

**VERÓNICA MAGDALENA ALMARAZ MÉNDEZ**  
**CARNÉ 8030228**

FACTORES QUE AFECTAN LA PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL  
INSTITUTO EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ORIENTACIÓN  
OCUPACIONAL, GENERAL CARLOS MANUEL ARANA OSORIO EN LA CIUDAD  
DE RETALHULEU

**Asesor:**  
**Erbin Fernando Osorio Fernández**



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Guatemala, marzo de 2006

**VERÓNICA MAGDALENA ALMARAZ MÉNDEZ**  
**CARNÉ 8030228**

**FACTORES QUE AFECTAN LA PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL  
INSTITUTO EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ORIENTACIÓN  
OCUPACIONAL, GENERAL CARLOS MANUEL ARANA OSORIO EN LA CIUDAD  
DE RETALHULEU**

**Asesor:**  
**Erbin Fernando Osorio Fernández**



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

Guatemala, marzo de 2006

Este estudio fue presentado por  
la autora como trabajo de tesis,  
requisito previo a su graduación  
de Licenciada en Pedagogía y  
Ciencias de la Educación

Guatemala, marzo de 2006.

# ÍNDICE

CONTENIDO	No. De Pág.
INTRODUCCIÓN	i
<b>CAPITULO I</b>	
<b>I. MARCO CONCEPTUAL</b>	
1.1 Problema	1
1.2 Antecedentes del problema	1
1.3 Importancia de la investigación	3
1.4 Planteamiento del problema	3
1.5 Alcances y límites	3
<b>CAPITULO II</b>	
<b>II. MARCON TEÓRICO</b>	
2.1 Antecedentes históricos	4
2.2 Análisis de las innovaciones de los proyectos creados	6
2.3 Propuestas históricas de cambio curriculares y de evaluación Continúa en el marco de los Institutos Experimentales	11
2.4 Filosofía del Instituto Experimental en la ciudad de Retalhuleu	12
2.5 Técnicas para la evaluación del profesor	16
2.6 Críticas de modelo tecnológico de evaluación institucional	18
2.7 La evaluación como responsabilidad compartida	22
2.8 La evaluación en el contexto escolar	24
2.9 Dimensiones Psicosociales de la evaluación	31
2.10 Congruencia sociocultural	34
2.11 La evaluación desde la perspectiva del profesor	36
2.12 La evaluación desde la perspectiva del alumno	38
2.13 Dimensiones normativas	41
2.14 Evaluación, supervisión y promoción	49
2.15 Finalidades de la evaluación	53
2.16 La cuestión ética y en práctica razonable de la evaluación	59
2.17 La función formativa del diálogo en la construcción del conocimiento	62
2.18 Los efectos colaterales de la evaluación	67
2.19 La estructura de la evaluación	71
2.20 La información que interesa recoger	74
2.21 Técnicas de evaluación: sus condiciones previas	75
El examen como conreación y artefacto inadecuado de evaluación	82

## **CAPITULO III**

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

3.1	Objetivos	85
3.2	Variable única	85
3.3	Definición conceptual	85
3.4	Definición operativa de la variable	86
3.5	Operacionalidad de la variable	87
3.6	Población	87
3.7	Muestra	87
3.8	Instrumentos	87
3.9	Diseño y procedimiento de evaluación	88
3.11	Recopilación y procedimiento, análisis estadístico	89

## **CAPITULO IV**

### **IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTDOS**

4.1	Presentación y análisis de resultados	89
4.1.1	Instrumento aplicado a profesor	95
4.1.2	Instrumento de encuesta aplicada a estudiantes	95
	Entrevista a directores	101
	Entrevista a padres de familia	102
	CONCLUSIONES	103
	RECOMENDACIONES	104
	BIBLIOGRAFÍA	
	APÉNDICE	

# INTRODUCCIÓN

El mejoramiento de los procesos de aprendizaje reclaman una visión seria y sistemática de los factores que lo bloquean, En tal sentido, el estudio, basado en un diseño investigativo aspira a que se utilicen sus hallazgos en la toma de decisiones, ya sea para innovar algunos aspectos de la evaluación de los aprendizajes o para formular aquellas reglamentaciones que bloquean el desarrollo de los estudiantes, por caducas o por arbitrarias. De esta manera, se evitará fracasos y frustraciones derivados de la adopción de opciones que, aún siendo deseables, no son factibles.

Se desprende del contexto del estudio que una de las innovaciones propuestas busca la realización de evaluaciones sistemáticas de los resultados del quehacer educativo, en sus modalidades de entrada, proceso y producto. Todo ello para responder la constante demanda de los estudiantes del instituto experimental, General Carlos Manuel Arana Osorio, objeto de esta investigación.

Aún dentro de los límites de brevedad a que se reduce toda introducción, se considera oportuno hacer una somera descripción de cada una de estas modalidades.

La evaluación de entrada es la que se realiza para investigar, con afán diagnóstico, el qué y el cuanto sabe el educando sobre los contenidos de un tema determinado, previsto por el instituto para ser objeto de aprendizaje. El resultado obtenido permite el reajuste de los objetivos de aprendizaje y, en consecuencia, el ajuste de los planes de acción de acuerdo con las necesidades detectadas, ya sea para bajar o subir de niveles de aprendizaje preestablecidos.

La evaluación de proceso consiste en realizar durante el desarrollo de unidades de aprendizaje, todos los ajustes pertinentes en el uso de materiales, métodos, procedimientos, formas técnicas e instrumentos de evaluación puestos en juego para la consecución de los objetivos propuestos. Este tipo de evaluación indica qué ajuste o correcciones debe

hacerse en el momento, sin esperar hasta el final del proceso, cuando dicha acción podría resultar ineficaz, tanto para el docente como para el estudiante.

La evaluación de producto, conocida dentro de la literatura pedagógica también como evaluación sumativa, es la que se realiza al final de todo proceso de aprendizaje. Se efectúa mediante la aplicación de una o varias pruebas, con el fin de verificar si se ha logrado alcanzar los objetivos de aprendizaje en el nivel o medida previstos. El resultado de este tipo de evaluación proporciona las pautas a seguir, ya sea para avanzar o retroceder en el proceso, según el caso.

Otra de las innovaciones propuesta a lo largo del estudio, es difundir la necesidad de evaluar la evaluación, es decir, la cada vez más exigente responsabilidad de las autoridades del nivel medio y del recurso docente para detectar las fallas y limitaciones en los procesos evaluativos, con el objeto de corregir y reorientar la marcha de los procesos educacionales, minimizar los riesgos en la deserción, el ausentismo y la retención escolar, lo que redundaría, en última instancia, en la promoción.

En el Instituto Experimental con Orientación Ocupacional General Carlos Manuel Arana Osorio, de Retalhuleu en el Ciclo de Educación Básica, muchos estudiantes no son promovidos al grado siguiente, por que no lograron alcanzar la nota mínima, se someten a nueva evaluación ya que tienen derecho a dos recuperaciones; pero si en ambas las reprobaban, deben abandonar sus estudios o continuar en un establecimiento privado o particular; para aprovechar el tiempo. Todo por que aducen que se adhieren al Reglamento de Evaluación de Experimentales, vedando el derecho a los estudiantes de continuar con sus estudios.

## Bibliografía

1. ALLAL, Linda. **“Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”**, en: Infancia y aprendizaje No. 11, Pags. 4-22. Año 1980)
2. **ÁLVAREZ, MÉNDEZ J: M La cuestión ética y la práctica razonable de la evaluación.** Págs. 51-53 párrafos 1,2 de Pág. 54
3. BATES, R. J. **“Educational versus Managerial Evaluation in Schools”**, en BROADFOOT, P. Selection, Certification and control. Social Issues in Educational Assessment. Londres, the Falmer Press, págs. 127-143. Año. 1984
4. BECKHAM, J.C. **Aspectos legales de evaluación de profesores.** Topeca Kans. National Organization on Legal Problem of Education. 1981.
5. BRUN, J. **Educación Matemática en el desarrollo intelectual.** Universidad de Lyon II. Tesis de 3ª ciclo (Psicología), Lyon. Año. 1975.
6. CARDINET, J. **Evaluación Scoare et Practique.** De Boeck, Bruselas. Año 1986.
7. CHEVALLARD, Y. **La trasposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** La Pensée Sauvage, Grenoble. Año. 1985.
8. CLARK, R. E. Y SALOMÓN, G. **Media in Theaching.** En Witrock, m.c. Cuaderno de investigación de la enseñanza. MacMillan, Nueva York. Año. 1986.
9. COMENIO, J. A. **Didáctica Magna.** Madrid, Reus. Año de edición 1922. Año. 1628
10. DARLING-HAMMOND, L., WISE A. E. Y PEASE, S. R. **Evaluación de maestros en el contexto organizacional.** The Falmer Press, Londres. Año 1986.
11. FERNÁNDEZ, M. **Evaluación y cambio educativo.** Morata, Madrid. Año 1986.
12. GARCIA LÓPEZ, RAMIRO **El sistema de evaluación en los institutos experimentales de Escuintla, Mazatenango y Retalhuleu,** 1985 tesis, 373.0723 G216 c.4 Biblioteca Fac Humanidades.

13. GIDDENS A. Y Cols. **La teoría social hoy**. Madrid, Alianza. Año. 1990.
14. GUATEMALA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Comisión de Currículum PEMP Y NEPADE**. Estudio de los Sistemas de Evaluación, que en forma experimental realizan los proyectos PEMEP Y NEPADE. CEPAV. 1976.
15. ----- . **Proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria**. Programas de estudio para las escuelas regionales y piloto del PEMEP. (1º. 2º. 3º. Ciclos). Año 1975.
16. HAMBLETON, R. H. **“Criterion-referenced Measurement”**, en: LEWY, A. (Ed.) The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford, Pergamon Press. Págs. 454459. Año. 1991.
17. HOUSE, E.R. **Nuevas direcciones en evaluación institucional**. The Flamer Press. Londres. Que opinamos sobre evaluación. . Año 1986.
18. JOINT COMMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standards para evaluaciones de programas educacionales. Proyectos y Materiales** McGraw-Hill, Nueva York. Año 1981.
19. KEMMIS, S. **Siete principios para programar una evaluación curricular**. En HOUSE E.R. The Falmer Press, Londres. Año 19806.
20. LAWTON, D. **Estudios curriculares y planeamiento educacional**. Hodder and Stoughton, Londres. Año 1986.
21. LERENA ALESÓN, C. **Escuela, ideología y clases sociales en España**. Baracelona, Arie. Año. 1980.
22. LIMA SHAWL, Aura Beatriz. **Técnica integradora**. Guatemala: 1976 P. 1 Ibídem, p.p. 2 y 3.
23. LLEDÓ Emilio. **El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria**. Barcela, Crítica. Año 1992. ( Pág. 56

24. MARROQUIN PAZ , RAÚL AQUILES **Innovaciones en la evaluación de los resultados del aprendizaje en la escuela Guatemalteca y orientaciones para su reglamentación** 1978 tesis 3. 063 Biblio Fac Humanidades
25. MADAUS, G. F. **“La influencia de pruebas en el Curriculum”**. En **TANNER, L. N. (Ed.) Impresiones critical en el Curriculum**. Libro No. 87 de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación. Chicago. NSSE, págs. 83-121)
26. MARTÍN RODRIGUEZ, E. **Profesión docente y autoevaluación institucional**. En revista de educación, 285. pág. 39.
27. MIALARET, G. **Las Matemáticas: cómo se enseñan, cómo se aprenden**. Pablo del Río, Madrid. Año 1977.
28. MÉNDEZ, Luis Antonio. **Instituto Experimental Enrique Gómez Carrillo**. “El Imparcial”. Febrero 23, 26, 27. marzo 13, abril 1º. Año 1975.
29. MUGNY, G. **Psicología social de el desarrollo cognitivo**. Peter Lang, Berna. Año. 1985.
30. PERRENOUD, Ph. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid, Morata-Paideia. Año 1990)
31. PERRET-CLERMONT, A.N. **Investigación en Psicología Social Experimental y Actividades en Elaboraciones Simbólicas**. Editorial Pedagógías Innovadoras Vol. 53. Pág. 30. Año. 1980.
32. ROSALES, C. **Estrategias de aprendizaje lector: su desarrollo**. II Semana do Maxisterio Lucense. Escuela Universitaria de EGB, Lugo. Año 1987.
33. SCHAWB, J. **Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum** , en GIMENO, J. Y Á. I. Pérez (Comps. La enseñanza: su teoría y su practica. Madrid, Akal. Año 1969.
34. SCHON, D.A. **“Generative Mathepor: una perspectiva en resolución de problemas in la política social**. En Ontory, A. (ed.) : Methapor and Thought. Impresión Cambridge. Universidad de Inglaterra. Año 1979.

35. SIMONS, H. **Sugerencias para la propia evaluación de una escuela basadas en principios democráticos.** En MCCORNICK R. (1982) *Calling Education to Account.* Heinemann. The Open University Press.
36. SOTELO, I. **Moralidad, legalidad, legimidad: reflexiones sobre la ética de la responsabilidad,** en ISEGORÍA. Año 1990.
37. STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum.** Morata, Madrid. Año. 1984.
38. ----- **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid, Morata. Año 1984.

# A P É N D I C E

## INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A PROFESORES

**INSTRUCCIONES:** A continuación se describen una serie de preguntas las cuales deberá responder colocando una X en la línea de la palabra que indique su respuesta.

**1. ¿Qué tipos de evaluación se aplican en el instituto experimental?**

De producto \_\_\_\_\_ De proceso \_\_\_\_\_

**2. ¿Para qué se evalúa en el instituto experimental?**

Efectos de promoción \_\_\_\_\_ Efectos de retroalimentación \_\_\_\_\_

**3. ¿Con qué objetivo se registran los datos extraídos de las calificaciones?**

Avances \_\_\_\_\_ Retroalimentación \_\_\_\_\_ Informar \_\_\_\_\_

**4. ¿Cuáles son las modalidades de evaluación practicadas en el instituto experimental?**

Diagnóstica \_\_\_\_\_ Sumativa \_\_\_\_\_ Formativa \_\_\_\_\_

**5. ¿Qué áreas se ponderan en la evaluación de rendimiento del aprendizaje?**

Habilidades y destrezas \_\_\_\_\_ Contenidos \_\_\_\_\_ Actitudes \_\_\_\_\_

**6. ¿Participan los estudiantes en la ponderación de las pruebas de rendimiento?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**7. ¿Tienen libertad los profesores para diseñar sus pruebas evaluativas?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**8. ¿Las pruebas elaboradas en el instituto se ajustan a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**9. ¿Ha sido evaluado el sistema de evaluación del instituto experimental?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**10. ¿Cree usted que conviene un cambio en la estructura y naturaleza de la evaluación?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**11. ¿Qué se debe transformar en el sistema de evaluación según su opinión?**

Rigidez en la Promoción \_\_\_\_\_ Técnicas en la elaboración de pruebas \_\_\_\_\_

**12. ¿Qué aspectos fundamentales deben tomar en cuenta las pruebas elaboradas por los profesores?**

Contenidos \_\_\_\_\_ Habilidades, destreza \_\_\_\_\_ Expectativas \_\_\_\_\_  
Actitudes \_\_\_\_\_ ocupacionales \_\_\_\_\_

## INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

### INSTRUCCIONES:

A continuación se describe una serie de preguntas las cuales deberá responder colocando una X en la palabra que indique su respuesta.

1. **¿Le explican sus profesores la forma de cómo van a evaluar su curso?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

2. **¿Con qué criterio ponderan los profesores los contenidos en el momento de evaluar?**

Significación \_\_\_\_\_ Significación \_\_\_\_\_ Los dos son \_\_\_\_\_  
a los procesos a los productos importantes

3. **¿Hacia dónde se dirige la finalidad de la evaluación?**

Evaluar aspecto \_\_\_\_\_ Evaluar aspectos \_\_\_\_\_  
informativos formativos

4. **¿Los profesores diseñan y ejecutan procesos de retroalimentación?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

5. **¿Le parecen a usted adecuadas las formas de evaluar de sus profesores?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

6. **¿Si no le parecen adecuadas, responda la causa del porqué?**

---

---

7. **¿Cuál es la periodicidad de las evaluaciones en el establecimiento?**

Diariamente \_\_\_\_\_ Semanalmente \_\_\_\_\_ Mensualmente \_\_\_\_\_

8. **¿Cómo le parece el tipo de pruebas que le hacen sus profesores?**

Malos \_\_\_\_\_ Regulares \_\_\_\_\_ Buenos \_\_\_\_\_ Muy buenos \_\_\_\_\_ Excelentes \_\_\_\_\_

**9. ¿Le dejan trabajos alternos de evaluación los profesores?**

Nunca \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

**10. ¿La evaluación que le hacen sus catedráticos le parece:**

Incompleta \_\_\_\_\_ Integral \_\_\_\_\_

**11. ¿Desearía usted que se cambiara el sistema de evaluación que le vienen aplicando sus profesores?**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

## **ENTREVISTA REALIZADA A DIRECTORES**

### **Distinguido señor director:**

A continuación se le solicita responder las siguientes preguntas en materia de evaluación y organización. Se le ruega expresar la realidad de su institución.

1. ¿Qué tipo de evaluación aplican en el Instituto Experimental donde labora?
2. ¿Con qué periodicidad se aplican estas pruebas?
3. ¿Para qué se evalúa en el instituto?
4. ¿Qué otros objetivos se alcanzan con estas pruebas?
5. ¿Con qué objetivo se exige el registro de los resultados obtenidos?
6. ¿Qué problemas encuentra su administración de ésta forma de evaluación?
7. ¿Ha cambiado el reglamento de evaluación el establecimiento?

## ENTREVISTA REALIZADA A PADRES DE FAMILIA

### Señores padres de familia:

A continuación se le solicita responder las siguientes preguntas en materia de evaluación y organización. Se le ruega expresar la realidad actual del instituto donde su hijo estudia.

1. ¿Conoce usted algunos problemas del Instituto Experimental donde estudia su hijo (a)?
2. ¿Qué han promovido ustedes para resolver estos problemas?
3. ¿Tienen ustedes como padre de familia contacto con las autoridades del establecimiento?
4. ¿Qué piensan ustedes para resolver el problema de su hijo sus hijos?
5. De no resolver el problema de la promoción ¿Qué piensan hacer?



# CAPÍTULO I

## MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 PROBLEMA

El Instituto Experimental de Educación Básica con Orientación Ocupacional General Carlos Manuel Arana Osorio, sede en la ciudad de Retalhuleu acusa una limitación desde el punto de vista de la retención sistemática de sus estudiantes. Específicamente el problema estriba en los una estadística deficitaria en materia de promoción, la cual se ve afectada por los procesos de evaluación que tanto las autoridades como el personal docente han sistematizado.

### 1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Las propuestas de evaluación educativa experimental nacen en Guatemala en la década de los setentas con el Proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Media -PEMEM-.

El proyecto para la extensión y el mejoramiento de la enseñanza media se ejecutó cubriendo los siguientes aspectos:

- a. “Construcción de edificios para institutos de educación media, localizados en la Ciudad Capital y en varias cabeceras departamentales.
- b. Dotación de materiales y equipo para las unidades escolares construidas mediante el proyecto.
- c. Mejoramiento de la enseñanza con la aplicación de medidas técnico-pedagógicas relacionadas con el personal docente, planes y programas, métodos, etc.
- d. Mejoramiento de propuestas y modalidades en el campo de la evaluación educativa”. (Aguiles 25)

Para cumplir los propósitos de mejoramiento de la enseñanza con la aplicación de medidas técnico-pedagógicas, por medio del Acuerdo Ministerial 01 del 8 de Enero de 1973 se dio a los institutos de educación Básica con orientación comercial, industrial y agropecuaria, cuyos edificios fueron construidos por el Proyecto, el carácter de experimental.

Las condiciones físicas y organizativas de los institutos experimentales posibilitarían el desarrollo de innovaciones curriculares. Las condiciones más relevantes en ese sentido, fueron las siguientes:

a. **Sistema de aulas laboratorio**

La característica del sistema consistiría en que el profesor permaneciera en un solo local, siendo los estudiantes los que se desplazaran, según la signatura que señalara el horario de su respectiva sección.

El sistema debería favorecer la enseñanza activa, ya que las aulas tendrían las condiciones favorables para ello.

b. **Docencia integral**

Los profesores de los institutos experimentales deberían trabajar a tiempo completo y desarrollan, las siguientes funciones:

1. “Trabajo de aula
2. Orientación educacional a los estudiantes
3. Actividades extra-aula
4. Planificación de trabajo de aula, análisis,
5. Dosificación y adecuación de los planes y programas de estudio,
6. Diseño, aplicación técnica de los instrumentos de evaluación,
7. Retroalimentación y control remedial de los procesos evaluativos
8. Discusión y crítica de los resultados de las evaluaciones de proceso y producto,
9. Atención e información a los padres de familia,
10. Orientación emocional, técnica y vocacional de los estudiantes”. (24:26)

El pénsum de estudios, con carácter experimental, estaba diseñado para ofrecer, además del curriculum formal, una serie de instrumentaciones de tipo técnico-vocacional.

Las innovaciones curriculares en materia de evaluación educativa, debería consistir en realizar evaluaciones constantes, de acuerdo con las siguientes formas:

- a. “Evaluación después de cada unidad programática desarrollada ,
- b. Evaluación a través de diversas actividades como lecturas comprobadas, tareas a domicilio, colecciones, álbumes, reportes, etc,
- c. Evaluaciones específicas de actividades y otros aspectos formativos (iniciativa, colaboración, respeto hacia los demás, responsabilidad, puntualidad, etc),
- d. Evaluaciones finales”. (24:27)

Entre ventajas del sistema, se señalaban que las deficiencias de aprendizaje podrían ser detectadas a tiempo y corregidas convenientemente. Ante las situaciones deficitarias, en una reunión de padres de familia, deberían acordarse las medidas pertinentes para superar la situación. Mediante el trabajo conjunto de la dirección, de los profesores, del personal de oficina, y de los padres de familia, se lograría que los estudiantes pudieran movilizarse de un ciclo a otro y promoverse satisfactoriamente.

### **1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

Es importante investigar el origen del problema. El resultado obtenido reveló los problemas administrativos en materia técnico-pedagógica, las modalidades evaluativas implementadas y cómo éstas redundan en la movilidad y promoción del estudiante.

Fue fundamental constatar los factores limitantes que inciden en el problema de la repitencia ( retención), el ausentismo y la deserción en el establecimiento y cómo los procesos educativos internos condicionan o determinan el fenómeno limitante de la promoción institucional, independientemente de factores de carácter externo.

La realización del presente trabajo de investigación, se justifica por cuanto permitió conocer el sistema de evaluación que se aplica en el instituto experimental General Carlos Manuel Arana Osorio de Retalhuleu y comprobar si después de treinta años de funcionar, el mismo aún no responde a las necesidades, intereses y limitaciones y expectativas ocupacionales de los estudiantes.

### **1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El problema de investigación, surge con el hecho de que muchos estudiantes que ingresan al establecimiento educativo Instituto Experimental con Orientación Ocupacional, General Carlos Manuel Arana Osorio, de la ciudad del departamento de Retalhuleu no culminan sus estudios, siendo preocupante.

En virtud de las consideraciones anteriormente expuestas se arriba al siguiente planteamiento:

**¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROBLEMA DE LA PROMOCIÓN EDUCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO EXPERIMENTAL DE ORIENTACIÓN OCUPACIONAL DE LA CIUDAD DE RETALHULEU?**

### **1.5. ALCANCES Y LÍMITES**

#### **ALCANCES**

Los resultados de la investigación son factibilidades de generalizarse a los demás municipios del departamento de Retalhuleu. Así mismo, a los demás departamentos de la región, por compartir similares problemas.

#### **LIMITES**

Los límites de la investigación se restringieron específicamente al estudio del Ciclo de Educación Básica del Instituto Carlos Manuel Arana Osorio, de Retalhuleu.

No se tomaron en cuenta situaciones étnicas (indígena- no indígena), ni situaciones de género (hombre-mujer).

El trabajo de investigación se limitó a estudiar los factores que inciden en la retención y promoción de los estudiantes del Ciclo de Educación Básica con Orientación Ocupacional Carlos Manuel Arana Osorio en la ciudad de Retalhuleu.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La revolución democrática de Octubre, que se desarrolla entre 1944 y 1954, constituye uno de los hitos más relevantes y significativos para el desarrollo educativo del país. Esta década se caracteriza, fundamentalmente, en la aplicación de los servicios educativos en todos los niveles, para el ajuste de la educación a la realidad nacional, por el establecimiento de la libertad de enseñanza y por el respeto al criterio docente, y sobre todo, por la amplia perspectiva que abrió al desarrollo ulterior de la educación en sus más amplias dimensiones.

Con relación a las ideas innovadoras en el campo de la evaluación educativa, la reforma iniciada bajo los postulados de la Revolución, apuntó hacia dos acciones básicas: La reforma de los planes y programas de estudios y la implantación de un novedoso sistema de pruebas objetivas. Los planes de estudios de las escuelas pre-primarias y primarias ofrecían innovaciones metodológicas, acorde con los postulados de la nueva educación y en las escuelas del nivel de educación media se operaron cambios estructurales de significativa importancia, tal como asignar un ciclo común de cultura general al mencionado nivel educativo.

Los planes de estudio y los programas se establecieron en 1947. Los programas de estudio de la enseñanza primaria, presentaban las características siguientes: unidad, continuidad, correlación, flexibilidad, y funcionalidad. Las materias que comprendían estaban precedidas de finalidades formativas e informativas. Además, se recomendaba obras de consulta para los maestros y textos para uso de los alumnos; se señalaba procedimientos de enseñanza, el uso de material didáctico y se sugerían actividades a realizar. Gran parte del movimiento renovador observado en el periodo que se señala, es promovido por la Facultad de Humanidades, fundada en 17 de septiembre de 1945. Uno de sus miembros, el licenciado Hugo Cerezo Dardón, publica el manual titulado Guía ejemplificada para medir el rendimiento escolar. Congruente con las innovaciones en el campo de la evaluación educativa, el Ministerio de Educación, por medio de sus organismos técnicos, institucionalizó las reglamentaciones que se consideraban más modernas en la materia.

Otro suceso importante, posterior a la década revolucionaria, pero insuflado con el espíritu renovador de ésta, lo constituye la creación del Departamento de Evaluación Escolar, por Acuerdo Gubernativo No. 206 del 5 de febrero de 1958. Al Departamento se le asignan las siguientes funciones:

1. “Investigar las técnicas y establecer los procedimientos más adecuados de la evaluación para obtener un mejor conocimiento cualitativo y cuantitativo del escolar guatemalteco.
2. Evaluar científicamente el grado de eficiencia del sistema escolar, con el propósito de cumplir con los objetivos generales y específicos de la educación.

3. Orientar a los maestros en la elaboración y aplicación de las técnicas de evaluación.
4. Redactar instructivos para la elaboración de pruebas objetivas y su Aplicación”. (24:7)

De acuerdo con el juicio crítico vertido, la creación de esta nueva unidad técnica sistematizaba la necesidad de evaluar integralmente al estudiante.

Aparte de esfuerzos aislados, de elaboración de instrumentos objetivos de evaluación, pruebas de rendimiento que se realizaban desde la oficina de un organismo ministerial, no se conjugaba todavía el verbo de una acción planificada que llevase aliento, estímulo y reconocimiento al valer intrínseco del maestro cuya responsabilidad es constante, directa, permanente por los grupos de estudiantes que él dirige y educa.

No se ha hablado aun de la evaluación como una actividad consustancial del proceso didáctico que se seguía considerando una función examinadora, de aprobar o reprobar, de llenar cuadros finales concluida la evaluación, porque se había satisfecho el artículo reglamentario que manda aplicar exámenes al medio año y al final.

Todo lo artificioso, lo menos natural del proceso evaluativo, era y ha sido lo que siempre ha estado en boga; lo ritual y lo que mayor inseguridad crea al estudiante: el resultado magro de un examen, colocado como trampa de promoción.

En esta época revolucionaria se tuvo la visita de técnicos sudamericanos que asesoraron, durante el gobierno de Arévalo, la elaboración de adecuados instrumentos de evaluación. Pero que esta ayuda no caló sistemática y profundamente en los núcleos más extensos del magisterio nacional.

Para reglamentar los aspectos legales de la evaluación educativa, “con fecha 19 de enero de 1966 se emitió el Acuerdo Gubernativo No. 7 Reglamento de Evaluación Educativa, Exámenes y Promoción, el cual tuvo una efímera vigencia, ya que fue derogado por Acuerdo Gubernativo N0. 217 del 22 de agosto del mismo año, emitiéndose en tanto las Normas de Evaluación Educativa, Exámenes y Promoción, mismas que tuvieron una vigencia provisional hasta el 28 de febrero de 1967, fecha en que se promulgó un nuevo Reglamento de Evaluación Educativa, Exámenes y Promoción, mediante el Acuerdo Gubernativo No. 34. Este nuevo instrumento legal fue producto de un seminario específico convocado para estudiar críticamente el reglamento anterior y proponer todas las enmiendas, adiciones o supresiones que se consideran convenientes”. (24:6)

Otras acciones innovadoras, concomitantes con las nuevas reglamentaciones, las constituyeron la formulación “del Proyecto de un sistema de evaluación y promoción para la escuela primaria guatemalteca por la educadora Elvia Escobar Quintana, y la elaboración en una cantidad apreciable de la Guía de Apreciación Objetiva, para ayudar a los docentes a superar las dificultades que presentaba el proceso de la evaluación continua. Así mismo, se imprimieron instructivos y tablas de especificaciones para elaborar pruebas objetivas y se instruyó a alrededor de 9,000 maestros para su correcta aplicación. Merece especial atención la organización, en cada plantel, de un comité de

evaluación. Esta disposición, contenida en el Acuerdo Ministerial 1038 del 23 de julio de 1968, establece los objetivos a alcanzarse en el nivel de educación media. Los objetivos generales y específicos, son los siguientes;

1. Objetivos generales

- a. Establecer en qué medida el sistema educativo cumple los objetivos y finalidades que le han sido asignados por los planes y programas de estudio.
- b. Establecer si los planes y programas de estudio se adaptan a las necesidades, condición escolar y características del educando y del medio.
- c. Diagnosticar los problemas que confrontan los profesores de
- d. educación media, con relación al rendimiento escolar”. (24:7)

2. Objetivos específicos

- a. “Contribuir al mejoramiento de la evaluación en el nivel de educación media.
- b. Proveer al maestro de las técnicas y procedimientos empleados en la evaluación del rendimiento del alumno.
- c. Ayudar a los profesores a realizar una labor docente más práctica y eficiente, mediante el entrenamiento necesario sobre diversos tópicos relacionados con la educación.
- d. Asesorar a los maestros en la elaboración de pruebas objetivas.
- e. Abogar porque las pruebas de fin de curso sean unificadas a nivel departamental.
- f. Estudiar y recomendar normas y procedimientos para la mejor evaluación del aspecto apreciativo del alumno (zona)”. (24:8)

## 2.2 ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES EN LOS PROYECTOS CREADOS

En este aparato se estudiarán, en forma objetiva y con sentido crítico, las experiencias obtenidas por tres proyectos educativos de carácter experimental.

Los proyectos mencionados constituyen experiencias relevantes en el sistema Educativo Nacional, cuyos aspectos positivos deben aprovecharse racionalmente para el presente y el futuro.

Al analizar las realizaciones de los proyectos se utilizó el siguiente procedimiento:

- a. “Breve descripción de cada proyecto para visualizar sus componentes: programas, cobertura, instalaciones, recursos.
- b. Descripción, también breve, de las modalidades experimentadas en evaluación educativa.
- c. Estudio analítico de los sistemas de evaluación experimentados.
- d. Estudio de las reglamentaciones utilizadas.

La ponente considera que estos antecedentes inmediatos constituyen un aporte significativo, tanto en sus aspectos positivos como negativos que deberán aprovecharse al tomar decisiones en relación con nuevos proyectos experimentales.

1. Proyecto de Extensiones y Mejoramiento de la Escuela Primaria (PEMEP)

El proyecto fue diseñado para cubrir los altos déficit de aulas de las escuelas primarias del país incluyendo a escuelas normales rurales así como para el mejoramiento cualitativo del nivel de educación primaria.

A nivel nacional, el programa se desarrolló en los siguientes sub-programas:

- a. “Escuelas Piloto  
Estas escuelas, con seis grados, fueron concebidas como centro de ensayo, de experimentación, de demostración y de divulgación de programas de estudio, de métodos de enseñanza y de materiales educativos.
- b. Escuelas Regionales  
Estas escuelas sirvieron para recibir y aplicar las experiencias favorables logradas en las escuelas piloto y para llevarlas, en efecto multiplicador, a las demás escuelas de la región.
- c. Escuelas Satélite  
El proyecto previó que alrededor de cada escuela regional funcionaran cuatro o cinco escuelas satélites. Estas escuelas sólo tenían hasta tercero o cuarto grado y cumplían una doble función: alimentar a las escuelas regionales completas, remitir alumnos para que completasen su educación primaria y recibir las experiencias de las escuelas regionales, para aplicarlas y extenderlas.
- d. Escuelas de una aula  
Además de las escuelas piloto, regionales y satélite ya mencionadas, funcionan escuelas de una sola aula y un sólo maestro.
- e. Mejoramiento de la enseñanza normal rural  
Un componente de suma importancia en el proyecto lo constituyó el mejoramiento y aplicación de la enseñanza normal, que incluyó la revisión del currículum actualizado profesores rurales, con las características entre: Experimental, flexible, abierto y funcional. Estas características abren una brecha a la estructuración progresiva de los planes y programas de estudio así como a innovaciones curriculares constantes”. (15:11)

Al revisar la documentación relacionada con los programas descritos, se advierte la intención de mejorar la calidad de la educación primaria por medio de la experimentación de técnicas docentes. “El currículum experimentado postula, como un fin desarrolla en el educando el pensamiento reflexivo para acrecentar y perfeccionar la percepción de sí mismo y de su realidad natural, socio-económica y cultural. Se hace énfasis en la utilización de técnicas innovadoras que permitan al alumno interpretar críticamente sus condiciones existenciales y que le puedan dar opciones viables para su auto-realización”. (15:13)

De acuerdo con los postulados curriculares señalados en el párrafo anterior, “se organizó la materia mediante la llamada técnica integradora. Se utilizó el sistema de proyectos y el método de resoluciones de problemas, alrededor de áreas-eje con las siguientes asignaturas: Agricultura, Artes Industriales y Educación para el hogar”.(15:13)

Como se ha expresado, el currículum para las escuelas del proyecto postula desarrollar en los alumnos el pensamiento reflexivo. La alternativa curricular propuesta implica una vinculación orgánica con otras variables comprometidas y en nuestro caso particular, con la evaluación del proceso de los resultados del aprendizaje. El postulado curricular es clave para vertebrar un sistema evaluativo que sea coherente con el fin propuesto. Las escuelas del proyecto adoptaron el Sistema de Evaluación Continua.

### **Técnica integradora**

Los documentos del proyecto presentan a esta técnica “como una serie de sistemas concéntricos que organizan la materia didáctica con un criterio totalizador y unitario para evitar que el educando se le presente un saber fragmentado en asignatura”. (22:20)

Se plantea una serie de aspectos esenciales que significan a dicha técnica como un instrumento efectivo para lograr los objetivos de una educación renovada. Tales aspectos son los siguientes;

- a. Agrupan un conjunto de temas y materias, o de aspectos del medio y experiencias diversas, en torno de un propósito dominante o de un núcleo central.
- b. Los motivos de trabajo, de estudio y de las actividades que se desarrollan no aparecen dispersos o aislados, sino que forman un todo coherente e integrado cuya significación es accesible a la percepción y al interés del niño.
- c. La situación que plantea es real, compleja, problemática y se aparece ante el niño como una empresa con un objetivo que éste visualizada y desea alcanzar.
- d. Estimula en los niños el deseo de modificar su conducta (adquirir conocimientos, hábitos, destrezas) que le permitan alcanzar concientemente los objetivos de mejoramiento persona que ellos mismos se han propuesto.
- e. Hace del aprendizaje un proceso activo, fundado en la experiencia personal.
- f. Promueve la cooperación y la socialización de los alumnos mediante procesos democráticos de trabajo.
- g. Propende a vitalizar el proceso de aprendizaje por medio de actividades de investigación, discusión de grupo, experiencias personales, en la cual los alumnos juegan el papel de protagonistas.
- h. Reserva al maestro el rol de promotor, guía y coordinador de las actividades y experiencias de aprendizaje. ( 22:15)

Son conocidos en la historia de la pedagogía los intentos de integración iniciados por los herbartianos quienes rompieron los moldes tradicionales para estructurar la enseñanza sobre una base psicológica. “Tal inquietud fue seguida por Decroly, Dewey, Kilpatrek y otros. Esta nota de avanzada en el quehacer docente, desemboca con la connotación de técnica integradora, dividida en tres sistemas concéntricos de universal validez: centros de interés, proyectos y complejos. (Se denominan sistemas concéntricos porque agrupan una serie de actividades y contenidos programáticos que giran en torno a una “idea directriz”, a una actividad práctica o una asignatura-eje”. (22:15)

### **Proyectos educativos**

Los proyectos educativos están inspirados y en su entorno teórico se fundamentan en la psicología del niño en su interés por la realización y en la vida real. Desde el punto de vista didáctico, el proyecto tiende a la integración de actividades educativas con un propósito determinado, que implica un problema completo en sí mismo, dirigido hacia objetivos definidos y asequibles que el alumno plantea y resuelve en forma natural y semejante a las condiciones de la vida real.

En todas sus instancias, un proyecto se caracteriza por lo siguiente:

- a. “Consiste en hacer algo
- b. Por los alumnos mismos
- c. En su ambiente natural
- d. Integra todas las asignaturas programáticas
- e. Parte del planteamiento de un problema” (22:16)

En 1974 se realizó una evaluación de los aspectos educativos y económicos de los proyectos realizados en doce escuelas del sistema. La investigación se realizó mediante la aplicación de cuestionarios a los educadores y visitas de observación. Se pretendía alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- a. “Determinar que proyecto respondía mejor a las necesidades educativas de los alumnos como resultado de un problema sentido por ellos.
- b. Detectar cuales eran los proyectos de mayor valor educativo.
- c. Determinar cuales son los proyectos más adecuados para cada una de las escuelas, tomando en cuenta su valor educativo y su capacidad de autofinanciamiento”. (15:17)

De la evaluación realizada se concluyó que algunos proyectos eran autofinanciables (tienda escolar, hortaliza, cultivos básicos y otros cultivos); que otros se podrían aplicar en cualquier escuela que reúna ciertas condiciones (tienda escolar, hortalizas y cultivos básicos); que hubo proyectos no autofinanciables (construcción de muebles, de instalaciones, vestuario, ornamentación y refacción escolar); que hubo proyectos no autofinanciables pero que tiene un alto valor educativo.

## **Sistema de Evaluación Continua**

El Sistema de Evaluación Continua fue ensayado en las escuelas piloto y regionales del proyecto. Se señala que con esta innovación curricular se buscaba sustituir, progresivamente, el sistema tradicional vigente.

El sistema encontraba su fundamentación en el derecho inalienable de cada educando para superar su condición individual de acuerdo con sus posibilidades y sus limitaciones. Se considera antipedagógico pretender que el cien por ciento de alumnos alcance el mismo nivel de eficiencia. Por otra parte, se reconoce el derecho del docente en el sentido de evaluar a sus alumnos con sus propios instrumentos de evaluación y de manera continua y de poder decidir por sí mismo las formas y procedimientos a emplear de acuerdo con los niveles de aprendizaje de los alumnos, y otras circunstancias curriculares. En esta forma, el docente podría ayudar al niño, especialmente en el caso del alumno de aprendizaje lento, mediante clases individuales de refuerzo o remediales. Entre las estrategias estaban,

- a. De tipo educativo.
  1. Propiciar un tratamiento más humano y profesional de los alumnos
  2. Facilitar la labor docente del maestro, disminuyendo las dificultades que el comportamiento de los alumnos repitentes ocasiona en las aulas
  3. Considerar la educación como proceso de crecimiento, de desarrollo y de formación individual.
  4. Conceder al alumno mayor responsabilidad para que participe en su propio desarrollo
  
- b. De orden económico-social
  1. Aumentar la eficiencia interna del sistema escolar al disminuir las altas tasas de repitencia escolar
  2. Reducir los costos de la educación por alumno
  3. Evitar el desperdicio de recursos, tanto estatales como familiares
  4. Lograr economía de tiempo y esfuerzo". (15:19)

El sistema, según la información analizada, tanto documental como la discutida en seminarios y visitas de observación en las que participó el autor, se basa en los siguientes principios:

- a. “La escuela y el maestro establecen sus propios objetivos educativos. Se consideran la evaluación como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos establecidos. La consideración anterior implica un proceso sistemático y objetivo que elimina evaluaciones no controladas porque los objetivos educativos han sido previamente identificados y porque sin ellos es imposible evaluar la actividad educativa.

- b. Se considera la evaluación como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje, cuya interdependencia no se objeta, constituyendo el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación.
- c. Se reconoce que el currículum de las escuelas del proyecto da prioridad al desarrollo de actitudes, destrezas y en general, comportamientos deseables.
- d. Se advierte que el programa de estudios pone énfasis en el desarrollo integral del educando y por lo tanto, las destrezas mentales que proponen los contenidos curriculares son múltiples: El estudiante ha de preguntar, investigar, decidir, organizar, sintetizar, abstraer, dirigir, observar, plantear, seleccionar, demostrar, convencer, recordar, etc”. (15:19)

### **2.3 PROPUESTAS HISTÓRICAS DE CAMBIO CURRICULAR Y DE EVALUACIÓN CONTÍNUA EN EL MARCO DE LOS INSTITUTOS EXPERIMENTALES**

El pénsum de estudios con carácter experimental estaba diseñado para ofrecer, además de las materias académicas, una serie de asignaturas de tipo técnico-vocacional.

La innovación curricular en materia de evaluación, consistía en realizar una evaluación constante, de acuerdo con las siguientes formas:

- a. “Evaluación después de cada unidad programática desarrollada en cada asignatura, asignándosele un valor total hasta de 40 puntos sobre 100.
- b. Evaluación de diversas actividades como lecturas comprobadas, tareas a domicilio, colecciones, álbumes, reportes, etc., con un valor total hasta de 20 puntos sobre 100.
- c. Evaluación específica de actividades y otros aspectos formativos (iniciativa, colaboración, respeto hacia los demás, responsabilidad, puntualidad, etc.) con un valor total hasta de 10 puntos sobre 100.
- d. Evaluación final: hasta 30 puntos sobre 100”. (24: 27)

Entre ventajas del sistema, se señalaban que las deficiencias de aprendizaje pueden ser detectadas a tiempo y corregidas convenientemente. Así, en abril de 1974, al hacer el recuento de calificaciones de 800 alumnos, sólo 37 (4.6%) tenían aprobadas todas las asignaturas. Ante esta situación deficitaria, en una reunión de padres de familia se acordaron las medidas pertinentes para superar la situación. En julio se realizó otro recuento y se comprobó que el número de alumnos con todas las asignaturas aprobadas fue de 101. “Mediante el trabajo conjunto de la dirección, de los profesores, del personal de oficina y de los padres de familia, se logró que de los 800 estudiantes inscritos inicialmente, tuvieron un éxito total en sus estudios 257 o sea el 32 por ciento. Entre las limitaciones se señala su costo, ya que resulta más caro efectuar varios exámenes parciales por cada unidad programática desarrollada”. (28:27)

“El estudio analítico del Sistema, realizado en una primera instancia por la dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial, estuvo a cargo del profesor Oscar Orellana, del Departamento de Evaluación Escolar de dicha Dirección. Otra evaluación estuvo a cargo de una comisión ad-hoc”. (14:21)

El resultado de ambos estudios, tanto en sus aspectos positivos como negativos, se resumen a continuación:

- a. “El sistema de Evaluación Continua no está bien definido los objetivos de la evaluación porque no detectan los cambios de conducta de los alumnos, si no que sólo se limita a observaciones asistemáticas del profesor.
- b. Los resultados de las evaluaciones realizadas no son confiables porque los instrumentos que utiliza el maestro no reúnen dichas características.
- c. No se demuestra ni se puede comprobar hasta que punto el alumno y el maestro han alcanzado los objetivos (validez).
- d. La evaluación es muy subjetiva porque las decisiones las toma el maestro con base en juicios personales y por los resultados de mediciones realizadas periódicamente.
- e. El desarrollo psicobiosocial es poco integral ya que no se evalúan las relaciones con la comunidad.
- f. Presenta trabajo de refuerzo y remedial.
- g. Evalúa a cada alumno según sus propios niveles iniciales, posibilidades y esfuerzos”. (24:21)

El sistema de evaluación, según el estudio realizado carece de un reglamento específico y se sugiere su elaboración. El Sistema ha adoptado criterios verdaderamente orientadores para innovaciones en las futuras reglamentaciones tal es el caso de los criterios de promoción ya sea ésta automática, cíclica o circunstancial, personal o grupal. “El criterio sustentado es que todo alumno será promovido, salvo cuando el profesor no tenga suficientes elementos de juicio por la inasistencia continua y la consiguiente ausencia de registros de evaluación. Una de las innovaciones es que no haya medida cuantitativa del aprendizaje adquirido sino una apreciación cualitativa”. (14:22)

## **2.4 FILOSOFÍA DEL INSTITUTO EXPERIMENTAL EN LA CIUDAD DE RETALHULEU**

Este instituto fue creado, ante la necesidad de una innovación educativa en el Nivel Medio con una filosofía que tiende al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje tanto en el aspecto cualitativo como cuantitativo. “Para el efecto se consideró la organización de este establecimiento, como el proceso de cambio puesto al servicio de una comunidad educativa con el propósito de lograr situaciones positivas en el campo de la educación mediante la aplicación eficiente, sistemática y coordinada de los medios disponibles”. (12:15:

Para el logro de este proyecto, se consideró la organización siguiente:

#### A Personal

- De dirección Constituido por un director y uno o dos subdirectores de acuerdo si es sólo básico o tiene diversificado. El personal directivo es el encargado de planificar, organizar, orientar, supervisar y evaluar las actividades escolares y circunesculares que desarrolla el plantel.
- De secretaría y régimen financiero por un secretario contador y el número de oficiales necesarios de acuerdo con el número de alumnos que atiende el instituto.
- Personal técnico, formado por un bibliotecario, un orientador, una enfermera y un técnico en ayudas audiovisuales.

#### B. Docente, formado por profesores especializados en función de los siguientes objetivos:

1. “Que los maestros sientan, vivan y respondan a los problemas del establecimiento.
2. Que participen en la formación de la personalidad de los educandos.
3. Que coordinen el trabajo escolar y circunescolar para lograr la necesaria secuencia y continuidad en los grados que imparten.
4. Que los docentes puedan realizar actividades relacionadas con el área especializada que imparten, aprovechando todas las posibilidades físicas y humanas del establecimiento.
5. Que los maestros convivan en forma armoniosa entre sí”. (12:16)
  - De servicio, formado por un número de conserjes adecuado al área construida y jardinería del edificio y quienes desempeñarán labores de limpieza, jardinería, guardianía y otras.

#### Organización del personal:

- Consejo de maestros
- Profesores guías

#### Organización de los alumnos:

- Consejo de aulas
- Asociación estudiantil
- Clubes, cooperativas y otros grupos

#### Organización de los padres:

- Patronato escolar
- Federación de padres de familia

Organización de la comunidad:

- Extensión cultural
- Asociación de amigos del establecimiento
- Consejo educativo para el desarrollo local.

Reglamentación interna:

- a. Normas generales para la organización del personal. Estas deben cumplir con lo siguiente,
  1. “Su planta física que responde a un diseño moderno y funcional
  2. Su equipamiento: laboratorios, talleres, aulas especiales, biblioteca, instalaciones deportivas, etc.
  3. Su personal especializado y calificado y de tiempo completo.
  4. Su nuevo tipo de organización curricular y didáctica”. (12:17)

Organización curricular:

- a. Área científica
- b. Área humanística
- c. Área técnica (industrial, comercial y agrícola)
- d. Área estética

Organización de comisiones específicas:

- a. De inscripción
- b. Otras

Organización de comités:

- a. De alumnos
- b. De profesores
- c. Mixtos

**B. Administración:**1. Jornada de trabajo:

Según las circunstancias locales, se establecen jornada única de 6:45 a 12:45 horas (matutina) y de 12:45 a 18:45 horas (vespertina) Jornada doble de 7:39 a 12:00 hr. Y de 14:00 a 16:30.

2. Horario de clase:

Dado el número de catedráticos y las múltiples funciones, éstos deben de elaborarse de acuerdo al área de estudio y las funciones específicas de cada uno.

Aspectos relacionados con los alumnos:

- a. Control de asistencia y puntualidad
- b. Conveniencia e inconveniencia del uniforme
- c. Uso de libro de texto

- d. Ejercicios en el aula y a domicilio
- e. Sistema de evaluación (unidades de aprendizaje)
- f. Sistema disciplinario. Normas:
  - 1. Dentro del plantel
  - 2. Fuera del plantel
  - 3. En función coeducativa
  - 4. Relación maestro / alumno
  - 5. Estímulo y sanciones

#### Aspectos varios:

Se recomienda organizar a los padres de familia por sección de grado a través de los maestros guías. La directiva de cada sección forma la Federación de padres de familia que cumple una función asesora de la dirección del plantel. Se recomienda la conveniencia de suscribir anualmente un convenio alumnos /padres de familia /establecimiento.

Se recomienda “adoptar normas para el funcionamiento de la cooperativa y tiendas escolares. Se recomienda impartir cursos de relaciones humanas destinadas al personal docente así como otras técnicas que estén destinadas a mejorar el trabajo”. (1219)

### **PÉNSUM DE ESTUDIOS**

La comisión que tuvo a su cargo el estudio y aprobación del pénsum de estudio de los institutos experimentales, tomó en cuenta las siguientes características:

1. “El sistema educativo no debe ocuparse únicamente de la transmisión de la tradición cultural sino que, además debe capacitar al individuo para ocupar el lugar que por sus capacidades, intereses y vocación le corresponde, dentro del desarrollo socioeconómico del país.
2. Tomando en cuenta que actualmente la mayoría de los estudiantes que cursan los tres grados del Ciclo Básico –o parte de ellos- y que no pueden continuar estudios en el ciclo inmediato superior, son impulsados violentamente hacia el campo del trabajo, totalmente desprovistos de habilidades y destrezas básicas para apartarse con prontitud y eficiencia a su nueva situación.
3. Cumple con la finalidad de proveer a los estudiantes una educación general, estableciendo la vinculación necesaria con el nivel de Educación Primaria.
4. Provee, además de las materias académicas, una serie de asignaturas de tipo técnico –vocacional con el propósito de que la orientación pre-vocacional sea ofrecida sobre bases prácticas y que el estudiante al egresar del ciclo Básico tenga las condiciones de entrenable para cualquier situación ocupacional futura o mejores elementos de juicio y mejores capacidades para hacer una decisión profesional acertada”. (12:19)

## 2.5 TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESOR

La recogida de datos sobre la actuación del profesor se ha realizado mediante la aplicación de una amplia variedad de técnicas que se pueden estudiar en relación con la naturaleza de la intervención más o menos directa del profesor en la tarea de proporcionar datos.

1. “Como técnicas que implican la intervención directa del profesor, se han utilizado las entrevistas, las observaciones en el aula y los auto-informes.
2. Como técnicas en las que el alejamiento del profesor es mayor, se han utilizado los test de competencia, las calificaciones de los alumnos y de los compañeros, los resultados en el aprendizaje de los alumnos y el análisis de documentos”. (32:58)

- Observaciones en el Aula.

Las observaciones en el aula han sido quizás la técnica de evaluación más intensamente utilizada durante muchos años, pues presentan la indudable ventaja de ofrecer datos sobre la actuación directa en condiciones reales de trabajo. Las debilidades de esta técnica son considerables, pues se manifiestan en torno a la pobreza de los instrumentos de recogida de datos, el efecto, indudablemente sensibilizante sobre el profesor de sentirse evaluado, la existencia de posibles sesgos en el observador, el carácter limitado del tiempo de observación, sobre el que después se va a generalizar, el no tomar en consideración aspectos no observables subyacentes a la conducta del profesor en el aula, etc.

- Auto-informes

“Los auto-informes se pueden considerar como una técnica de evaluación complementaria respecto a la observación. Exigen capacidad de análisis en el profesor y pueden presentar distintas modalidades.

1. A través de las entrevistas se realiza ya alguna clase de auto-informe por el profesor.
2. Otra modalidad consistirá en su presentación mediante documentos escritos que el supervisor solicita al profesor en su entrevista inicial para completar datos recogidos a través de la observación”. (32: 59)

- Tests de competencia

Los tests de competencia implican ya una menor participación directa del profesor, que en este caso se limita a contestar a una determinada serie de preguntas sobre conocimientos profesionales. “Desde una perspectiva tecnológica estas pruebas estandarizadas ofrecen las ventajas de la objetividad, evitándose en ellas muchos de los problemas de sesgo que se manifiestan a veces a través de procedimientos de observación. Ahora bien, su gran problema reside en que no evalúan habilidades docentes. A través de ellas se evalúan conocimientos sobre la enseñanza, pero no eficacia en la actuación, y resulta difícilmente presumible que dichos conocimientos se vayan a transformar en formas de actuación ante los alumnos”. (32:60)

- Calificación de los alumnos y de los compañeros

Las calificaciones que proporcionan los alumnos de su profesor y las que les otorgan sus compañeros presentan entre sí importantes correlaciones. Son técnicas que tienen el interés de recoger las opiniones de personas directamente interesadas y afectadas por la actividad del profesor. Su aplicación requiere la existencia de un clima relacional libre de tensiones, apropiado para la colaboración. Una de las manifestaciones más frecuentes de esta técnica consiste en su presentación mediante la utilización de un cuestionario. La principal debilidad se manifiesta en problemas de validez (acuerdo en torno a las características de un modelo de profesor) y fiabilidad (factores condicionantes de los resultados derivados del tamaño del grupo, de la naturaleza de la asignatura, del momento y circunstancias de la aplicación, etc.)

- Resultados en el aprendizaje de los alumnos

La evaluación de la eficacia del profesor a través de la determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos, es una técnica a la que se ha acudido con frecuencia desde una perspectiva tecnológica, al asimilar la actuación del profesor con la de un operario cuyo trabajo puede medirse a través de los productos elaborados. Esta técnica de evaluación del profesor ha servido como criterio básico en muchas ocasiones para la continuidad o cese de contratos así como para decidir si debe realizar actividades de “recuperación” con sus alumnos “retrasados”, etc.

No obstante, esta técnica encierra importantes problemas desde una perspectiva científico-pedagógica.

1. En primer lugar, se asume la existencia de una relación directa entre actuación del profesor y resultados en el aprendizaje de los alumnos, cuando no se ha demostrado que esto sea realmente así. Al contrario, se ha podido constatar que en numerosas ocasiones un mismo profesor obtiene resultados diferentes en distintas situaciones.
2. En segundo lugar, existe el problema de delimitar qué se entiende por aprendizaje y qué tipo de pruebas se van a utilizar para evaluarlo.

Los dos aspectos están estrechamente vinculados. “Es posible que en una situación en la que el aprendizaje se evalúe a través de pruebas “objetivas” de carácter estandarizado, el esfuerzo del profesor se subordine a la estimulación en sus alumnos de los aprendizajes necesarios para la superación de dichas pruebas, lo que podría resultar notablemente empobrecedor para el proceso didáctico en general. Por otra parte, está el problema de los aprendizajes implícitos, no directamente constatables pero a veces una influencia relevante en el desarrollo de la persona”. (32:60)

- Análisis de documentos

Mediante el análisis de documentos se accede a datos de carácter académico profesional y personal del profesor. Es posible el conocimiento de su historia profesional, de las características de su formación inicial y especializada, lo cual constituye un criterio indirecto para su evaluación. “Es posible conocer, a través de su expediente profesional, la evolución de su actividad docente y las incidencias más significativas que en ella se hayan producido. De manera implícita se pueden conocer datos sobre su personalidad. Finalmente, hay una serie de documentos relacionados con la actividad docente de manera inmediata

(planificación, informes de evaluación, etc.) que constituirán una importante aportación para la evolución de la actividad del profesor fuera del aula”. (32:61)

- Utilización combinada de las técnicas

El carácter incompleto e imperfecto de las técnicas que se ha hecho referencia, da lugar a la necesidad de una utilización combinada de las mismas, de tal modo que se elijan aquellas que en su conjunto puedan contribuir a una evaluación lo más acertada posible de la función docente, tratando de superar al tiempo, en su relación mutua, los problemas que cada una presente. Parece necesaria, en todo caso, la utilización combinada de técnicas de evaluación “desde afuera” con técnicas de intervención directa del profesor, especialmente aquellas en las que como la entrevista y los autoinformes, puede proporcionar datos que en principio podrían pasar desapercibidos para un observador o evaluador externo. De hecho, la entrevista y el autoinforme suelen estar presentes en numerosos programas de evaluación del profesorado como el MANATT. La importancia que se conceda a los datos proporcionados mediante estas técnicas, el peso que van a tener en la evaluación global, estará en relación con el nivel de participación del profesor en el conjunto de actividades del proceso didáctico dentro de un marco institucional. Resulta necesario advertir, finalmente, que aunque “la actuación docente es fundamental, en el ámbito institucional es necesario tener en cuenta y evaluar otros varios componentes y funciones y que éstos son factores que pueden influir de manera importante en la misma actuación del profesor, por lo que aun en el supuesto de que nos limitamos a la evaluación de éste, habría que tomar en consideración las características del contexto en que desempeña sus actividades”. (32:61)

## 2.6 CRÍTICAS AL MODELO TECNOLÓGICO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El desarrollo del modelo tecnológico de evaluación, con sus estrategias tomadas del ámbito industrial y su aplicación en el terreno de la educación suscitó numerosas reacciones y críticas de parte de profesionales de la docencia y de especialistas en educación.

- a) Una de las primeras críticas que se han formulado consiste en atribuirle un carácter excesivamente simple como para evaluar una realidad tan compleja como la educación. En ella se dan numerosas tensiones y conflictos no suficientemente contemplados en una evaluación tecnológica, que proceden, de las siguientes fuentes:
  1. “Los profesores desean mantener sus puestos de trabajo, su sentido de eficacia. Desean evaluación que asuma la complejidad de sus actuaciones, proteja sus derechos y sirva para auto-perfeccionarse.
  2. La administración muestra su preferencia por una clase de evaluación sumativa que proporcione datos pertinentes a la certificación, renovación de contrato o que justifique el despido. También que perfeccione el sistema de enseñanza en general.
  3. Los directores de centros escolares desean un sistema de evaluación que les permita cumplir con sus obligaciones profesionales, que dé estabilidad al centro escolar, que lo perfeccione en su conjunto. Como en el caso de la administración, lo individual se subordina al interés de la institución, aunque a menor escala.

4. Los padres de los alumnos desean un sistema de evaluación que garantice la efectividad de la actuación de los profesores sobre los alumnos, que garantice un trato de calidad a los mismos”. (10:62)

b) Otra de las críticas más frecuentes al sistema de evaluación basado en la nula participación del profesorado en su realización, también se habla al respecto de “la necesidad de diferencias entre una evaluación burocrática y una evaluación democrática”. En la primera, practicada normalmente hasta el momento, se ha entendido el rendimiento de cuentas como tarea a realizar por los subordinados (centros docentes, profesores) ante sus superiores (administración autoridades. En educación se necesita una evaluación de doble sentido que se domina “democrática”, según la cual

- los profesores serían responsables tanto ante los profesores como ante los gobernantes;
  - los superiores serían responsables tanto ante los profesores como ante los gobernantes”.
- (20: 62)

En este mismo sentido, la diferencia entre responsabilidad legal, moral y profesional. En el primer caso el profesor responde ante la administración o ante quien le ha contratado. Es necesario hablar además de una responsabilidad moral evaluativa a las obligaciones que contrae el profesor con sus alumnos y con los padres. Existe, finalmente, una responsabilidad profesional, más difícil de determinar dada la inexistencia de un consenso en torno a la imagen profesional del profesor.

c) Otro tipo de críticas formuladas al modelo tecnológico de evaluación se proyectan en aspectos relativos a la metodológica que se utiliza. De manera específica se destacan los siguientes puntos problemáticos:

1. “La determinación a priori de objetivos mínimos sobre dimensiones fácilmente detectables de la enseñanza deja fuera de consideración cantidad de aprendizajes y procesos y no directamente evaluables.
2. Pretender evaluar diversidad de centros y profesores de acuerdo con los mismos niveles y criterios de exigencia, deja fuera de consideración diferencias específicas propias de cada situación y de la historia y contexto correspondientes a las personas y a los centros escolares.
3. Los objetivos que se proponen, las pruebas estandarizadas que se aplican constituyen factores referenciales a los que centros y profesores subordinarán su actividad de acuerdo con un sentido elemental de “supervivencia”. Esto implica un notable empobrecimiento de la actividad didáctica y el desarrollo de una poca educativa competitividad entre profesores y escuela.
4. La publicación de los resultados magnifica el criterio social de la evaluación, lo que a su vez, puede convertirse en un instrumento para la subordinación del comportamiento del profesor y la escuela a las exigencias del público.- ahora bien “si la escuela se ha considerado como una institución conservadora, el público en general es más conservador todavía, está menos actualizado en cuestiones pedagógicas, por lo cual la

subordinación de la actuación didáctica a sus exigencias o gustos puede convertirse de hecho en un factor inercial más que renovador. ( 20:63)

### Renovación de la evaluación institucional

La renovación de la evaluación institucional se produce en la medida en que trata de responder al conjunto de exigencias propias del sistema educativo cubriendo algunas no contempladas suficientemente en el anterior sistema de evaluación. De manera más específica se aspira a que la evaluación de la institución educativa:

- a) “Tome en consideración la complejidad total del hecho educativo y por lo tanto, no sólo sus resultados, sino también el mismo proceso de realización. En cuanto a los resultados, no sólo los explícitos sino los implícitos también.
- b) Responda a la necesidad de consideración de un nuevo papel del profesor, no como último escalón de una serie jerarquizada de componentes, sino como un miembro de pleno derecho entre el conjunto de personas que intervienen en la educación. Debe reconocer, en este sentido, su capacidad para participar en la tarea de evaluación.
- c) Acceda a la evaluación del contexto en que tiene lugar la educación, de su influencia en la realización y resultados de la misma. Y acceda asimismo, a la consideración de la “historia” propia del grupo y de sus compañeros.
- d) Se realiza en función de servir al perfeccionamiento de todos los componentes de la enseñanza, no sólo de supervisores y administradores. Que sirva de instrumento para la programación de actividades de perfeccionamiento del profesor y del mismo proceso educativo y no solamente para sancionarlo positiva o negativamente.
- e) Tome en consideración responsabilidades de distinta naturaleza y proyección. En este sentido, se ha mencionado responsabilidades de carácter moral, profesional y legal así como responsabilidades respecto a subordinados y superiores. (32:63)

Una considerable serie de trabajos e investigaciones van a contribuir a partir de los años setenta a la renovación de los procedimientos tradicionales de evaluación. Se podrían considerar representativas de este proceso de cambio, las orientaciones para la evaluación que han sido propuestas. Dichas orientaciones se organizan en torno a cuatro grandes categorías.

Utilidad / viabilidad / honradez / exactitud.

#### A. UTILIDAD

La evaluación deberá proporcionar información adecuada sobre las características de la enseñanza y facilitar orientaciones para su perfeccionamiento. Para ello se requiere:

1. Descripción de necesidades.
2. Credibilidad del evaluador.
3. Alcance y selección de la información en relación con las necesidades.

4. Descripción de los criterios de evaluación.
5. Claridad en el informe.
6. Difusión del informe.
7. Oportunidad del informe.

## B. VIVABILIDAD.

Para poder llevarse a cabo la evaluación ha de ser factible en los terrenos instrumental, político y económico.

8. “Procedimientos prácticos.
  9. Viabilidad política.
  10. Viabilidad económica”
- (32:64)

## C. HONRDEZ

Se considera que la evaluación ha de proceder respetando los derechos de los participantes y llegando a la elaboración de un informe justo, equitativo. Para ello se proponen criterios como los siguientes:

11. “Formalización (por escrito) de las condiciones de realización de la evaluación.
12. Afrontar abiertamente los posibles conflictos de interés para evitar efectos negativos en el desarrollo y resultados de la evaluación
13. Realización de informes completos y claros.
14. Responder al derecho público, a saber dentro del respeto a la intimidad de las personas.
  
15. Respeto a los derechos humanos.
16. Consideración de las relaciones humanas.
17. Proporcionar información equilibrada.
18. Respetar la responsabilidad.

## D. EXACTIDUD

Para proporcionar unos resultados precisos se considera que la evaluación ha de atenerse a los siguientes criterios:

19. “Identificación del objeto de evaluación.
20. Análisis del contexto.
21. Descripción de intenciones y procedimientos.
22. Utilizar fuentes fiables de información.
23. Asegurar la validez.
24. Determinar la exactitud.
25. Controlar sistemáticamente los datos.
26. Analizar la información cuantitativa.

27. Analizar la información cualitativa.
28. Justificar las conclusiones.
29. Objetividad en el informe”.(32:65)

## **2.7 LA EVALUACIÓN COMO RESPONSABILIDAD COMPARTIDA**

Una de las importantes dimensiones del cambio experimentado por la evaluación en los últimos tiempos se refiere a la distribución de responsabilidades relativas a la elaboración y selección de criterios y procedimientos, a la misma realización de la evaluación y a la adopción de decisiones subsiguientes a la misma. Existe una creciente línea de opinión y de investigación que apoya la participación de todas las personas implicadas en el proceso educativo. La colaboración de cada uno estaría en relación con su nivel de implicación general en el conjunto de la actividad educativa. En esta línea confluyen una amplia diversidad de autores y trabajos. “En la innovación curricular es preciso progresar desde un modelo tecnológico en el que el profesor y la institución no tienen otra oportunidad de participar que no sea la aplicación de normas elaboradas en otros ámbitos, a un modelo político o a un modelo cultural. En el primero se procura llegar a un clima de negociación y compromiso sobre una base compartida. En el modelo cultural se iría aún más lejos, al considerar a la institución escolar como un organismo con una cultura propia, distintas a la de otros ámbitos de actuación y que, por lo tanto, no podría ser innovada (nosotros podríamos decir también, evaluada) sino por personas y procedimientos surgidos de sí misma, de sus propios presupuestos”. (17:66)

En relación con esta última consideración cultural de la institución, se podrían citar, asimismo, algunos trabajos en donde para quienes el profesor es el protagonista de la investigación y la evaluación del proceso didáctico. Para este autor, introducir un evaluador externo, “crea un territorio independiente en el que él tiene derechos exclusivos y de este modo desalienta las alternativas de investigación y evaluación de los miembros del quipo. La ilusión de la evaluación independiente es propia de la ciencia social positivista en el sentido de que la verdad tiene una existencia autónoma y desinteresada, ningún evaluador es más independiente que un investigador del currículo.

“Se propugna el desarrollo de una forma de investigación y evaluación realizada en la institución escolar por el profesorado trabajando en equipo, como alternativa a la clásica forma de investigación y evaluación programada desde niveles administrativos y aplicada según un proceso tecnológico descendente”. (37:66)

En la línea de distribución democrática de las responsabilidades de evaluación merece decirse que “para quien la realización de la evaluación de un programa no debe impedir el diálogo y participación entre las personas implicadas en el mismo” y “la evaluación es el proceso de organización de información y argumentos que permiten a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico de un programa específico”. En este sentido “la evaluación

consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo, público o sustituirlo mediante una tecnología de enjuiciamiento”. (19:66)

También se propone una serie de principios según los cuales debería realizarse la evaluación. A través de ellos incide en el carácter compartido de la tarea de evaluar. Esta responsabilidad de una pluralidad de participantes entre los que se encuentran tanto los que patrocinan la enseñanza como quienes la llevan a cabo. En este sentido “podríamos considerar a los profesores, administración educativa y sociedad en términos generales. “Cada estamento participante posee sus propias perspectivas de valores y sus intereses específicos, lo que da lugar a la propuesta de determinados criterios para el desarrollo y la realización de la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación deberá basarse en un proceso de negociación que dé lugar a un equilibrado, sin notables preferencias en torno a determinadas posturas. “La función informada de la evaluación ha de proporcionar una base de conocimientos lo suficientemente ilustrativos para facilitar el debate racional entre todos los participantes en la enseñanza y, por lo mismo, el proceso de llegar a un acuerdo sobre los criterios a utilizar en los juicios de evaluación”. (19:67)

Con independencia de las diferencias terminológicas con que se expresa respecto a los conceptos y formas de expresión que estamos acostumbrados a utilizar, parece posible llegar a una coincidencia en torno a sus principios fundamentales. Pensamos en efecto, “en la enseñanza como actividad eminentemente compleja, en la que directa e indirectamente participan pluralidad de estamentos y personas y en la que confluyen diversos intereses y perspectivas de valor. Hacer caso a tan sólo una de estas dimensiones (docente, social, administrativa...) no sería justo ni científico, por lo que se impone un proceso de negociación en función del logro de una plataforma equilibrada como punto de apoyo para la evaluación”. (19:67)

Un principio fundamental para el desarrollo de una evaluación democrática lo es la fundamentación de la misma sobre un proceso de negociación entre todos los participantes sobre la naturaleza de la formación. “En dicha negociación será necesario determinar los límites del trabajo de evaluación, las necesidades institucionales y curriculares a que se pretende responder, la difusión que se va a dar a la información que se obtiene y el control de posibles sesgos o deformaciones de la información. “La realización de la evaluación a nivel institucional va a exigir el logro de un difícil equilibrio entre la necesidad de un debate abierto sobre todas las cuestiones relevantes en torno a la educación y la necesidad, por otra parte, con respeto a datos de carácter confidencial. De conseguir este equilibrio depende en gran medida la obtención de una colaboración sólida entre los participantes”. (35:67)

## 2.8 LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

### Dimensiones Curriculares

Son muchas las cuestiones que se pueden estudiar en la evaluación entendida como actividad a realizar dentro del proceso de enseñanza. Y quizá la primera de ella sea esta misma consideración de la evaluación como componente de la enseñanza o como factor ajeno a la misma. En la medida en que consideremos la evaluación como una función distinta a la actividad didáctica normal, podremos comprender los recelos, el temor que tradicionalmente ha originado tanto en el profesor como en los alumnos, una reacción completamente normal en el ser humano, que ve con prevención todo lo que no le resulta familiar, lo que es extraño.

“La representación más plástica de una forma de evaluación ajena a los procesos de enseñanza, son los exámenes normalizados para la obtención de certificados a distintos niveles educativos en algunos países como Gran Bretaña, o bien, en los procesos de evaluación del profesorado según la corriente denominada de Rendimiento de Cuentas o accountability en este mismo país y en otros del área anglosajona”. (32:74)

La reacción defensiva más frecuente ante esta forma de evaluación extraña, vivida de alguna manera como una amenaza por profesores y alumnos, consiste en la organización y subordinación de las actividades en función de la superación de los niveles exigidos en unas pruebas que han sido diseñadas y a veces aplicadas por agentes externos. Es evidente que este proceso de evaluación externa “da lugar a una notable desprofesionalización de la función docente. El profesor, de algún modo deja de ser dueño de sus propios actos, pierde autonomía profesional y se convierte en un instrumento de objetivos, de normas impuestas desde fuera de su ámbito de trabajo inmediato”.

Las consecuencias a niveles de alumnos de esta forma de evaluación son de cierta manera similar pero más intensa. No se reconoce en ellos la suficiente capacidad para organizar su propio aprendizaje, ya que no poseen capacidad para autoevaluarse y ni siquiera la fuente de decisiones sobre este tema está dentro del propio grupo de trabajo (profesor), sino que se aleja a instancias ajenas al aula y a la propia escuela. “El alumno siente que los criterios con que va a ser evaluado su aprendizaje, se distancian considerablemente respecto a sus propias capacidades, a sus actitudes y a su contexto de vida”. (32:74)

En torno a esta primera cuestión relativa al carácter de la evaluación como ajena o componente de la enseñanza, considero que la evaluación forma parte indisociable de la enseñanza y ello por varios motivos en los que trataré de profundizar más adelante. “Entre ellos indicaré como la evaluación constituye una competencia profesional del profesor sin la cual difícilmente se comprende cómo puede desempeñar eficazmente el resto de tareas. Haré referencia asimismo a la evaluación como un importante factor para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del alumno. Y finalmente, desde una perspectiva sistemática, se podría incidir en la necesaria presencia de la evaluación como instrumento de autorregulación y perfeccionamiento, que actúa desde dentro del proceso instructivo”. (32:74)

### Como se desarrolla la evaluación

“La siguiente cuestión que no podríamos plantear en torno a la evaluación se proyecta sobre el modo de realizarla. Acabamos de definirla como un componente del proceso de enseñanza y ahora lógicamente, nos tenemos que plantear cuestiones relativas a la forma de llevarla a cabo. No podemos considerarla como una parte de la instrucción linealmente unida a las demás, pero diferenciable del resto. Si hiciéramos esto, estaríamos cayendo en un error próximo al de conceptualizarla como algo distinto a la enseñanza. Ahora sería una parte de ésta pero diferenciada y distinta al resto de componentes”. Por el contrario, la evaluación se constituye como un proceso que se realiza paralelamente, de forma implícita al mismo proceso didáctico. Esta hipótesis es fácilmente comprensible si pasamos a describir la actividad didáctica en términos de un proceso de investigación activa. En este caso la enseñanza se compondría de las siguientes fases: (32: 75)

Pues bien, la evaluación consistiría básicamente en un proceso cuyo elemento central sería la observación y vendría precedido por una planificación de dicha observación y se vería continuado mediante actividades de interpretación e intervención según el siguiente esquema:

Así pues, el proceso didáctico se podría representar globalmente de la siguiente manera:

Nos encontramos, prácticamente, con un proceso de investigación-acción incluido de otro proceso de investigación activa. Las fases de la evaluación repiten las fases de la enseñanza, y para evitar duplicaciones innecesarias, podemos pensar en la conveniencia de que se impliquen totalmente en ella. En este sentido, la planificación de la enseñanza debe incluir la planificación de la evaluación. La actuación didáctica, por otra parte, debe incorporar a su propio proceso de realización de la evaluación, como lo cual evitamos la separación artificial actuación-evaluación. A esta segunda fase integrada actuación –evaluación, seguirá una tercera fase de reflexión sobre lo realizado, sobre la evaluación de lo realizado. “Dicha fase de reflexión preparará el terreno para una revocación de las formas de intervención (nueva planificación), con lo que se completa el proceso circular de investigación activa”. (32:76)

### Sobre qué contenidos se proyecta la evaluación

Una vez diseñada la evaluación como componente del proceso didáctico y como realizable a lo largo del mismo, identificada con sus propias fases, nos debemos preguntar sobre qué realidad se proyecta. Es evidente que si la evaluación se sitúa al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico, es sobre todo en él donde se debe proyectar. Por lo tanto, forman parte del objeto de la evaluación no sólo el profesor y el alumno, sino también todo el resto de componentes (organizativo-funcional y material) que inciden de algún modo sobre el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Brevemente y tomando como punto de referencia la planificación, hay que hacer constar que la evaluación no puede limitarse al ámbito de los objetivos más fácilmente constatables, porque se perdería de vista la importante influencia de estrategias intelectuales, de procesos de pensamiento subyacentes a las tareas específicas, únicos factores capaces de explicar causalmente el origen del éxito o fracaso del alumno. Sin llegar al conocimiento de la naturaleza del funcionamiento de dichas estrategias, difícilmente la evaluación podría cumplir su función de perfeccionamiento del proceso didáctico. Por otra parte, también “desde la perspectiva de la planificación, hay que tomar conciencia de la necesidad de analizar aprendizajes no planificados ni previstos, y que sin embargo, se producen a lo largo de la enseñanza como una incidencia a veces más intensa en el aprendizaje y formación del alumno. Se podría pensar también en contenidos que nunca llegan a ser objeto de consideración, para evaluar las consecuencias que su ausencia puede tener en el aprendizaje”. (32:77)

Estos sencillos ejemplos nos dan a conocer que la evaluación no puede limitar su proyección sobre lo previamente planificado, sino que debe ser capaz de sobrepasar el ámbito del diseño tecnológico en que ya se ha situado para abrirse al conjunto de factores no determinables con antelación.

### Qué criterios se utilizan en la evaluación

Otra cuestión estrechamente vinculada con las anteriores se refiere a la naturaleza de los criterios a utilizar en la realización de la evaluación. Si ésta “consiste básicamente en un juicio o interpretación sobre el aprendizaje o más ampliamente, sobre el desarrollo de la enseñanza, nos plantamos, de manera inmediata, qué tipos de referencias o criterios nos van a servir de punto de apoyo en nuestras interpretaciones. Se han barajado criterios de tipo normativo, de tipo personal y de tipo científico”.(32 77)

### Criterios Normativos y Científicos

Los criterios normativos y científicos han venido utilizándose hasta la actualidad con mayor frecuencia. “Sirven para situar a un alumno en relación con lo que es normal en el grupo de su clase, para situar a ésta en relación al nivel general de las clases del mismo tipo, o bien para situar a un alumno o grupo en relación a niveles que se consideran normales a escala nacional, como ocurre en el caso de los países que aplican pruebas homologadas en distintas fases de su plan de estudios”. (32:77)

### Criterios Personales

Los criterios de carácter personal se centran en cada alumno; éstos se basan en los progresos que se han realizado con anterioridad en otros cursos o momentos de un curso y se comparan con ellos las nuevas adquisiciones. En este caso, se evita el carácter de competitividad inherente a los criterios normativos según los cuales se sitúa siempre el progreso individual en relación al de los demás. En este caso, por el contrario, la comparación se realiza con uno mismo, según los propios avances.

1. “Una mayor profundización en los criterios personales de evaluación se produce cuando se toman en consideración no sólo aprendizajes objetivables, sino esfuerzos realizados en relación con la capacidad individual. Se trata, en este caso, de desvincular resultados de dedicación personal y actitudes hacia el aprendizaje. Es posible así, evaluar de forma diferenciada la dedicación motivada del alumno a las actividades y resultados conseguidos en ellas.

La utilización de criterios personales en la evaluación implica la consulta a la historia personal y académica del alumno, la profundización en un conocimiento más completo que el que pueden proporcionar una serie de pruebas.

2. Se podría decir, asimismo, que una personalización de criterios es conveniente también a nivel del aula e incluso del centro docente. Cada institución educativa o grupo, presenta unas características debidas a un proceso de evolución en cada caso diferente y muy estrechamente vinculado con el contexto sociocultural en que actúa. Es una historia personal o individualizada de alumnos, profesores y centros, resulta extraordinariamente esclarecedora respecto a las causas de cada situación en un momento dado y permite proyectar su posible evolución en el futuro así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad”. (32:78)

### Quiénes están implicados en la evaluación

Otra cuestión a plantearse en torno a la evaluación se refiere a quiénes están implicados en la misma. Supone, por una parte, preguntarse quién ha de realizarla y al tiempo, identificar para quién se realiza. El más elemental conocimiento de la realidad escolar nos dice que la evaluación es una actividad del profesor que se proyecta sobre el aprendizaje de los alumnos. Ya hemos indicado que esto no es exactamente así, que no puede admitirse desde una visión ampliada y renovada de la educación.

1. “En primer lugar, y limitándonos solamente al plano de las personas, el profesor no puede dejar de reflexionar sobre sí mismo, de tomar datos sobre su actuación y procura perfeccionarla.
2. En segundo lugar, ya que plantearse la necesidad de que el alumno se auto evalúe y participe en la evaluación de todo el proceso didáctico y por tanto, del propio profesor”. (32:78)

El reconocimiento en el alumno de la capacidad de evaluar corre paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso instructivo.

“La evaluación es una función didáctica más. Supone, de manera más profunda, la responsabilización del alumno sobre sus propias actividades. En la medida en que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se le reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La autoevaluación implica respecto a la heteroevaluación considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la norma, el criterio, la autoridad que se sitúan fuera de él cuando es otra persona quien evalúa. El desarrollo de la capacidad de autoevaluación, libera tanto a profesores como a alumnos del sentimiento de dependencia inherente a las situaciones en que la evaluación es realizada por otras instancias exteriores a la propiamente escolar”. (32:79)

Una perspectiva complementaria para el estudio de la cuestión relativa a las personas implicadas en la evaluación, consistiría en preguntarnos para quién es necesaria, a quién se destinan los resultados obtenidos. Podríamos, en este sentido, considerar vías de respuesta como las siguientes:

- a) “El profesor necesita conocer a través de la evaluación cuál es el nivel de aprendizaje con que sus alumnos comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, cuáles son sus principales dificultades y las probables causas de las mismas. Sólo de esta manera podrá tratar de adaptar convenientemente su actuación sobre ellos.  
El profesor necesita conocer también cuál es la eficacia de su propia actuación, así como el papel de los recursos y metodología que emplea y de la misma programación.
- b) El alumno necesita conocer cuál es el resultado de su actividad. Dicho conocimiento le permite situarse en relación con las exigencias que se le plantean, en relación con las actividades y objetivos que tiene que realizar. Y esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador. Por ello, se debería procurar que el alumno conociese de forma continua e inmediata los resultados de su actividad.
- c) Los padres, como responsables en el proceso de formación del alumno deben conocer las características de su progreso en el aprendizaje. Este conocimiento debe constituir motivo para la comunicación y la colaboración con el profesor y el instituto a fin de facilitar datos, de continuar un tratamiento en el hogar, de proporcionar ayuda al estudiante en caso necesario.
- d) La sociedad, a través de la administración, debe conocer cuál es el ritmo de progreso de los alumnos y el nivel de eficacia de los profesores y las instituciones. Dicha sociedad, a través de la administración educativa correspondiente, es la que concede certificados o diplomas a los alumnos y la que determina, a través de las correspondientes licencias, si un profesor o un centro escolar están suficientemente capacitados como para continuar realizando su tarea profesional docente”. (32:79)

### ¿Para qué se evalúa?

No tendría sentido conocer un determinado estado de la enseñanza y juzgar simplemente sobre sus características si a continuación no se adoptan decisiones en línea con su optimización.

Cada forma de evaluación, según el momento en que tiene lugar y la función con que se realiza va a dar lugar a una clase distinta de decisiones.

1. “Una evaluación inicial, de carácter diagnóstico, puede dar lugar a decisiones relativas a la planificación de un proceso didáctico. En relación con la situación de partida que presenta el profesor, el alumno, los recursos, etc., se programa un proceso didáctico adaptado. En casos muy extremos se podría decidir realizarlo o no sobre el diseño de una planificación alternativa.  
La evaluación puntual de carácter diagnóstico, que se realiza en un momento determinado del proceso didáctico, va a servir de base para la adopción de decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno; o bien dará lugar a modificaciones

específicas en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados.

2. La evaluación formativa interactiva, en relación con su naturaleza de seguimiento constante y personalizado será punto de partida para la adopción de medidas de motivación, para la atención individualizada, para el establecimiento de actividades cooperativas (de ayuda mutua), la modificación de estrategias didácticas con presentación de alternativas...
3. La evaluación final, de carácter sumativo, realizada al término de un largo período de aprendizaje (como un curso, por ejemplo) dará lugar a medidas relativas a la selección, la promoción y la certificación, o, en caso contrario, a la repetición. En este último aspecto, contrasta fuertemente con la evaluación diagnóstica y con la formativa. Mientras que en éstas se procura la adaptación de la enseñanza a las características del estudiante, a fin de evitar errores y fracasos en un momento en que aún puede hacerse, la evaluación sumativa, sin embargo, certifica un nivel y puede prescribir una repetición, con los considerables efectos negativos que ésta puede tener para el estudiante. Sería más recomendable, en efecto, que se dispusiera la realización de actividades alternativas en aquellas en las que el alumno no tuvo éxito". (32:80)

Es necesario advertir que, de acuerdo con la naturaleza de la evaluación como actividad proyectada sobre todos los componentes del proceso didáctico, las decisiones tanto iniciales como continuo-formativas, diagnósticas y finales, se proyectarán no sólo sobre el aprendizaje del alumno, sino también sobre la misma función docente, la metodología, los recursos y las circunstancias contextuales.

Resulta evidente la conveniencia de establecer un adecuado nivel de comunicación y colaboración entre los distintos responsables de adoptar decisiones. Como ya se ha indicado, "el nivel de autonomía profesional del profesor está en relación con su capacidad de decisión. Esto no quiere decir, sin embargo, que no comporta su responsabilidad con otras personas (alumnos, otros profesores, padres...) y organismos. Existen, por otra parte decisiones que, por afectar a aspectos organizativos y macro-curriculares sobrepasan la capacidad individual del profesor". (32:80)

### Funciones y procedimientos

#### De evaluación

Otra de las cuestiones que en el terreno de la evaluación ha centrado el interés de los especialistas en las fuentes de información y los procedimientos para la recogida de datos.

### Fuentes de Información

Es evidente que la principal fuente de información es aquello que es evaluado. Si nos referimos al alumno, será este mismo quien más datos pueda proporcionar para su evaluación. Indirectamente, hay que citar otras fuentes como las personas relacionadas con él, en principio sus familiares, y en el contexto escolar otros profesores con quienes haya estudiado o lo esté haciendo, así como especialistas en psicopedagogía que lo hayan atendido o lo atiendan, médico, asistente social, etc.

### Recogida de Datos

Las características de los instrumentos para la recogida de datos variarán en función de la naturaleza de las fuentes.

Se destaca en general el interés pedagógico de los procedimientos basados en la observación que procura un seguimiento constante del desarrollo de la enseñanza y que en el caso del alumno, dan a conocer por ejemplo, aspectos relativos a la realización de las tareas, la colaboración con los compañeros y el profesor, sus motivaciones y actitudes hacia los distintos componentes del proceso didáctico.

La observación puede proyectarse:

- “sobre dimensiones de desarrollo normal o rutinario;
- sobre sucesos accidentales, especialmente significativos”.

(32: 81)

Existen, además de la observación y como complemento a la misma, la posibilidad de aplicación de instrumentos formales, especialmente diseñados para recoger información sobre conocimientos, habilidades y actitudes. “Su aplicación es predominantemente esporádica, puntual, significando un alto en el desarrollo normal de la enseñanza. Muchas veces se convierte en un componente mitificado que obsesiona a profesor y alumnos (exámenes) y les hace subordinar toda actividad didáctica a su superación”. (32:81)

La utilización de instrumentos formales, de aplicación puntual, no debería dejar de ser, por las cuestiones que se han expuesto, un componente secundario y complementario respecto a los procedimientos basados en la observación, que debería ocupar un lugar de creciente importancia sobre todo en niveles básicos de enseñanza. En ellos, “normalmente hasta que el alumno tiene 11 años, un solo profesor se responsabiliza durante toda la jornada escolar de un grupo. El trato directo y continuado le permite llegar a un conocimiento muy sólido de su nivel de aprendizaje así como de motivación en las tareas escolares. La aplicación de pruebas formales (exámenes) en estos niveles no debería existir o de darse, ser simplemente completarias, de ningún modo decisorias. De hecho, la realización de exámenes en niveles medio y superior de enseñanza se justifica por el profesorado en función del elevado número de alumnos, que hace difícil, sino imposible, un seguimiento mediante la observación”. (32:82)

Los procedimientos de observación son aplicables asimismo al profesor, ya en forma de hetero o de autoevaluación. La auto-observación deberá acompañarse de un ejercicio de autorreflexión, que será tanto más viable en la medida en que el profesor sea capaz de perder el temor a un eventual descenso de su auto-imagen. Si es capaz de autoanalizarse críticamente, estará también en condiciones de comenzar a perfeccionarse.

La observación, tanto del profesor como del alumno puede realizarse a través del desarrollo normal de la enseñanza o a través del estudio de situaciones críticas de la misma. El profesor puede reflexionar sobre situaciones límite que rompen las rutinas de la clase y son especialmente significativas de capacidades, actitudes, de tensiones tanto en el alumno como en sí mismo.

Se ha considerado como puntos de referencia para actividades de observación y reflexión al alumno y al profesor. Hay que señalar asimismo “la conveniencia de observar otros componentes del proceso didáctico, especialmente aquellos que pueden constituir exponentes de renovación pedagógica como los relativos a la puesta en práctica de importantes innovaciones

curriculares. Por ejemplo, el profesor se debe preguntar por el nivel de introducción de la integración escolar en el aula o de la educación ambiental y para la paz, etc.”. (32:82)

### Síntesis

Muchas de las características curriculares de la evaluación, a las que se acaba de hacer referencia podrían contemplarse de forma resumida en un cuadro de doble entrada en el que se tomen en consideración, por una parte, las funciones básicas de la evaluación y por otra, componentes relevantes de la misma. Este es el objeto del siguiente cuadro-resumen. En él se consideran:

- “La función diagnóstica (al comienzo o en un determinado momento de la enseñanza);
- La formativa (a lo largo del desarrollo interactivo de la enseñanza);
- La sumativa (al final del período más o menos prolongado de actividad).

Como componentes destacados de la evaluación se han considerado sus contenidos y su proceso de realización:

- en el primer caso se hace referencia a los aspectos didácticos sobre lo que se proyecta;
- en el segundo caso se contemplan tres momentos significativos: Recogida de información, interpretación de la misma y adopción de decisiones”. (32:83)

## **2.9 DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA EVALUACIÓN**

### **Consideraciones generales**

Desde una perspectiva psicosocial de la evaluación, “se pone de relieve el carácter único de cada proceso de aprendizaje y por lo tanto, la imposibilidad de evaluarlo mediante la utilización de instrumentos de aplicación general. Se necesita proceder a una evaluación cualitativa que estudie y explique cada caso. Psicológicamente, cada persona utiliza unas determinadas estrategias para el tratamiento de información y posee un nivel específico de motivación, lo que origina unos procesos diferentes de aprendizaje. En el caso de que los resultados de dos alumnos sean semejantes, puede ocurrir que hayan seguido diversos procedimientos y respondan a distintas motivaciones”.

Socialmente “es posible constatar la importante influencia del clima sociocultural del alumno, de la naturaleza de su clima familiar, del nivel de expectativas que se ha formado, del tipo de lenguaje que utiliza. La naturaleza de las relaciones entre profesor y alumno y de las que se producen dentro del grupo de alumnos, las características del mismo clima social que se da en el centro escolar, son otros tantos factores que pueden influir de manera considerable en los rendimientos.

Así pues, la evaluación del aprendizaje sin realizar una explicación limite a constatar un determinado nivel de aprendizaje sin realizar una explicación individualizada de las características psicosociales que lo han determinado en cada caso. Se asume, por lo tanto, la necesidad de una personalización de la evaluación. Las mismas características que se han expuesto respecto al diagnóstico de los posibles o causad de un éxito o fallo en el aprendizaje s pueden extender a las decisiones a adoptar, que en cada caso serán distintas, acomodadas a las diferencias interindividuales”. (32:85)

## Estrategias Cognitivas

Así como desde la perspectiva de una teoría conductista sería posible aplicar la misma prueba a una población elevada de alumnos, y en relación con sus resultados, poner en práctica unos procedimientos universales de <recuperación>, sin embargo, a partir de una teoría cognitiva, sería preciso profundizar en el conocimiento de las características del pensamiento de cada alumno, y en relación con el mismo proponer medidas adaptadas de recuperación y aprendizaje. La teoría Psicogenética ha puesto de relieve la importancia de las estrategias de aprendizaje en materias como la matemática y el lenguaje. Se ha demostrado que también existe una considerable diferencia entre una evaluación que se conforme con resultados y una evaluación que intente conocer y describir procesos:

1. “En el primer caso, podría ocurrir que un resultado procediese de la previa memorización de una fórmula o procedimiento y su aplicación a un determinado problema, sin que a través de la evaluación podamos llegar a conocerlo.
2. En el segundo caso se intentaría reconstruir el proceso mental seguido por el alumno en la resolución del problema para detectar posibles dificultades si es que existen. La reconstrucción de dicho proceso se puede hacer a través del estudio de los aciertos y fallos del alumno en el proceso de realización y a través de las explicaciones que aporta sobre el mismo. Sólo de esta manera sería posible aplicar un procedimiento de actuación didáctica eficaz adaptado a las características del aprendizaje”. (5:86)

Se han estudiado procesos-tipo seguidos de alumno de enseñanza elemental en la resolución de problemas matemáticos, llegando a la identificación de una serie de procedimientos que se podrían clasificar de acuerdo con las siguientes categorías:

- “resolución según un procedimiento de <ensayo y error>;
- resolución según la utilización de modelos;
- comprensión global y realización correcta de operaciones;
- comprensión y realización eficaces acompañadas de explicación del procedimiento seguido”. (27:86)

El acceso del alumno al dominio de estructuras de pensamiento básicas, constituye una condición necesaria para su progreso en el ámbito de las matemáticas.

Así, por ejemplo, en un enunciado de problema matemático para niños menores de siete años que aún no dominan la capacidad de reversibilidad, resulta inadecuado proponerles que resten de 7 de 9, ya que tienden naturalmente a presentar la operación como  $7-9$  al no percibir aún la necesidad de invertir la secuencia correspondiente.

A partir de investigaciones cognitivas también, se constata que la evaluación del lenguaje debería basarse en un estudio más profundo que la simple producción externa del mismo. Es necesario llegar a la identificación de las estrategias que subyacen a dicho uso. Así, en los primeros años de aprendizaje lector se han identificado como básicas las estrategias rígida y flexible, y dentro de esta última, las de muestreo, inferencia, predicción y extrapolación. (32:86)

- a) “Los lectores con estrategias rígidas no son capaces de diferenciar pasajes difíciles y fáciles y adaptar en función de ellos sus esfuerzos. Tampoco combinan adecuadamente la nueva información con los conocimientos que ya poseen, ni son capaces a veces, de ir enriqueciendo los primeros datos del texto que leen los siguientes.
- b) Los lectores con estrategias flexibles se caracterizan por todo lo contrario. Presentan una notable capacidad para la comprensión, para la combinación de lo leído con sus conocimientos anteriores, para realizar procesos de análisis y síntesis (palabras a letras y de éstas a las primeras), para utilizar muestras de índices semánticos, léxicos y sintácticos a fin de inferir significados y estructuras mayores”. (32:87)

### Representaciones Mentales

“Las representaciones mentales a los aprendizajes y actividades a realizar, pueden diferir considerablemente de las que se hacen los profesores, así pues se ha puesto de relieve la existencia de una larga cadena de representaciones diferentes de un mismo contenido didáctico”. (7:87)

“La teoría de conjuntos, tal como la elaboró Cantor, no es la misma que se ha transmitido a los profesores. La representación que éstos tienen de ella, no es la que enseñan a sus alumnos. Finalmente, la que los alumnos adquieren, no es la misma que la que poseía el profesor ni la que se intentó transmitirles.

Desde una perspectiva clásica de evaluación por objetivos que intente comparar los resultados manifestados por los alumnos con lo que en principio se ha querido conseguir, resulta difícil poder llegar a un conocimiento real de la naturaleza del aprendizaje. Es necesario, por el contrario, recurrir al estudio de los distintos <pasos> o estrategias cognitivas utilizadas por el alumno. Se puede afirmar, por otra parte, que en la elaboración de representaciones mentales y en el aprendizaje en términos generales, desempeña un importante papel el nivel de motivación de los alumnos. Si el profesor es capaz de conectar con sus centros de interés vincular a ellos una determinada tarea, la representación que de ésta se forme el alumno, se verá considerablemente enriquecida y facilitada. “Se ha comprobado esto a través de una experiencia en la que pedía en un primer momento a un grupo de alumnos que dibujase, sin más, una locomotora. Posteriormente les pedía que decorasen la pared de la sala de juegos con el motivo de la locomotora. En la segunda ocasión los dibujos de los niños revelaban un conocimiento mucho más perfecto de las locomotoras que la primera vez”. (31:87)

Desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje, la naturaleza de las representaciones que los alumnos se hacen sobre el nivel de dificultad, puede ejercer una importante influencia en la cantidad de esfuerzo que dedican a tales tareas y finalmente, en los resultados que obtienen y las calificaciones que reciben. Se ha podido comprobar a través de diversas investigaciones que tareas que han sido percibidas como difíciles, son objeto de mayor dedicación y los resultados, consiguientemente son mayores, mientras que tiene lugar un proceso totalmente contrario con tareas que se perciben como fáciles. Así, en la utilización de medios

didácticos, el alumno percibe con más fáciles los de carácter audiovisual y más difíciles los documentos escritos, dedicando consecuentemente menos esfuerzo al aprendizaje.

A veces estas interpretaciones dan lugar a consecuencias negativas. Así por ejemplo, “alumnos con capacidad intelectual notable, eligen a veces medios muy estructurados, pensando que les va a exigir menos esfuerzo. Esto en principio es así, y da lugar a una infrautilización de sus capacidades, con el consiguiente descenso en sus rendimientos académicos y desarrollo de habilidades”. (8:88)

Asimismo, en relación con los resultados obtenidos los alumnos realizarán una determinada representación del esfuerzo necesario. Ante buenas calificaciones, su rendimiento tiende a descender, mientras que ocurre lo contrario cuando las calificaciones son bajas. “Tiene lugar un proceso de ajuste entre niveles de exigencia del profesor y niveles de dedicación del alumno que resulta familiar a cuantos conozcan la naturaleza de la dinámica de interacción profesor-alumno en las aulas”. (7: 88)

## **2.10 CONGRUENCIA SOCIOCULTURAL**

Situándonos en una perspectiva social, pueden contemplarse numerosos factores influyentes en el desigual nivel de aprendizaje de los alumnos.

### *Clima familiar*

Se puede hacer referencia al clima familiar en cuanto a su incidencia en la adaptación del alumno en la escuela y en su motivación para aprender. Una relación con los padres basada en el desarrollo de la autonomía responsable, una línea media de autoridad-libertad, una moderada preocupación por las tareas escolares, un clima en el que las conversaciones, las lecturas, los programas de los M.A.V. tengan contenido cultural, resulta estimulante de altos niveles de logro en el alumno. De manera particular, “se han estudiado la naturaleza diferencial del lenguaje según la pertenencia a distinto estrato social y su influencia en el aprendizaje del alumno”. (32:88)

Sin embargo, hay advertir que no son las condiciones de origen familiar y sociocultural las que de manera independiente influyen en el rendimiento del alumno. En realidad, “se trata de congruencia de dicha cultura con la cultura y características de los profesores y del centro escolar en términos generales. Dicha congruencia es el auténtico factor estimulador del aprendizaje en alumnos procedentes de una clase sociocultural privilegiada. De aquí que las posturas escolares a favor de la neutralidad, constituyan de hecho, un factor de desequilibrio, pues la neutralidad se practica a partir de una previa aproximación de determinado grupo de alumnos”. La elaboración y desarrollo de programas de compensación cultural y lingüística anteriores al ingreso en la escuela para alumnos menos favorecidos, no ha producido los resultados esperados. Hoy se ponen más esperanzas en una actuación continua de la escuela, basada en la adaptación a las desigualdades socioculturales del grupo de alumnos que a ella acuden. (32:89)

### Relaciones profesor-alumno

Quizá una de las mayores aportaciones de la psicología social haya sido el estudio de las relaciones entre profesor y alumno como determinante del nivel de aprendizaje de éste. Dicha relación se basaría, a su vez, como se ha indicado, en la proximidad sociocultural de ambos. De manera más específica determinados alumnos necesitarían menos explicaciones y tiempo para comprender o intuir las normas de actuación del profesor y sus criterios de éxito en el trabajo y tendrían mayor facilidad para adaptar su actuación a ellos. A cambio, se verían recompensados por una conceptualización más elevada y un más intenso trato personal, así como por unas calificaciones considerablemente superiores. “Uno de los factores más determinantes de la naturaleza de las relaciones profesor-alumno, lo es el tipo y características de los lenguajes utilizados. “Cuando los lenguajes verbales, gestual y dinámico del profesor coinciden con los de un determinado grupo de alumnos, las posibilidades de comunicación son considerablemente mayores y por lo tanto, las de aprendizaje, dado que la enseñanza se vehicula a través de los mismos”. (32:89)

### Interacción en el grupo

Otra de las vías de investigación de la psicología social en torno al aprendizaje se ha proyectado sobre los efectos de la interacción en el grupo para la estimulación del desarrollo intelectual del alumno. A partir de las investigaciones, retomadas recientemente por otros autores “se ha podido determinar los efectos positivos de dicha interacción en el desarrollo del lenguaje infantil. En el ámbito de la adquisición de estructuras mentales, autores en la línea de la escuela genética, la ponente a podido constatar cómo la interacción de niños no conservadores (no dominan la capacidad de reversibilidad) con otros si conservadores, da lugar a efectos estimuladores en los primeros, que acceden antes al dominio de dicha estructura de pensamiento”. (29:89)

#### 2.10.1 Hacia Una Evaluación Cualitativa

Una primera conclusión puede derivarse de las reflexiones anteriores sobre la dimensión psicosocial de la enseñanza. Se refiere a la existencia de procesos diferentes de pensamiento, de aprendizaje, tanto en el terreno interindividual como intergrupar. De aquí se deriva a su vez, la inadecuación de una metodología que intentará aplicar los mismos procedimientos a todos los alumnos y grupos, así como la insuficiencia de unos procedimientos de valuación que, basados en la utilización de pruebas estándar pretendieran representar bajo una sola nota (numérica o verbal) la compleja estructura del nivel de aprendizaje de cada alumno. Y aun cuando esto fuera posible, faltaría en todo caso una necesaria explicación sobre los antecedentes y causas del nivel a que se ha llegado, así como sobre la evolución y los procedimientos de intervención a aplicar en el futuro.

Esta primera deducción lleva estrechamente unida la referencia a una segunda condición relativa a la necesidad de reconocimientos de enseñanza y de las formas de evaluación. “Dada la imposibilidad de aplicación d procedimientos externamente elaborados y con carácter general, es necesario reconocer que sólo el profesor que interactúa de forma próxima y continua con el alumno, está en condiciones de conocer cuáles son las características que resultan oportunas”. (32:90)

## 2.11 LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

Al investigar la forma en que el profesor vive la evaluación habría que situarse en dos planos de estudio: el ideal y el real. Desde una perspectiva ideal el profesor considera la evaluación como un seguimiento continuo de los progresos de sus alumnos, un ponerse a su lado para observar la forma en que trabaja, los éxitos y posibles errores y fracasos y poder orientarle y estimular su desarrollo de manera continua e inmediata. Se trata de una forma de evaluación consustancial al desarrollo del proceso instructivo, que toma datos a través de la observación, el diálogo, el análisis de tareas... “Es una clase de evaluación que se identifica con la evaluación formativa y que asume una visión cognitiva del proceso de aprendizaje, ya que intenta llegar al fondo de las causas y mecanismos mentales del alumno y elaborar una orientación acomodada a las características personales en cada caso”. (32:90)

Esta evaluación se aparece a su vez, recomendada normalmente en las disposiciones legales de numerosos países avanzados culturalmente. Sin embargo, en la realidad no suele practicarse al menos de manera completa, y ello puede deberse a varios motivos:

1. “En primer lugar, por las condiciones de trabajo en que se desenvuelven la tarea del profesor. El elevado número de alumnos, el escaso tiempo laboralmente reconocido para dedicarlo a la elaboración de informes, el análisis de trabajos, la entrevista individual, etc.
2. En segundo lugar, la misma presión social a distintos niveles (exigencias de otras instituciones académicas o profesionales de unas evaluaciones con determinadas características, presión incluso de los padres de los alumnos para que se efectúe una evaluación objetiva, etc.).
3. En tercer lugar, habría que aludir a una, a veces insuficiente capacitación profesional con sentimiento de inseguridad en el valor del propio juicio y con, a veces, serias dificultades para hacer explícitos los argumentos en que fundamenta dichos juicios”.(32: 91)

Como resultado de éstos y otros motivos, el profesor se ve ante el problema de no poder realizar una evaluación plenamente cualitativa y tener, sin embargo, que proceder a una justificación ante diversos estamentos (administración, padres, sociedad, los mismos alumnos) de las decisiones que adopta. Y en estas circunstancias, acude muchas veces a la elaboración y aplicación de pruebas formales que justifiquen y den un cierto carácter objetivo a sus decisiones. No obstante, el profesor siempre queda insatisfecho con el resultado de dichas pruebas. Es muy frecuente la existencia de desajustes cuando o contradicciones entre los resultados de las mismas y los de su propia observación y juicio intuitivo. Ante esta situación, los profesores adoptan comportamientos como los siguientes:

- a) “Algunos profesores acompañan a las notas de cada alumno un informe sobre sus actitudes, hábitos de trabajo y otras circunstancias a las que dan tanto o más valor que a las notas.
- b) Otros incluyen en las notas sus apreciaciones, elevando o rebajándolas en función de las mismas.

- c) Otros profesores, ante la incongruencia de una nota en un examen, con sus valoraciones personales, no la toman en consideración, repiten la prueba o presentan otra nota complementaria”. (6:91)

Son bien conocidos, por otra parte, recursos compensatorios de los profesores en su calificación. Así por ejemplo, se eleva la calificación de un alumno para motivarlos, se toman en consideración factores como la mayor o menor necesidad de tiempo del alumno o la existencia o no de ayudas en el hogar, etc.

El profesor actúa en un clima de tensión entre la necesidad externamente impuesta de una evaluación formal, basada en la utilización de pruebas o exámenes supuestamente objetivos y la necesidad personal y profesional intensamente sentida de guiarse de acuerdo con una evaluación continua basada en la observación de las tareas diariamente realizadas por el alumno y de su comportamiento en clase, así como en los datos que a través del mismo alumno o de su expediente académico llega como en los datos que a través del mismo alumno o de su expediente académico llega a conocer cada uno. Esta segunda clase de evaluación, que se identifica con la denominada evaluación continua, constituye la auténtica orientación de la actuación del profesor en el aula. “En función de ella adapta sus interacciones con el alumno constantemente; les habla de determinada manera, les guía en sus aprendizajes, les propone ejercicios y normas de trabajo adaptadas a su capacidad. Esta forma de evaluación constituye, por lo tanto, la principal fuente de información para el profesor sobre sus alumnos y cuando los datos obtenidos a través de pruebas formales, no coinciden o contradicen las que intuitivamente posee, su tendencia predominante se manifiesta en el sentido de modificar o completar los resultados de la evaluación formal en función de los que él ya poseía”. (6:92)

En un momento de predominio de la admiración por la tecnología, por la objetividad científica entendida desde el ámbito del positivismo, se ha llegado a menospreciar y a criticar intensamente, la excesiva subjetividad que impregnaría la evaluación personal, continua, basada en la observación que practica el profesor. Hay que advertir, sin embargo, que esta situación puede interpretarse de otra manera. Podemos pensar que ninguna prueba formal, basada en objetivos mide el proceso de aprendizaje en toda su extensión, se queda, por el contrario, en una mínima parte del mismo. Por ello, adoptar decisiones sobre un alumno (promoción, repetición, etc.) en función de los resultados de este tipo de pruebas, resulta aventurado y, en sentido amplio, poco científico. Es necesario fortalecer en el profesor el sentimiento de autonomía profesional a través de una más sólida formación, pero también, mediante el desarrollo de su confianza en la propia capacidad para evaluar al alumno en función de criterios pedagógicos y didácticos, cuya fundamentación puede y debe explicar claramente.

Es necesario advertir sobre la conveniencia de llegar a un equilibrio entre el papel asignado a una evaluación externa al proceso didáctico, basada en pruebas aplicables a grandes problemas y la evaluación interna que contempla la historia y circunstancias de cada grupo y cada persona y sea capaz de profundizar en el ámbito de las estrategias mentales y actitudes del alumno. “Desde una perspectiva parece clara la necesidad de que cada calificación venga acompañada de un comentario explicativo capaz de dar cuenta de causas, motivos por los que se otorga dicha calificación así como sobre el significado que tiene para el alumno y las decisiones pedagógicas a tomar a partir de la naturaleza de la misma. Al igual que para un médico de nada

sirve el conocimiento de la fiebre que tiene un enfermo, si no va acompañado de una descripción de sintomatología, de poco sirve, pedagógicamente un número o una palabra referida a los resultados de un alumno en un examen”. (11:92)

En este sentido y contra la excesiva confianza en los exámenes frente a la opinión profesional del profesor, convendría recordar las palabras que dicen “El examen escolar constituye un fin en sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural de estimular conciencias e inteligencia y orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial del éxito en las pruebas formales, en lugar de centrarse en sus actividades y en su personalidad. No abandonéis las tareas educativas más importantes para correr detrás de las que son más fácilmente evaluables”. (6:92)

## **2.12 EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO**

Para aproximarnos al análisis de la perspectiva y vivencias del alumno en torno a la evaluación resulta necesario identificar el papel de ésta dentro del proceso instructivo. Y hay que señalar en principio que en un sistema convencional de enseñanza se ha mitificado en exceso. Todas las actividades de aprendizaje se han sometido a un ritmo y tipo de trabajo adecuados a la superación de pruebas, superación que se convierte en manifestación de su eficacia. La obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia para el alumno, pues ello significará alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia, de sus padres y de la misma sociedad. Al contrario, un nivel bajo de calificación implica, un descenso en la consideración de los demás. Al tiempo, en relación con los juicios de que es objeto el alumno por parte de sus profesores, compañeros, padres y sociedad, se conforman una auto-imagen y auto-concepto que serán de distinta naturaleza. Dicho auto-concepto se forma de manera progresiva y, por tanto, a medida que se repitan los enjuiciamientos de una u otra clase, serán consolidando más intensamente. “Todo el contexto psicosocial que rodea al alumno incide armónicamente en él presionándolo para la aceptación de las normas y juicios de que es objeto en el ámbito escolar. Es muy difícil para el alumno hacer frente a una influencia plural que se proyecta sobre él generalmente de forma simultánea y concertada”. (32:93)

El peligro que psicopedagógicamente se presenta consiste en identificar un enjuiciamiento sobre el aprendizaje con un enjuiciamiento sobre la persona. Se corre el riesgo de que el alumno que tiene éxito en el aprendizaje pueda llegar a creer que lo va a tener en toda actividad personal y profesional. En el caso de que dicho enjuiciamiento sea positivo, “los problemas no existen o son mínimos. Sin embargo, en el caso de ser negativo, da lugar al desarrollo de sentimientos pesimistas sobre su trabajo y sobre sí mismo pudiéndose dar, en situaciones muy extremas, caos de enfermedad mental, sobre todo cuando al tiempo concurren otros problemas psicológicos”. (32:93)

### 2.13.1 Sentimiento de Impotencia

Se podría establecer varios niveles en el sentimiento de impotencia del alumno ante un juicio externamente formulado sobre él:

1. “En el primero, el más duro para el alumno, éste asiste a un proceso de evaluación sobre sus tareas, realizado por el profesor según sus propios criterios y sin una adecuada explicación de sus características.
2. Un segundo caso de evaluación externa pero más comprensible y con cierto grado de participación, tiene lugar cuando los criterios y orientaciones sobre los procedimientos de evaluación han sido elaborados o al menos negociados conjuntamente por profesor y alumnos. En este caso el alumno percibe una cierta capacidad de control, aunque indirecto, sobre la calificación de sus actividades en clase.
3. El tercer grado de participación en la evaluación consistirá en la aplicación por el alumno a sus propias actividades de criterios previamente identificados. El locus de control se ha acercado hasta identificarse con quienes van a ser evaluados, controlados (autoevaluación)”. (32:93)

### 2.13.2 Sentimiento de Competitividad

La heteroevaluación, propia de la enseñanza colectiva tradicional, ha servido para desarrollar en el alumno un notable sentimiento de competitividad y sumisión a las normas del profesor. El alumno considera de notable interés conocer cuáles son los criterios utilizados por el profesor en la calificación y acercarse lo más posible a ellos, subordinando de hecho sus actividades de aprendizaje a la superación de las pruebas. “Esta forma de evaluación se desarrolla en un clima de competitividad muy elevado donde las calificaciones de los alumnos dan lugar a premios y castigos (sobre todo morales), estableciéndose escalas de éxito y fracaso”. (32:94)

### Autoevaluación

En los sistemas de enseñanza individualizada, sin embargo, el aprendizaje del alumno sigue un plan minuciosamente establecido y la evaluación se realiza en función de criterios constituyendo como un seguimiento de las distintas fases de actividad y una constatación de los niveles de eficacia que se van alcanzando en el momento en que de forma natural tienen lugar. En estos casos deja de darse el clima de competitividad propio de la enseñanza colectiva clásica y el alumno se siente más dueño de la situación, pudiendo conocer en todo momento cual es su nivel de progreso en relación con el desarrollo de su plan de trabajo. En estos sistemas, que con muy diversas variantes se inspiran básicamente en el plan Dalton, se practica de hecho, una forma de auto-evaluación en la que la actuación del profesor servirá para confirmar la evaluación que realiza el alumno y, en aquellos casos en que éste no se considere suficientemente capacitado, orientarla o sustituirla.

Nos encontramos en el extremo de la enseñanza tradicional colectiva. Mientras que en ésta el poder de decisión, de control se encontraba totalmente fuera del alumno, en el profesor (heteroeducación), en la enseñanza individualizada con las características que se han apuntado, el poder de decisión se traslada hasta situarse en el alumno (autoevaluación). “La falta de

competitividad, con la serie de sentimientos degenerativos que la suelen acompañar (el triunfo propio se produce de forma simultánea al fracaso de los demás) y la creciente responsabilización en las tareas (no son externamente impuestas, sino que el alumno se responsabiliza personal y directamente de su realización), dan lugar a un considerable incremento de la motivación para el aprendizaje. El alumno accede, con esta forma de trabajo y evaluación a un nuevo aprendizaje que contiene un considerable valor didáctico. El progreso se produce en relación con la propia capacidad y circunstancias (auto-superación) y con el dominio de determinados ámbitos del conocimiento y la actividad. Se trata, por lo tanto, de un progreso que no necesita para confirmarse ser comparado con niveles inferiores correspondientes a otros alumnos". (32:94)

Desde esta nueva perspectiva de la evaluación dejaría de darse el llamado fracaso escolar, o al menos tendríamos que revisar la conceptualización del mismo. En efecto, es de suponer que si cada alumno progresa en relación con su situación inicial según una secuencia de aprendizajes a realizar, la escuela tendría por misión optimizar el nivel de entrega motivada y de trabajo intenso de cada alumno individualmente considerado. A partir de este supuesto, cualquier avance, por pequeño que sea de la escuela y la sociedad al no crear las condiciones necesarias para que el alumno encuentre motivos y medios adecuados como para dedicarse con ilusión e intensidad a tareas de aprendizaje. Del mismo modo, tendríamos que reconocer la inutilidad de un concepto como recuperación, ya que el aprendizaje dejaría de ser una alocada carrera en la que el ritmo impuesto obliga a perder cosas para seguir avanzando, y se convertiría en forma de progreso acomodada a la capacidad natural del alumno.

Las nuevas reformas educativas puestas en marcha durante los últimos años en diversos países (en el muestreo desde 1970 con la Ley General de Educación), adoptan esta nueva perspectiva sobre el aprendizaje y la evaluación, al recomendar que todo el período de escolaridad obligatoria esté al servicio del desarrollo completo de la personalidad, al suprimir las repeticiones de curso (en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se contempla un máximo de repetición de dos cursos en el período de escolaridad obligatoria de los seis a los dieciséis años), al instaurar de forma sistemática procedimientos de evaluación diagnóstica y formativa, al considerar la existencia de servicios de apoyo y de atención especial al alumno, etc. Pero todas estas disposiciones corren el riesgo de quedarse en el plano de la declaración de intenciones y no llegar a la de la realidad.

Son varios los motivos que conducen a esta ruptura entre lo ideal /teórico y lo real / práctico. En primer lugar, la escuela se encuentra dentro de una sociedad eminentemente competitiva y selectiva, y es a esa sociedad a la que ha de servir como una institución social más. Por ello, el cambio de la escuela, de la enseñanza, de la evaluación, sólo puede ser efectivo dentro de un proceso de cambio global de la sociedad. Y es la sociedad la que debería tomar conciencia de la necesidad / conveniencia de dicho cambio, porque en el momento actual se registra en ella de hecho una contradicción interna que hace muy difícil o imposible llevar a cabo el contenido de las grandes declaraciones de intención sobre el desarrollo completo del ser humano. Así, una vez acabada la educación obligatoria, sólo quienes mejores puestos hayan obtenido en sus expedientes académicos y prueban de selectividad, podrá acceder a la realización de estudios universitarios, una vez concluidos los cuales, sólo los alumnos más brillantes, los que obtengan mejores puestos en pruebas eminentemente selectivas, podrán acceder a cargos profesionales, de mayor poder de decisión, consideración social y remuneración económica.

Y así podríamos seguir escribiendo una serie de procesos, progresivamente selectivos prácticamente sin fin, que “en último término manifiestan el hecho real de que en nuestra actual situación sociocultural presida por un intenso clima de competitividad, se selecciona a los hombres para los puestos, pero no los puestos para los hombres, despreciando un inmenso capital humano en función de que no existen suficientes puestos dentro de un esquema tan formal y esclerotizante que no es capaz de utilizar en provecho propio la inmensa capacidad creativa de las personas”. (32:95)

Dentro de esta dinámica social, los tímidos intentos por procurar un desarrollo completo del hombre parecen relegarse a los primeros niveles de escolaridad obligatoria y a un en éste, el profesor se ve con dificultades para llevarlo a cabo, ya que la presión social externa (salidas laborales, consideraciones de los padres de familia...) y las condiciones internas de trabajo (excesivo número de alumnos, falta de materiales, cuestiones organizativas, falta de preparación profesional) actúan como factores condicionantes determinando que en muchos casos ni siquiera las orientaciones legales en este sentido lleguen a cumplirse y ya desde los primeros cursos de escolaridad se viva un clima de competitividad en las aulas excesivamente intenso, muy en línea con una tradicional función reproductora de las condiciones socioculturales.

En estas condiciones, los pocos profesores que se esfuerzan por cambiar el sistema de evaluación, realizan de hecho un gigantesco trabajo por cambiar todo un sistema de vida, y es muy probable que quizás no lleguen a lograrlo hasta que desde diversos sectores de la sociedad se tome conciencia de la necesidad de transformar una situación en la que la capacidad y el esfuerzo individual no se consideren sólo instrumentos para tener más poder sobre quienes no han destacado tanto, sino, sobre todo, recursos que se pongan al servicio de quienes más lo puedan necesitar. Sería conveniente, en este sentido, animar al menos “a cuantos se esfuerzan por cambiar la educación al haber constatado el fracaso universal en una evaluación muy sencilla: los mejores educados del planeta, las minorías que deciden, no fueron ayudadas por sus respectivos sistemas educativos. A adquirir el mínimo de imaginación, bondad y lógica necesario para eliminar las armas y el hambre”. (11:96)

### **2.13 DIMENSIONES NORMATIVA**

Con pocas variaciones en sus matices de conceptualización, se podría decir que se proyecta la evaluación como un componente del proceso didáctico, que se realiza continuamente a lo largo de su desarrollo y que presenta una clara finalidad de tipo orientador y perfeccionador. El concepto de evaluación se presenta como notablemente amplio tanto en su objeto (aprendizaje de diversa índole, otros componentes de enseñanza), como en su método (combinación de procedimientos basados en la observación con otros de carácter forma) y en sus finalidades (adopción de decisiones para el perfeccionamiento de la enseñanza). Los siguientes textos son suficientemente indicativos del considerable cambio que experimenta el concepto de evaluación:

La evaluación es una actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de la personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden.

La evaluación deberá responder a los siguientes principios generales:

- “La evaluación debe concebirse como parte integrante del sistema educativo.
- La evaluación es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.
- Los instrumentos y procedimientos de que se sirve son variados y múltiples.
- Debe considerar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo del alumno.
- Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar su corrección.
- Debe ser integrada en la planificación mediata o inmediata del trabajo escolar”. (32:99)

En estas posiciones se perfila un renovado concepto de evaluación que se vendrá a ampliar, clarificar y confirmar en disposiciones posteriores hasta el momento actual. Se propone en todo caso una evaluación no puntual sino continua, como un componente clave del proceso didáctico que se programa y desarrolla en torno al mismo con la finalidad de servir para su perfeccionamiento. Se extiende la responsabilidad de evaluar a todas las personas implicadas en la enseñanza, y por lo tanto también al alumno. Se proyecta sobre todos los componentes del proceso didáctico, es decir, no sólo sobre el aprendizaje intelectual, sino sobre todos los aprendizajes, así como sobre la actuación del profesor, los recursos, la metodología, etc. Se propone la utilización de un considerable variedad de procedimientos o técnicas para la evaluación, y finalmente, se asume la necesidad de tomar como punto de partida los informes obtenidos para adoptar decisiones que puedan perfeccionar la enseñanza. Diez años después, las disposiciones por las que se regulan las enseñanzas de educación preescolar y del ciclo inicial, así como del medio y superior vuelven a insistir prácticamente en los mismos componentes de esta primera conceptualización renovada de la evaluación. Así por ejemplo, se prescribe lo siguiente:

Las actividades de evaluación en el ciclo inicial deben orientarse a detectar los progresos alcanzados por los alumnos en todos los campos de su desarrollo, con el fin de determinar el grado de educación entre los niveles básicos de referencia y los resultados conseguidos. “Estas actividades deben estar integradas en el proceso educativo con carácter sistemático, y desarrolladas de forma continua. Sólo de este modo será posible introducir en los momentos oportunos las modificaciones y los apoyos necesarios de acuerdo con los resultados que vayan alcanzando los alumnos, sin esperar al final de un período o períodos de tiempo más o menos largos por la que se dan normas para la regulación de la evaluación del estudiante.” (32:100)

Los proyectos educativos en el país a nivel medio hablan de la necesidad de una evaluación de carácter formativo como contrapuesta a la final o sumativa y que sirva para el perfeccionamiento del proceso didáctico. Concretamente, tendría por finalidad.

“Situación al alumno en la secuencia de aprendizajes apropiada de acuerdo con su nivel de rendimiento.

Determinar el grado de dominio de una secuencia de aprendizaje.

Analizar las causas subyacentes en las dificultades de aprendizaje.

Reorientar los procesos de aprendizaje para superar las deficiencias”. (32:100)

Las propuestas del Ministerio de Educación contienen conceptos sobre la evaluación, que se sitúan claramente en línea con las disposiciones anteriores. Se habla

de una evaluación continuada que extienda su actuación tanto a la totalidad de componentes como de fases de realización de la enseñanza, con una clara finalidad centrada en el perfeccionamiento de la misma. Se insiste en que la evaluación ha de proyectarse no sólo sobre el alumno, sino sobre el sistema y sobre el propio profesor. Se pone de relieve la convivencia de una autoevaluación por parte del profesor como reflexión sobre la naturaleza y consecuencias de sus actividades y se introduce, finalmente, los conceptos de evaluación interna y externa, siendo la primera una tarea a realizar por quienes están directamente implicados en la actividad instructiva, y la segunda por alguien que contemple desde fuera sus características. No obstante, destaca el protagonismo del profesor:

El docente y el propio centro son quienes fundamentalmente deben realizar la evaluación. El docente debe evaluar críticamente su propio trabajo identificando las situaciones en las que el fracaso, inadaptación o bajo rendimiento... Los profesores deben utilizar los resultados de las evaluaciones tanto externas como internas, como referencia sobre su eficacia y tomar decisiones en caso necesario, de modificación o perfeccionamiento de su propio proyecto de enseñanza.

La evaluación interna (de los mismos profesores y alumnos) ha de combinarse con una evaluación externa, a fin de perfeccionar al máximo la enseñanza.

La evaluación en los niveles obligatorios ha de ser orientadora y continua más que descriptiva y selectiva.

- “No diferenciarse del proceso educativo.
- Ser realizada por el profesor.
- Realizarse de forma global y tomar en cuenta las características del alumno.
- Necesidad de arbitrar procedimientos para que la repetición por el alumno del curso sea algo excepcional”. (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza Ministerio de Educación y Ciencias”. (32:101)

### **Modalidades de la evaluación**

A partir de 1970, y aun cuando todas las disposiciones oficiales al respecto inciden de manera prioritaria en una clase de evaluación continua, no obstante, se perfilan también en torno a ella otras dos modalidades que se denominan inicial y final. Así, se sientan las bases ya de los tres grandes tipos de evaluación. La evaluación continua se caracteriza por responder a una serie de finalidades como las siguientes:

- “llevar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión;
- Descubrir aptitudes intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización;
- Disponer lo necesario en su caso para la debida recuperación del alumno;
- Valorar los métodos y procedimientos empleados así como el ritmo del proceso instructivo.
- Determinar la adecuación de los contenidos del programa y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo;

- Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en las programaciones y contrastar su validez;
- Facilitar la relación del centro con las familias de los alumnos y estimular la cooperación recíproca” (32:101).

Difícilmente podría encontrarse un modelo más amplio de evaluación frente al concepto restringido que tradicionalmente se ha tenido de la misma. De hecho, las disposiciones oficiales posteriores vienen a concretar e incidir en la aplicación de estos principios respecto a niveles y casos específicos pero no aportan ningún elemento sustancialmente renovador que no esté contemplado ya potencialmente. “De manera específica, se proyecta una evaluación al servicio del auto-perfeccionamiento del alumno, como instrumento que le sirva para la propia orientación. Se amplía considerablemente el objeto de la evaluación al ámbito de los intereses y aptitudes del alumno (no sólo conocimientos o habilidades concretas) y, lo que es de suma importancia, se amplía la evaluación a la eficacia de los métodos y procedimientos de enseñanza, a la adaptación de los contenidos y a la viabilidad de los objetivos del proyecto didáctico” (32: 101)

### **Evaluación inicial**

A este tipo de evaluación se la denomina en las distintas disposiciones legislativas exploración inicial y se le atribuye una función de carácter diagnóstico relativa al nivel de maduración y aprendizajes del alumno al comienzo de cada curso escolar. La primera disposición consiste en una tarea consistente en la adquisición de conocimientos en torno a:

1. Los datos personales, familiares y ambientales del alumno.
2. Sus antecedentes académicos.
3. Características psicológicas.
4. Datos médicos.

La exploración inicial del alumno comprenderá un estudio sobre su estado físico, su perfil psicológico, inteligencia, intereses, limitaciones y capacidades, situaciones ambientales, nivel y antecedentes académicos.

Con este sentido se evaluará al alumno al comienzo de cada uno de los niveles escolares. Esta evaluación inicial se hará exclusivamente con carácter de orientación sobre las necesidades de los estudiantes. “En el aspecto académico, se procederá a una exploración del grado de madurez de los alumnos para la iniciación de los trabajos escolares. Al comienzo de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas en las que figuren cuestiones referentes a las distintas áreas del programa para pronosticar el posible rendimiento del alumno”. (32:103)

La evaluación de los alumnos en el ciclo inicial, sigue prácticamente las mismas disposiciones anteriores:

“Tiene por objeto el conocimiento del alumno en un doble sentido: por una parte, interesa conocer sus características personales (situación familiar, intereses...) con objeto de poder establecer la correcta y permanente orientación de su proceso de aprendizaje; por otra parte, interesa conocer su grado de madurez para enfrentarse con las tareas escolares con el fin de lograr el mejor ajuste para la iniciación de las mismas”. (32:103)

## **Evaluación final**

En las leyes del Ministerio de Educación se perfila el concepto básico de evaluación final como resultado de la evaluación continua. Se produce, por lo tanto, una desmitificación de la evaluación como elemento terminal al que se subordinaba a veces todo el proceso instructivo y la misma actuación del profesor, para pasar a considerarla como la constatación del nivel de resultados a los que se llega al final de un período de actividad. Así, se dice textualmente:

La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa y una valoración ponderada para el supuesto que la valoración sea positiva. “La valoración final del curso la hará en la primera etapa el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción preparadas por un equipo de profesores del propio centro”. (32:103)

“La calificación final del año académico para cada alumno se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del curso, conforme a la Ley General de Educación, y por todo el equipo docente en todos los niveles restantes.

En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de promoción. Los alumnos deberán promocionar perfectamente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo. La evaluación que ha venido realizando el profesor facilitará la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final.

En estas primeras resoluciones sobre la evaluación final se toma como término de referencia la unidad temporal de curso académico. Cuatro años más tarde, se reestructura el período en tres ciclos, cada uno de los cuales comprende varios cursos, la evaluación final pasa a situarse al término de cada ciclo, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial, se dispone lo siguiente:

Los resultados finales se referirán al ciclo inicial y por ello deberán emitirse al término de dicho ciclo. “Al término del primer curso de los dos que componen el ciclo inicial, no existirán calificaciones finales. Sólo al término del ciclo inicial, el profesor-tutor emitirá una calificación final para cada área. Se obtendrá teniendo en cuenta el aprovechamiento logrado por el alumno a lo largo del ciclo y sobre la base del grado de dominio de los niveles básicos de referencia”. (32: 104)

## **Metodología de la evaluación**

El importante cambio cualitativo propugnado en la evaluación se exige un cambio sustancial de la metodología y técnicas utilizadas para la recogida de datos, una notable diversificación de las fuentes de procedencia de estos, una colaboración más estrecha del profesor evaluador con el resto de los profesores y otros especialistas en educación y una mayor comunicación también con los padres de los alumnos.

### Perspectiva Criterial y Personalizada

Uno de los cambios quizá más trascendentes y que en la práctica no siempre se ha llevado a efecto, consiste en considerar la evaluación desde una perspectiva criterial y personalizada frente a la clásica referencia normativa. Se determina: se tendrá en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad”. (32:104)

Llevar a efecto esta disposición significa comparar y analizar los progresos de cada alumno no en relación a un nivel medio de efectividad o a unos niveles mínimos exigibles al grupo, sino más bien, en relación con sus propias capacidades y niveles iniciales de aprendizaje.

### Fuentes, Apoyos Técnicos y procedimientos

Otros de los aspectos que, como se ha aludido, cambia de forma relevante, se refiere a las fuentes, apoyos técnicos y procedimientos a utilizar. Así, en lo que se refiere a la evaluación inicial, el profesor, aun cuando sea el principal responsable, ha de acudir a la ayuda o asesoramiento de los padres, psicólogos, médicos, otros profesores, etc. Los datos personales, familiares y ambientales serán aportados por el propio alumno y sus padres o representantes en el momento de hacer la inscripción y completados por el tutor mediante conversación con el alumno y sus padres o familiares. “Los antecedentes académicos se obtendrán a partir del expediente del propio alumno. Los datos psicológicos iniciales, tales como la inteligencia general, aptitudes destacables y otros aspectos de la personalidad, se obtendrán utilizando los medios técnicos de que el centro disponga, completados con las observaciones del equipo docente. Los resultados se consideran provisionales hasta que sean confirmados o modificados por observaciones posteriores”. (32:105)

“Los datos médicos serán proporcionados por el médico del centro y quedarán consignados en la correspondiente ficha médica de cada alumno. En los casos en que exista alguna anormalidad, el médico propondrá las eventuales medidas terapéuticas y los ejercicios físicos adecuados”.

Así mismo se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial, en la que se contemplan el mismo objetivo de exploración (datos físicos, familiares, personales, académicos) y la posibilidad de aplicación de un cuestionario a los padres para contemplar datos. Se introduce la posibilidad de que esta exploración inicial se complete a lo largo del curso mediante la información que en él se vaya aculando.

### Evaluación Inicial

Así pues, en cuanto a la metodología para la evaluación inicial, se contempla la utilización de la entrevista y el cuestionario con alumnos y padres, la aplicación de instrumentos técnicos, la colaboración de especialistas como psicólogos y médicos, “la utilización de documentos académicos del alumno y la práctica de la observación de las características de éste. Los datos recogidos se registran en un documento del alumno que en un principio se denominó Registro Personal y en la actualidad, Registro Acumulativo de Evaluación (RAE), que custodia cada profesor y entrega a un compañero en caso de cambio de grupo de alumnos”. (32:105)

### Evaluación continua

En cuanto a la evaluación continua, se determina su realización de forma paralela al desarrollo del proceso didáctico, sin interrupción el mismo y utilizando para ello una variedad de técnicas como las descritas en las Orientaciones Pedagógicas. .

La evaluación continua se hará utilizando los medios al alcance del profesor. En la primera etapa se hará mediante:

- “Observación sistemática del alumno y su trabajo.
- Análisis del trabajo y actividades escolares realizadas por el educando.
- Planteamiento de situaciones en las que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos y cuya respuesta implique la posibilidad de mostrar cierta originalidad y creatividad.
- Pruebas de comprensión y expresión en las distintas áreas.
- Pruebas, diálogo, conversaciones”. (32:105)

En la segunda etapa se aplicarán:

- Pruebas periódicas confeccionadas por el profesor en torno a cuestiones desarrolladas durante un cierto período escolar que exijan la aplicación de los conocimientos adquiridos. Estas pruebas en las distintas áreas afirman la importancia del trabajo constante y sistemático realizado por el alumno durante todo el año. La periodicidad de estas pruebas vendrá determinada por las exigencias temporales de cada unidad de aprendizaje.
- Pruebas periódicas de composición escrita.
- Planteamiento de situaciones donde el alumno tenga que hacer uso de su imaginación e ingenio y aplique hábitos, nociones adquiridas.
- Ejercicio de observación de la realidad por parte del alumno.
- Observación sistemática del alumno y análisis del trabajo escolar.

Es evidente, por lo tanto, que “en la primera etapa se da un predominio de procedimientos basados en la observación de la actuación del alumno y en el análisis de trabajos. En la segunda etapa estos procedimientos se combinan con la aplicación de pruebas periódicas confeccionadas por el profesor y adaptadas a la naturaleza de la enseñanza que se viene desarrollando”. (32:106)

### Implicaciones del profesor

A través de las diversas disposiciones sobre evaluación se manifiesta una constante implicación del profesor como máximo responsable de su realización en todos los momentos. Para ello se le exigen una serie de cualidades en torno a la capacidad de observación y el espíritu de ayuda a los alumnos. Se determina que el profesor sea quien realice la evaluación de cada grupo de alumnos y el registro de los resultados de la misma en el correspondiente expediente académico: el profesor-tutor conocerá en todo momento el desarrollo del proceso de aprendizaje y formación de los alumnos a través de la evaluación continua a lo largo del curso, que consignará a tres ocasiones y con la proporción estimada entre ellos los recogerá en el Registro Acumulativo de Evaluación. Este resultado se expresará en cada una de las áreas con los términos de progresa adecuadamente o necesita mejorar.

Se considera que, para un cumplimiento más perfecto de las tareas de evaluación “el profesor va a necesitar del apoyo de otros profesores, de la dirección del colegio o la inspección. De aquí que aparezcan las figuras del Equipo de evaluación y del Consejo de evaluación”. (32:107)

### Autoevaluación del Alumno

Poco frecuentes son, sin embargo, las alusiones a la posible participación del alumno en su propia evaluación o en la del resto de componentes didácticos. Como excepción se podría citar la siguiente alusión bastante ambigua, contenida en las Orientaciones Pedagógicas. En la medida de lo posible se ha de buscar la cooperación profesor-alumno, llegando incluso a lograr la autoevaluación en alguna medida. Aspecto éste de suma importancia porque la evaluación así entendida constituye un medio para que el alumno conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico y motivación y refuerzo en su aprendizaje. “No vuelve a aparecer alusiones a la auto-evaluación en el resto de disposiciones legal, parece contemplarse implícitamente bajo el concepto de evaluación interna (la realizada por las propias personas implicadas, especialmente profesor y alumno)”. (32:107)

### Intervención de la Inspección

Más frecuentes son las referencias a la intervención de la Inspección Técnica de Educación, cuyas funciones, serían fundamentalmente:

Asesorar a los centros sobre el contenido, fines y realización práctica de la evaluación. Estará en contacto con el profesorado y además responsables de la evaluación a fin de orientarlos, interpretar las disposiciones en este ámbito y conocer los problemas que puedan surgir, resolviendo las consultas que se le formulen. “La Inspección asesorará a los centros y profesores del ciclo inicial en lo relativo a la práctica de la evaluación continua con objeto de que no se desvirtúen los principios que la inspiran; orientará y resolverá las consultas que se le formulen respecto a lo dispuesto en esta Resolución”. (32: 107).

## 2.14 EVALUACIÓN, RECUPERACIÓN Y PROMOCIÓN

Desde los primeros momentos, aparecen disposiciones relativas al establecimiento de actividades de recuperación en aquellos casos en que a través de la evaluación continua se detecta que no se han alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje. Así pues, de la evaluación continua del rendimiento educativo se establece que: “Cuan un alumno no alcance el nivel mínimo establecido se arbitrará medidas concretas para que un trabajo escolar particularmente orientado le permita cuanto antes la oportunidad para recuperarse”. (32:108)

Otro concepto estrechamente vinculado con los de evaluación y recuperación es el de promoción, ésta debe realizarse de manera automática, lo que vendría facilitado por la existencia de actividades de recuperación simultáneas al desarrollo de la enseñanza y que tendrían la virtud de evitar una desmesurada acumulación de problemas, dificultades o retrasos en el aprendizaje del alumno. En este sentido se pueden citar los siguientes textos de las mismas Orientaciones Pedagógicas.

En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de recuperación. Los alumnos deberán promocionar perfectamente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo el profesor facilitará la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final. “Al término de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas flexibles que contengan elementos de todas las áreas educativas del programa elaboradas conjuntamente por todos los profesores del centro; la evaluación final del alumno será emitida teniendo en cuenta la evaluación continua aplicada a lo largo del curso, toda clase de informes sobre el alumno y el resultado final de la prueba final”. (32:108)

Sin embargo, la promoción del alumno no se condiciona a los resultados de las calificaciones o estimaciones finales. Se dispone que los alumnos promocionen siguiendo durante cierto tiempo una serie de actividades de recuperación especialmente diseñadas. Así:

Aquellos alumnos que al final de cada curso no alcancen el nivel mínimo exigido, promocionarán al curso siguiente en el que seguirán enseñanzas complementarias de recuperación durante el período necesario. “Durante este período de recuperación, los alumnos sometidos a esta enseñanza dedicarán el tiempo necesario al estudio mediante técnicas individualizadas, preferentemente, de aquellas materias en las que no hubieran alcanzado el nivel exigido”. (32:108)

Posteriormente disposiciones sobre recuperación llegan a especificar las orientaciones generales anteriormente señaladas. Se determina, en primer lugar, que los profesores prevean en su programación la necesidad de una atención personalizada y de realización de actividades de recuperación para alumnos que puedan necesitar una atención especial de acuerdo con los resultados puestos de manifiesto a través de la evaluación continua. En el caso de alumnos con dificultades especialmente intensas, se debe proceder a su previa exploración por parte de organismos y especialistas correspondientes. Si los resultados de esta exploración no hacen aconsejable el tratamiento del alumno en un centro de educación especial, su tratamiento en el centro escolar se realizará según procedimientos como los siguientes:

- “si la dedicación del profesor al tratamiento de alumnos con dificultades en el aprendizaje no necesita ser superior a media hora, se tratará en clase y paralelamente al desarrollo normal de las actividades.
- Si la dedicación ha de ser mayor de media hora en función del número de alumnos con dificultades o de la naturaleza de éstas, entonces el tratamiento de estos niños correrá a cargo de un profesor especialmente dedicado a esta tarea. En este caso será necesario un cuidadoso plan de recuperación, una estrecha colaboración entre los profesores que actúen sobre el alumno, una atención especial a las materias instrumentales”. (32:109)

En el caso de que durante el curso escolar el alumno no haya superado las dificultades que dieron lugar a las actividades de recuperación, se dispone que realice actividades de recuperación durante el verano, para lo cual deberán mantenerse conversaciones explicativas del tutor con el alumno y los padres de éste. En dichas conversaciones se han de especificar claramente:

- “objetivos a alcanzar por el alumno;
- actividades adaptadas a logro de dichos objetivos;
- calendario para su realización;
- materiales didácticos a utilizar;
- orientaciones para la autoevaluación”. (32:109)

A partir de 1985, en el ciclo inicial, incide en algunos de los aspectos ya descritos con anterioridad, matizando de forma algo diferente algunos de ellos:

“Al término del primer curso de los dos que componen el ciclo inicial, no existirán calificaciones finales. Sólo al término del ciclo inicial el profesor-tutor emitirá una calificación final para cada área.

En el ciclo no se establecerán actividades obligatorias de recuperación para el período de vacación festival.

Aquellos alumnos que adquieran el dominio de los instrumentos necesarios para iniciar con aprovechamiento los aprendizajes de lengua castellana y matemáticas del ciclo medio, promocionarán al mismo. En caso contrario, podrán permanecer hasta un año más en el ciclo”. (32:109)

La evaluación de los alumnos del ciclo medio, sigue unas líneas similares a la evaluación en el ciclo inicial, incidiendo en aspectos como:

- “la evaluación final se emite no en cada curso, sino al término del ciclo, y supone la superación de los niveles mínimos de aprendizaje correspondientes a las áreas curriculares fundamentales;
- el ciclo medio sí se permite la existencia de un plan de recuperación estival para los alumnos que en junio no presenten una calificación satisfactoria;
- se permite que los alumnos que al final del ciclo no hayan superado los niveles mínimos, permanezcan un curso más en él;
- los alumnos que habiendo permanecido un curso más, no hayan superado los niveles correspondientes, podrán promocionar al ciclo superior aunque continuando su línea y ritmo de aprendizaje”. (32:110)

Se manifiesta, a lo largo del tiempo, a través de las disposiciones sobre evaluación y promoción, la tendencia a poner en práctica un sistema de promoción automático, eliminando en lo posible las repeticiones. En las primeras normativas se prevé, aunque con carácter excepcional la posibilidad de repetición de curso. A partir de 1981 y con la estructuración de las enseñanzas obligatorias por ciclos, se eliminan las posibilidades de repetición por cursos, trasladándose en todo caso al ciclo y, finalmente, en el proyecto para la Reforma de la Enseñanza, en el que el período de escolarización obligatoria se incrementa hasta los dieciséis años, se reduce la posibilidad de repetición a un máximo de uno o dos cursos en el período total, es decir, hasta los 16-18 años. Así, se dice:

Es preciso elaborar criterios para esta promoción, de modo que la repetición o permanencia de un estudiante en un ciclo por un año más, sea siempre excepcional, arbitrándose otras soluciones para los niños de bajo rendimiento escolar. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición en un ciclo educativo de los niveles obligatorios, no parece sin embargo conveniente que se den más de dos repeticiones. “La evaluación de los alumnos en la etapa educativa primaria en todo caso, tiene como referente no tanto la promoción o la repetición si no en cuanto la orientación, el refuerzo de los conocimientos o habilidades insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular individual”. (32:110)

En la legislación correspondiente a evaluación y promoción en los ciclos inicial y medio y lo dispuesto sobre ciclo superior se deduce que el alumno que haya cursado con resultados positivos todos los ciclos de escolaridad, obtiene al final de la misma el título de Graduado Escolar. Los alumnos que no hayan conseguido superar los niveles mínimos, pueden obtener al final de la escolaridad el Certificado de Escolaridad correspondiente, y durante el curso siguiente a la terminación de sus estudios, se pueden presentar a la realización de pruebas de madurez cuya superación les dará opción al título de Graduado Escolar. Queda abierta, finalmente, para los alumnos que no lo obtuvieron por esta segunda vía, una tercera correspondiente a la enseñanza de adultos.

La dimensión orientadora de la evaluación está presente a lo largo de toda la normativa sobre promoción de curso, se dice:

“Al finalizar el último curso de escolaridad se emitirá por el centro un Consejo de Orientaciones educativa y profesional. Este consejo, que recogerá elementos de juicio sobre los estudios o actividades que mejor convengan al alumno, se formulará siempre en términos positivos y ofrecerá más de una opción. De este consejo, no vinculante, quedará enterado el padre o tutor del alumno mediante su firma en el lugar reservado para ello”. (32:111)

### **La evaluación del proceso educativo**

La idea de que la evaluación se ha de extender más allá del aprendizaje del alumno para abarcar otros componentes de la enseñanza como el profesor, la programación y el desarrollo de la enseñanza y las características de los centros escolares, está presente en las disposiciones correspondientes a todo el período analizado. A la evaluación de centros, se proponen criterios como los siguientes:

- “rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional;
- titulación académica del profesorado;
- relación numérica alumnos-profesor;
- disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos;
- instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas;
- número e importancia de las materias facultativas;
- servicio de orientación pedagógica y profesional;
- relaciones de los centros con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está enclavado”. (32: 111)

También desde el primer momento, se contempla la proyección de la evaluación sobre la función docente.

La evaluación pide al profesorado renovación, espíritu de observación, deseo de ayudar y de conocer más profundamente la materia y los alumnos. La normativa oficial de años posteriores se va a centrar más en la evaluación del alumno y del desarrollo de la enseñanza que en la de centros o del profesor, que aparecen tratados de manera implícita. Situándonos en el momento actual, el reciente Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, vuelve a aludir de nuevo a aspectos relativos a la evaluación del profesor:

El docente y el propio centro educativo son quienes fundamentalmente deben realizar la evaluación. “El docente ha de evaluar críticamente su propio trabajo identificando las situaciones en las que el fracaso, inadaptación o bajo rendimiento...

Los profesores deben utilizar los resultados de la evaluación, tanto externos como internos como referencia sobre su eficacia y tomar decisiones en caso necesario de modificación o perfeccionamiento de su proyecto de enseñanza”. (32: 112)

Si las alusiones a la evaluación del profesor son más bien escasas, de carácter implícito, poco desarrolladas, sin embargo, las referencias a la evaluación del proceso educativo, del desarrollo de la enseñanza, son mucho más numerosas. Así, en las Orientaciones Pedagógicas se manifiesta:

“La evaluación continua permitirá la corrección oportuna de método y procedimientos, la reagrupación de los alumnos y la reorientación del trabajo escolar.

A través de ella se pretende determinar:

- el grado en que alcanzan los objetivos propuestos.
- Cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados.
- La necesidad de modificar o no las actividades docentes y el material de instrucción.
- La eficacia del programa mismo y la forma e que deberán modificarse”. (32:112)

Se establece que las actividades de evaluación se integren con carácter sistemático en el proceso educativo, a fin de potenciar el perfeccionamiento del mismo. Concretamente se dice: “Los resultados de esta evaluación constituirán la base para la programación de actividades diarias, semanales, etc., por parte del profesor así como para establecer las actividades y procedimientos más adecuados para salvar las dificultades que puedan producirse en los aprendizajes inmediatos, a fin de evitar fallos y lagunas en aprendizajes posteriores”.

Finalmente, se recoge esta necesaria proyección de la evaluación sobre todo el proceso didáctico: “La evaluación centrada en los procesos educativos supera a la evaluación convencional en dos importantes aspectos. En primer lugar, implica no sólo al alumno, sino a todos los componentes de la enseñanza. En segundo lugar, no constituye un elemento puntual sino que se extiende a todas las fases de realización de la enseñanza.

La evaluación se puede centrar en el alumno o bien en los programas e incluso en el propio sistema educativo”. (32:112)

## 2.15 FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN

En relación con la naturaleza de las decisiones a que da lugar, en el Libro Blanco se presenta una considerable variedad de denominaciones de evaluación. En términos generales se sigue una clasificación entre grandes categorías clásicas procedentes de la anterior legislación: inicial, continua y final, añadiendo a cada una de ellas diversos matices de significación.

- “la evaluación inicial puede ser diagnóstica, motivadora;
- la evaluación continua puede denominarse formativa, orientadora, reguladora; y
- la evaluación final se puede considerar como terminal, sumativa o transferencial, aunque esta última podría situarse entre la diagnóstica y la final”. (32:119)

Se habla, por otra parte, de evaluaciones cuantitativas y cualitativas, y de evaluaciones uniformes y pluriformes. Cada una de las nuevas denominaciones encierra matices significativos que es necesario analizar.

### Evaluación inicial

A la evaluación inicial se le concede notable interés en el período de *educación infantil*. Para poder realizarla se dispone que el profesor mantenga una entrevista con los padres de cada alumno para recoger la mayor cantidad posible de datos sobre su personalidad, y que utilice la observación directa del alumno en las actividades escolares.

La evaluación inicial en la *educación primaria* viene facilitada por un informe detallado que sobre cada alumno realiza el profesor en el período de educación infantil. “Este informe se centrará sobre las características más sobresalientes de comportamiento, hábitos, formas de interacción, motivaciones y pautas adquiridas de los niños que pasan de la educación infantil a la primaria”. (32:120)

Un terreno en el que la evaluación diagnóstica inicial adquiere notable relevancia, lo es el de la educación de *niños minusválidos*. En este caso, la evaluación inicial, realizada en equipo de especialistas, puede contribuir a aclarar la naturaleza de las dificultades con que cuenta el alumno para aprender y a continuación prescribir la naturaleza de las actividades a realizar para ayudarle a progresar en el aprendizaje.

Un primer análisis de las características que se atribuyen a la evaluación inicial en el Libro Blanco, pone de relieve un tratamiento poco profundo de la misma, incluso limitado en relación con la legislación anterior sobre este tema. No se alude a una extensa variedad de datos necesarios en esta clase de evaluación, ni a los posibles procedimientos de recogida y organización de los mismos. Por otra parte, “sólo se hace referencia a la evaluación

diagnóstica en el caso de la educación infantil y de la integración de niños minusválidos, sin aparecer prácticamente en el resto de niveles y componentes del proceso educativo-didáctico. Es necesario, por lo tanto, desarrollar en el futuro los aspectos relativos a fuentes de datos, agentes de esta evaluación, procedimientos o técnicas para realizarla, colaboración con padres y especialistas etc., así como su adaptación a distintos niveles de enseñanza”. (32:120)

### *Evaluación formativa*

La evaluación continua recibe las denominaciones también de formativa orientadora y reguladora. Se determina claramente que el período de *educación infantil* la evaluación esté integrada en el proceso educativo, sirviendo de instrumento para el perfeccionamiento del mismo. “Se la denomina evaluación formativa y se dice literalmente que es parte indispensable del proceso educativo: permite reajustar continuamente las actividades, estrategias, ayudas y objetivos que se emplean en la educación infantil. Para su realización se recomienda la observación del alumno en las tareas normales y el diálogo frecuente con los padres”. (32:121)

En la *educación primaria* la evaluación continua-formativa presenta unas características semejantes a las del período anterior, incidiendo de manera específica en una proyección orientadora y no selectiva.

En la *enseñanza secundaria* esta evaluación se realiza mediante la colaboración de los profesores que actúan sobre un mismo alumno. Así como en niveles anteriores era un solo profesor el responsable del desarrollo de todas las enseñanzas en este caso y dado que un mismo alumno debe trabajar con varios profesores al tiempo se necesita la colaboración de los mismos para realizar la evaluación de carácter formativa. La existencia de equipos de orientación dará lugar en su caso, a la colaboración también de los profesores con los correspondientes especialistas. “En este nivel de enseñanza junto a la función reguladora de la evaluación formativa, se destaca la función *orientadora* que a las perspectivas personal y académica, propia de los niveles anteriores, agrega en este caso también, la de carácter profesional. Se incide en la necesidad de que los informes de evaluación no sean simplemente cuantitativos, sino que ofrezcan explicaciones sobre la naturaleza de los resultados, de sus causas y de las formas de recuperación, cuando sea necesaria”. (32:121)

En términos generales, las disposiciones sobre evaluación formativa contenidas vienen a situarse en la línea con las correspondientes a evaluación continua que aparecían en disposiciones normativas anteriores. Pedagógicamente es conveniente que se cumplan en la mayor medida posible, si bien los obstáculos para ello son importantes (falta de tiempo y preparación en el profesorado, falta de capacidad o disposición para el trabajo en equipo, etc.)

### *Evaluación final*

A la evaluación final, en el Libro Blanco se le denomina también terminal y transferencial. A partir de un concepto individualizado de la evaluación, se considera que ésta ha de basarse en una constatación de los niveles de aprendizaje conseguidos por el alumno y una orientación adaptada de cara a la realización de niveles superiores de aprendizaje. Al igual que ocurría en la legislación anterior, se contempla la existencia de una evaluación al final de cada ciclo de enseñanza, que será reflejo de la evaluación continua realizada a lo largo del mismo. “Las posibilidades de <<repetición>>, eran de un curso por

ciclo, se reducen ahora a dos cursos para el período total de educación obligatoria (6 a 16 años), lo que limita las posibilidades máximas de repetición a un curso para la educación primaria y otro para la secundaria obligatoria, con una posibilidad de ampliación del período en años hasta los dieciocho como máximo. Se estima que la repetición de un curso sólo es recomendable en el caso de que la misma pueda derivarse evidentes beneficios para la formación del alumno”. (32:121)

Mayor relevancia adquiere la evaluación final al término de cada una de las etapas más significativas. De educación primaria y secundaria el alumno debe ser objeto de una evaluación individualizada que especifique aprendizajes realizados y oriente sobre sus necesidades y posibilidades respecto a la educación secundaria obligatoria. Al término de ésta tiene lugar una evaluación más fuertemente final, que dará lugar al Título de Educación Obligatoria para aquellos que hayan conseguido dominar los niveles mínimos exigidos y aun Certificado de Estudios para aquellos alumnos que aun habiendo utilizado las posibilidades de repetición de curso, no los hayan alcanzado.

En este certificado (evaluación final), se hacen constar los cursos seguidos y los niveles dominados. Para estos alumnos se programará cursos especiales de capacitación a fin de permitirles el logro de la denominada Garantía Social, exigida en la CEE, como representativa de un primer nivel de calificación profesional. “Los alumnos que hayan obtenido el Título de Estudios Obligatorios pueden realizar los estudios correspondientes al Bachillerato, o bien estudios profesionales, al finalizar los cuales se realiza una evaluación de carácter terminal que tiene por objeto determinar si el alumno posee los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio profesional. Al finalizar el Bachillerato puede realizarse una evaluación terminal (constatación de la asimilación de los aprendizajes correspondientes) o bien transferencial (determinación del nivel de preparación en función de la realización de estudios en la Universidad). En el libro Blanco se presenta como prueba transferencial típica la prueba homologada para el acceso a la Universidad” en la que se trata de detectar el dominio de aprendizajes correspondientes a las siguientes categorías. (257,58):

- a) “Conocimiento básico de las asignaturas troncales y comunes de Bachillerato, principalmente de aquellas que tienen carácter instrumental y general.
- b) Capacidad de analizar y elaborar los contenidos fundamentales de estas materias.
- c) Capacidad general de abstracción, organización y síntesis de esos contenidos.
- d) Adquisición de habilidades básicas de aprendizajes autónomos y de dominio de los rudimentos del método científico en las disciplinas del curriculum.
- e) Capacidad de identificación y de resolución de problemas, de síntesis de informaciones procedentes de fuentes diversas y en general, de elaboración de la información”. (32:122)

La realización de la evaluación en función diagnóstica, formativa y terminal / de transferencia, según las características que se han apuntado en relación con las grandes líneas de renovación de la evaluación ya contenidas en la legislación educativa desde 1970, supone de cara al futuro un importante reto para la administración y para el profesorado. “Podemos inferir que una evaluación renovada en estos sentidos sólo puede tener lugar en el contexto de una enseñanza globalmente renovada también. Las dimensiones de esta renovación pueden

identificarse desde perspectivas cualitativas y cuantitativas. Sólo será posible una evaluación centrada en la persona, capaz de atender a la verificación de sus aciertos y fallos y de laborar un consejo orientador subsiguiente cuando la enseñanza se organice y desarrolle sobre una base de personalización de las actividades. El alumno debe ocupar el centro de las preocupaciones del profesor y de la enseñanza. Sólo de esta manera la evaluación puede convertirse en un instrumento para la estimulación y el perfeccionamiento del aprendizaje”. (32:122)

### Papel del Profesor

El papel del profesor resultará modificado también sustancialmente. Para él, la evaluación dejará de ser un instrumento amenazante y se convertirá en un recurso para el perfeccionamiento del aprendizaje y de su propia actuación. La tarea del profesor, al evaluar, se aproximará considerablemente a la del investigador que busca y recoge información, diseña alternativas, imagina orientaciones y las pone en práctica con la intención de comprobar su efectividad. El profesor deja de ser aquel profesional que, dueño de la sabiduría, se encierra en su ámbito individual de trabajo, para pasar a abrirse a la colaboración con los alumnos, con sus padres y los demás profesores y especialistas en educación, tratando de buscar cooperativamente caminos cada vez más acertados. “Por supuesto que estas transformaciones son predominante cualitativas, pero no deja de existir en ellas también un cierto substrato cuantitativo cuando se piensa en la necesidad de una reducción del número de alumnos por profesor a fin de poder individualizar minimamente el trato con ellos o cuando se piensa en la necesidad que el profesor cuente con tiempo remunerado para el diseño y puesta en práctica de estrategias orientadores y la puesta en práctica de actividades de carácter cooperativo. Resulta evidente que el desarrollo real que en el futuro adopten las perspectivas innovadoras en el ámbito de la evaluación va a depender en gran medida de la existencia de las condiciones cualitativas y cuantitativas a las que se acaba de hacer referencia”. (37:123)

### Ámbitos de Aplicación

#### *Evaluación del sistema educativo*

Una de las principales aportaciones del Libro Blanco en el terreno de la evaluación consiste en abordar con valentía la necesidad de evaluación del sistema educativo en todos los niveles. En este sentido, y en claro contraste con la legislación anterior, se contempla la evaluación de la educación a nivel de Estado y de Comunidades Autónomas, a nivel de centro escolar y, finalmente, a nivel de procesos educativos.

Se hace alusión, en el nivel general del Sistema Educativo, a la necesidad de conocer su evolución y efectividad para facilitar su perfeccionamiento. Se alude a los derechos y deberes de la sociedad y de las administraciones. Agentes de la evaluación en este nivel serán fundamentalmente los Consejos Escolares Estatal y Autonómicos. “En la realización de la evaluación al nivel más amplio se considera la utilización de criterios de carácter comparativo internacional. Y se cita, en este sentido, la labor realizada por organismos como la Asociación

Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA), la correspondiente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI). El creciente intercambio de comunicación y la apertura de fronteras entre los países europeos, hacen más evidente la pertinencia de tales estudios comparativos”. (32:124)

### *Evaluación de centros docentes*

En la evaluación de centros docentes se contempla una amplia serie de componentes como:

El censo escolar, las plantillas de profesorado, el funcionamiento de los equipos pedagógicos y de los órganos de gobierno, la coherencia y precisión de los proyectos educativos, el grado de participación de los sectores implicados en la comunidad escolar, la posesión y empleo de recursos materiales y medios didácticos, el funcionamiento real de las actividades docentes o complementarias, el grado de formación y adecuación docente de los profesores, el grado de consecución de los objetivos educativos, etc.”

Se estima que para poder llevar a cabo la evaluación de centros educativos es de notable importancia la actuación de los *inspectores*, a quienes se asigna una función ambivalente entre la evaluación externa y la de carácter interno. “En algún momento se les atribuye un claro papel de evaluadores externos de la administración, la que aplican criterios e instrumentos a la evaluación de los centros educativos. En otros momentos, sin embargo, se considera que su papel no es exactamente el de un evaluador externo, sino más bien el de un especialista que, por su contacto frecuente con los centros, puede intervenir en la evaluación cualitativa de los mismos y en la orientación de sus actividades”. (32:124)

Es posible pensar en la conveniencia de la función del inspector como la de un especialista que pueda desempeñar el papel de bisagra entre la evaluación que el propio centro hace de su actividad (evaluación interna, autoevaluación) y la que la Administración realice desde fuera (evaluación externa)

1. “En el primer caso nos encontraríamos con una evaluación surgida de la propia dinámica del centro, de acuerdo con unos criterios de carácter individualizado y según una adaptación al contexto sociocultural más próximo.
2. En el segundo caso estaríamos ante una evaluación cuyos criterios serían más bien de carácter normativo y se basaría en la comparación de la eficacia del centro en relación con niveles propios de la Comunidad, del Estado, o bien de carácter internacional”. (32:124)

Es fácil comprender la dificultad de actuación y al mismo tiempo el interés de la función del especialista que se sitúe en el punto de confluencia de estas dos perspectivas de evaluación, tratando de optimizar la máximo las aportaciones de ambas.

### *Evaluación de los procesos de educación.*

El tercer gran ámbito de la evaluación está constituido por los procesos de educación, cuyos protagonistas serán básicamente profesor y alumnos. No figuran en el Libro Blanco referencias explícitas a la evaluación del profesor, si bien se considera implícita en la del centro docente y en la del proyecto curricular del mismo es de suponer, por lo tanto, que también en este caso será necesaria una coordinación de procesos evaluadores internos (autoevaluación) y externos (heteroevaluación).

Por lo que respecta al alumno, se diferencia claramente entre lo que puede ser evaluación de sus aprendizajes y evaluación de su persona. La evaluación de los aprendizajes tiene un carácter continuo y formativo, su finalidad es orientar para un perfeccionamiento de los procesos y resultados. En este sentido, “se incide repetidas veces en la conveniencia de desarrollar capacidades y habilidades frente a los simples conocimientos. Se pone de manifiesto el peligro de desarrollo de un autoconcepto negativo a partir de valoraciones negativas sobre el aprendizaje. Este peligro es evidente en la educación infantil, pero existe también en el resto de etapas, como la secundaria obligatoria”. (32:125)

Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferencia matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos “son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos”. (32:126)

La realización de una nueva evaluación con repercusiones positivas en la estimulación del autoconcepto del alumno y su motivación para el aprendizaje, exige la utilización de criterios de carácter individual y no sólo normativo. Es decir, que las actividades y resultados de su aprendizaje, deberán valorarse en función de sus capacidades, esfuerzos y logros anteriores, y no sólo en relación con un nivel establecido con carácter general. “La individualización de los criterios de evaluación resulta imprescindible en el caso de alumnos minusválidos integrados, para quienes a veces, alcanzar un resultado que pudiera parecer mínimo, implica un gran esfuerzo y representa para ellos, de hecho, un avance considerable”. (32:125)

### Apoyos al Desarrollo de la Evaluación

La puesta en marcha de una renovación de los procesos de evaluación en los distintos niveles del sistema educativo y según las orientaciones que se acaban de señalar implica una importante tarea de asesoramiento y apoyo técnico a todos los agentes implicados en la evaluación: administraciones, centros, profesores... “Es posible pensar en diversos canales o vías de apoyo. En el Libro Blanco concretamente, se prefigura la creación de un Instituto de Investigaciones y Evaluación Educativa, cuyas funciones serán:

1. “Proporcionar modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a los diferentes niveles, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.

2. Asesorar a las administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
3. Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
4. Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo a requerimiento de las administraciones educativas” (32:126)

Resulta evidente la necesidad de una tarea de información sobre las características, tipos y funciones de la evaluación, así como de asesoramiento y de elaboración de pruebas e instrumentos para la realización en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo. Estas tareas pueden ser desempeñadas eficazmente por un organismo como. Ahora bien, retomando el concepto de evaluación interna, al que con tanta insistencia se hace alusión en esta obra, se constata que en el tema de la renovación de la evaluación quedaría aún un gran camino por andar. Es necesario motivar a todos los implicados en el proceso educativo para que desarrollen actitudes positivas hacia la autoevaluación y la utilización de los resultados de la misma en el propio perfeccionamiento. Es preciso que tanto el profesor y el alumno como el centro escolar y las administraciones en todos sus niveles cuenten con los recursos y el tiempo necesarios para poder llevar a cabo tareas de autoevaluación.

Es preciso que se progrese desde el proporcionar instrumentos, apoyo, asesoramiento desde afuera, a estimular en el profesor y demás agentes educativos la capacidad para la elaboración de sus propios medios la delimitación de áreas y la identificación de criterios para la evaluación,” desde el supuesto de que sólo la coordinación de procedimientos e instrumentos de evaluación externa con los correspondientes a una evaluación interna, podrá conseguir una mejora auténtica en este terreno”. (32:126)

Todo lo anterior nos remite directamente al importante capítulo de la renovación cualitativa de los procedimientos de formación inicial y permanente del profesorado. No hay que olvidar que, en definitiva, toda evaluación externa puede provocar con mayor o menor intensidad una subordinación de los procesos y los sistemas educativos a la superación de pruebas y estándares, mientras que desde una perspectiva pedagógica ideal se debe aspirar a una utilización de evaluación subordinada al perfeccionamiento de la educación. (32:127)

## **2.16 LA CUESTION ÉTICA Y PRÁCTICA RAZONABLE DE LA EVALUACIÓN.**

La evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. Por consiguiente, es sobre una cuestión académica, de técnica de saber. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos la preocupación se centra en la acción justa, ecuánime, equitativa. No se excluyen, pero tampoco se confunden, ni se identifican.

Consecuentemente, en la evaluación no se trata tanto o tan sólo de ser objetivos cuanto de ser justos. Confundir las dos categorías, identificándolas, simplifica las decisiones y administrativamente nos exime de responsabilidades, pero no aseguramos que, por medio de correcciones objetivas, actuemos simultáneamente con justicia. Incluso, conviene advertir, podemos ser objetivamente injustos, pero nunca estaremos seguros de actuar con justicia

limitando nuestra responsabilidad a comportarnos de un modo objetivo; y nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente.

Como cuestiones propias del razonamiento técnico y de las preocupaciones que conlleva surgen preguntas sobre qué evaluar, cuándo evaluar, y cómo evaluar. Desde el interés técnico se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados que permiten la discriminación por vía matemática.

Como preocupaciones sustantivas desde perspectivas éticas surgen preguntas que expresan el interés por conocer al servicio de quién está la evaluación, qué fines persigue, y qué usos se va a hacer de la información y de los resultados de la evaluación. Las dimensiones éticas de la evaluación, intrínsecas al razonamiento práctico, se relacionan directamente con preguntas de otro orden, y que ahora ampliamos: ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quiénes son los destinatarios y quiénes son los que se benefician de las prácticas de evaluación? ¿Qué uso hacemos los profesores de la evaluación? ¿Qué uso hacen los alumnos de la evaluación? ¿Para qué les sirve? ¿Qué funciones desempeña realmente? ¿Quién utiliza los resultados de la evaluación, más allá de la inmediatez del aula? ¿Asegura el sistema de evaluación vigente la calidad del aprendizaje y la calidad de la enseñanza? ¿Asegura también la evaluación justa, además de objetiva, de los alumnos?

En el mismo sentido y marco de reflexión se plantean otras cuestiones. Bien claro se nos dice qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar, preguntas que indagan sobre cuestiones comunes de alcance burocrático y administrativo. Menos claras, y normalmente ausentes en los discursos sobre evaluación, son las preguntas que indagan al servicio de quién está la evaluación que practicamos, qué usos se hacen y sobre todo de los resultados que traducen los procesos, qué funciones (implícitas, no sólo las proclamadas) desempeña.

Las primeras preguntas (qué cómo, cuándo evaluar) suelen ser cuestiones técnicas que revisten una importancia que no les corresponde, desviando la atención sobre otras cuestiones que tienen que ver con la dimensión ética de la evaluación y se relacionan directamente con preguntas de otro orden.

¿Qué elementos o denominadores son comunes en la evaluación? Se podrían identificar? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuáles se pueden cambiar? ¿Son compatibles? ¿Qué tienen en común en la evaluación los distintos profesores que trabajan en un centro? ¿Comparten los mismos objetivos? ¿Comparten finalidades? ¿Participan cooperativamente y solidariamente en el proyecto educativo del centro?

¿Cuándo comienza la evaluación? ¿Cuándo comienza su planificación? ¿Cuáles son, cuáles deberían ser sus marcos de referencia? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de evaluación en educación, y más concretamente, a evaluación en un aula específica, en una materia singular, en nivel preciso? ¿De qué hablamos, qué queremos decir cuando hablamos de evaluar a un profesor particular, a un centro determinado, a un currículo definido, a un proyecto curricular consensuado, a unos alumnos que tienen una historia que los marca, un contexto social, cultural, económico que los conforma, un hombre que los identifica como personas singulares?

Hablamos de evaluación de la enseñanza, que es evaluación del profesor y hablamos de evaluación del aprendizaje, que es evaluación del alumno, y en algunos casos. Pero las consecuencias que se derivan en un caso y otro son muy distintas y de alcance muy desigual. Se toman medidas respecto al alumno, y en algunos casos, medidas que afectan e inciden decididamente en la vida de los sujetos. De la evaluación de la enseñanza, se habla simplemente.

Interesa hablar de evaluación sentando las bases de entendimiento entre las personas implicadas y contando con ellas para garantizar la participación en una evaluación que ordena razonablemente los recursos disponibles.

La ética de la responsabilidad obliga a tener en cuenta las consecuencias que se derivan de la actuación del profesor para con los sujetos evaluados. Preocupa lo razonable de la acción. El diálogo se constituye en un medio de primer orden para el aprendizaje logrado por la evaluación compartida. La participación de los sujetos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje es imprescindible para mantener la coherencia y la cohesión necesarias para el correcto funcionamiento del proceso educativo.

Además, la evaluación educativa tiene que ver con cuestiones más primarias y vitales, pegadas a contextos concretos y a asuntos relacionados con personas determinadas. Porque más allá de lo que dice la literatura especializada y lo que plantean los discursos académicos de la evaluación, en la escuela también se habla de y con sujetos concretos, se habla del bajo rendimiento de María y del poco interés, y otros que no lo hacen al mismo ritmo siendo incapaces de prestar atención. También se habla de la dificultad que Carmen, profesora de Matemáticas, tiene para hacer ver a los padres de Pedro que su hijo no rinde o no presta atención; o que Carlos tiene problemas de disciplina que influyen en su rendimiento... SE habla de alumnos que trampean, que faltan a clase, que son indisciplinados, hiperactivos, poco sociables, introvertidos, tímidos... ¡y en todos los casos pretendemos mantener la evaluación y a los sujetos que la han de realizar al margen!

Tampoco los textos especializados sobre evaluación dicen nada (que resuelva) sobre los conflictos que provoca el mismo hecho de saberse evaluado o de tener conciencia de que todo lo que se pueda hacer / decir / pensar en el aula puede ser objeto de evaluación o puede influir de algún modo en la calificación.

“Son visiones distintas de mundos diferentes que se realizan en y sobre un mismo escenario en el que las pautas de comportamiento y los límites que aquellas abarcan no están claras, permanecen en una penumbra de vigilancia que en cualquier momento y por diversos motivos puede producir efectos letales retardados”.(2:54)

Cuando se establecen contextos de interrelación, los profesores y los alumnos pueden más fácilmente desarrollarse como personas, y los profesores, como profesionales calificados. En la base de los mismos estaría el desempeño responsable de papeles complementarios, nunca enfrentados. Como eslabón entre ambos lados estaría la ética práctica.

En lo relativo a las consecuencias de la evaluación debemos reconocer que aquellas son graves pues afectan directamente a las personas en su totalidad. Los medios, en este sentido, deben justificarse por su idoneidad ética, que atiende a los usos formativos a que llevan más que a los aspectos técnicos.

En la perspectiva ética, la evaluación tiene que ver con prácticas de intervención intencional en las que se ponen en juego dimensiones que no aparecen cuando tratamos la educación desde un punto de vista técnico. Por contraste, desde el interés práctico y crítico, dichas intervenciones vienen a constituir una parte sustantiva que identifica aquella práctica como formativa. Como actividad natural de aprendizaje, la evaluación educativa es acción humana que se realiza entre sujetos sobre sujetos. No hay evaluación sin sujeto evaluado. Y la evaluación carece de significado si alguien no lo otorga. De ahí que deba ser esencialmente justa. En el terreno de la confusión y desde concepciones racionalistas que separan artificialmente al sujeto de las acciones que éste produce, suele confundirse la objetividad con la justicia, viniendo la primera a ocupar el lugar que le corresponde a la segunda, quizá porque personal y moralmente compromete menos.

Abogando por el rigor de la claridad, debemos cuidar de no confundir los dos conceptos. Necesitamos “pasar de la obsesión por la objetividad deificante del ejercicio justo y ecuánime. En nombre de la objetividad se suelen cometer muchas injusticias amparadas en un lenguaje propio de los expertos que restringe el acceso al conocimiento de lo que expresa y que encubre el tipo de racionalidad técnica que la orienta. Y en nombre del empeño por la objetividad, se deja de lado además la calidad intrínseca de lo que representa.” ( 37:55 )

Cuanto más objetivo sea un examen, tanto más falla en revelar la calidad de una buena enseñanza y un buen aprendizaje. “La ejemplificación es ilustrativa: mediante tests objetivos, tanto Miguel Ángel como Russel Flint obtendrían puntuaciones destacadas, pero es la diferencia de la calidad entre ambos lo que tiene fundamental importancia en el arte”. (37:55).

La idea de las pruebas objetivas surge en el campo de la psicología, concretamente de la psicometría, para responder a criterios de eficiencia que buscan en la objetividad el tratamiento imparcial de la población a la que se aplican. En algunos casos, podemos pensar, viene bien en cuanto evita al menos formulas de arbitrariedad encubierta; Pero reconocemos que, cuando este mismo razonamiento es valido, antes están fallando otros principios más elementales e insustituibles en los que se debe acertar la acción correcta, el quehacer justo. La arbitrariedad no tiene nada que ver con la subjetividad. Si acaso es una perversión de ésta. El sujeto que actúa cabalmente no hará nunca un problema de la subjetividad. La cuestión es otra.

## **2.17 LA FUNCIÓN FORMATIVA DEL DIÁLOGO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Las prácticas de aula, no sólo reducidas a la manipulación o al manejo artesano de lo inmediato, sino en un sentido más amplio de interrelación—sea de trabajo, sea de debate, sea de aclaración o explicación conceptual, sea de tareas propiamente de aprendizaje sea de encuentro entre sujetos que se dedican a aprender posibilitan y potencian la aproximación al objeto de conocimiento.

El diálogo desempeña en esta dinámica una función fundamentalmente epistemológica, además de educativa, que pone a quienes enseñan y a quienes aprenden en relación con el conocimiento “ Los diálogos excitan, animan y mantienen la atención, tanto por la variedad de las preguntas y respuestas y respuestas, mezcladas con sus razones y formas, como por la diversidad y mutación de las personas que intervienen en ellos, con lo cual se mantiene el espíritu sin cansancio, despertándose, en cambio, mayor deseo de escuchar”. (9:55,)

Estando a mano, siendo sentido común, el diálogo y la conversación son medios de conocimiento y de evaluación que no se utilizan con la frecuencia que corresponde a un curso natural. Acostumbrados a la racionalización del sentido común, probablemente el afán y obsesión del razonamiento instrumental y de cientificidad han hecho de ellos categorías incompatibles con la intervención técnica, restándoles el valor que en sí mismo encierran como fuentes de conocimiento. En cambio, el diálogo puede ser el método de evaluación más potente y el menos usado para saber lo que las personas conocen. También para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos, debido a que sólo hablando con las personas se pueden plantear los temas en “todos admitimos que existe una relación estrecha entre cultura, lenguaje y comunicación (...) Esta relación debería entenderse en función del papel básico que la conversación desempeña en la generación y mantenimiento del significado en contextos de acción práctica y de comparecencia” (13: 56)

La razón del planteamiento que sostengo son: la pregunta y la respuesta son expresiones de la vida de aquellos que ejercitan el arte de la discusión. Las preguntas brotan no sólo de una actitud antidogmática, que pone en duda el fundamento del conocer, sino que preguntar surge también de ese interior del alma cultivada en el esfuerzo de la verdad. Preguntar es, pues, buscar; no aceptar lo dicho ni la autoridad de quien le dice, si no es desde el compromiso de ir aún más allá de la frontera que el lenguaje señala. “En eso consiste, al parecer, el buscar la alétheia (verdad): en no aceptar, el lenguaje, ningún término ni proposición alguna de la que no se pregunte por su sentido, y por el fundamento sobre el que ese sentido se sustenta”. (23:56).

En este contexto de entendimiento, la necesidad de colaboración del trabajo en equipo no es suficiente garantía si no media el diálogo, en el cual profesores y alumnos se encuentran como personas, sin más rangos ni rasgos discriminatorios, y en el que el respeto profundo mutuamente compartido constituye la razón del entendimiento, en coincidencia con la actitud antidogmática.

Es precisamente ahí donde se instala el diálogo, entendido como forma de conocimiento por el cual crece y se expresa el pensamiento crítico, proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación entre los sujetos, entre quien enseña y entre quienes aprenden. El concepto de aprendizaje constructivo piagetiano apunta en esta dirección en cuanto que la participación activa de quien aprende viene a resultar requisito imprescindible en su concepción.

Esta situación lleva a revisar los papeles que tradicionalmente desempeñan los sujetos en el proceso educativo. Si realmente el aprendizaje depende de la actividad y responsabilidad de quien aprende, es necesario redefinir el papel de quien enseña. Fundamentalmente, de "verbalizador" y dispensador de la información que encierra el saber, pasa a convertirse en creador de situaciones de aprendizaje y en organizador de las tareas y trabajos de aprendizaje de

contenidos científicos y culturales específicos. De transmitir información pasa a impulsar la indagación del conocimiento “Si el alumno deja de ser simple receptor de saber transmitido es porque también el profesor dejará de ser el transmisor de saber ilustrado. Ambos se encuentran ahora construyendo saber que será significativo en cuanto se asienta en la comprensión intersubjetiva que media entre el sujeto dispuesto a conocer y el objeto de conocimiento” (23:55).

Pero también el diálogo, en la relación entre profesor y alumnos, y a la luz de la interpretación moral a que aludo, desempeña una función importante como defensa y protección de la divergencia de puntos de vista de quienes participan en el proceso didáctico.

Se trata de lograr la comunicación desde el nivel de las acciones al de discurso. En él, los contenidos de aprendizaje se pueden someter a procesos de razonamiento y de argumentación, problematizándolos, y no simplemente transmitiéndolos de un modo mecánico.

Cualquier elección didáctica "comunica inevitablemente una concepción del proceso de aprendizaje y de quien aprende, y una cosmovisión particular que refleja la propia lectura del mundo que nos rodea y del que cada uno hacemos objeto de estudio según lo que consideramos como valioso. De ahí que, como él mismo afirma, la enseñanza nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje"(2:58).

*Evaluar para conocer, evaluar para aprender: Las razones formativas de la evaluación educativa.*

Estrechamente relacionados con la naturaleza de la evaluación educativa están los motivos que justifican la evaluación. La idea que se tenga de ciudadano educado y del conocimiento marcará la dirección a seguir.

Una educación entendida como proceso de selección y de exclusión restringe las posibilidades de acceder al conocimiento, y acarrea consecuencias directas sobre el currículum y su democrático al conocimiento y promoción de las personas, el enfoque cambia de raíz. Sólo la miopía intelectual puede confundir estos planteamientos y las consecuencias que conlleva. Sólo el desconocimiento de este marco global podrá llevar a prácticas contradictorias en el ejercicio de evaluación.

Una cuestión de especial importancia y que incide en la evaluación es saber qué objetivos marca la educación que se imparte y la enseñanza que la concreta: ¿selección / exclusión o promoción de las personas mediante el acceso al saber por vías de aprendizaje y mejora o perfeccionamiento de la competencia individual? ¿A qué tipo de objetivos sirve la evaluación? ¿A todos a la vez, sin establecer prioridades? ¿Persigue los mismos objetivos en todas las materias? ¿Pretende cubrir sólo el programa de cada materia de estudio?

¿Discrimina entre unos objetivos considerados sustantivos por su poder formativo -desarrollo de capacidades que preparan para nuevos aprendizajes, dados o por descubrir- o pretende abarcar un número tan amplio que se pierde en una amalgama de metas que aseguran éxitos parciales, en perjuicio de las grandes finalidades que justifican el mismo proceso en cuanto educativo y en cuanto fenómeno social y actividad legítima? ¿Miran y aseguran más el éxito de todos o simplemente se limitan a certificar éxitos parciales y a excluir los fracasos puntuales?

La evaluación viene a ser un punto de la puesta en práctica del conocimiento en el desarrollo del docente en su ejercicio profesional. En cada actividad de evaluación se pone en juego el saber como conocimiento (formación científica básica) y el saber hacer como proyección práctica (formación didáctica) para tomar decisiones justas y actuar inteligentemente a favor de quien aprende” (2:59).

Para actuar de un modo razonable, según esta premisa, necesitamos convertir el ejercicio de evaluación en actividad de conocimiento sobre la que aseguramos la formación continua, tanto de quienes aprenden como del quehacer propio de la profesión docente. En la medida en que se da la una, se da la otra. Aisladas simplemente nos sirven para cumplir, que es tanto como negar la propia identidad docente. Al integrarlas, la evaluación se convierte en actividad didáctica que busca prioritariamente conocimiento.

Desde esta perspectiva, evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender. En términos generales, decididamente comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quien evalúa quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado. Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados.

En educación, “quien evalúa quiere conocer los procesos que producen determinados resultados para valorarlos. Asimismo, el evaluador desea conocer los resultados a los que se llega después de seguir secuencialmente un proceso, ideado e inspirado en principios didácticos, en los que el componente moral está permanentemente presente cuando en educación hablamos desde la racionalidad práctica y crítica”.(2:59)

Por medio de la evaluación queremos conocer la calidad de los procesos y de los resultados. Y en educación, queremos conocer para valorar los procesos que producen ciertos resultados, e intervenir a tiempo si es necesario con la honesta intención de asegurar el éxito de cuantos participan en el mismo proceso educativo, decisión que brota de la propia actividad evaluadora. Éste ha de ser el sentido de la evaluación formativa, que necesariamente será además continua y personal.

Queremos conocer para comprobar qué hace que ciertos procesos se den con garantías de calidad y resulten satisfactorios para todas las partes. Por la misma razón, queremos conocer para aprender por qué se dan ciertos resultados ni previstos ni queridos en procesos pensados para asegurar la comprensión y el aprendizaje.

En la evaluación de los aprendizajes se percibe tradicionalmente una tendencia a evaluar siempre con intención de corregir, penalizar, sancionar, calificar. Necesitamos recuperar el sentido positivo de la evaluación educativa y enfrentarnos a ella tomándola como actividad que invita a seguir aprendiendo. Necesitamos acercarnos a ella con una actitud constructiva y convertirla siempre y en todos los casos en un modo de aprendizaje, en parte del aprendizaje. Así podrá actuar al servicio de la práctica docente.

Necesitamos descartar la idea de que la evaluación es un apéndice de la enseñanza que "se adjunta al aprendizaje y que sólo tiene que ver con lo aprendido acumulado. No tiene sentido hablar de la evaluación educativa si no está al servicio de mejorar la práctica de formación" (2:60).

Quien aprende contenidos concretos aprende simultáneamente a valorar aquel conocimiento. Porque la evaluación centrada en técnicas tradicionales o de tipo test, como son las pruebas objetivas, no llega a niveles de pensamiento complejo ni a habilidades mentales superiores. La capacidad de evaluar nunca entra en los planes de enseñanza ni forma parte de las tareas de aprendizaje. Se pone la atención en ocupaciones que requieren -y premian- la memoria más anecdótica, el recuerdo parcelado sobre lo inmediato, la repetición automática. Por esto mismo, "es tan fácil programar y diseñar según técnicas precisas. Para conseguirlo, basta con prescindir del escenario en que se aplica tanto diseño y de las intenciones. También de los intereses, de la situación en la que se aplican y de los sujetos a los que se destina, que son tratados como recipientes (educación bancaria) no como personas de comunicación que reaccionan y toman postura respecto de los mensajes que les llegan, cuando se les da la oportunidad" (2:60).

Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del saber y de las personas que aprenden.

La evaluación debería ser el momento en el que quien enseña y quien aprende se encuentran con la sana intención de aprender. Evaluamos para conocer. Aprendemos de la evaluación. Sólo asegurando el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma continuamente, que sería además, significativa en cuanto catalizadora de nuevos aprendizajes.

Evaluamos mientras aprendemos; aprendemos mientras evaluamos. Paradójicamente, el examen rompe de un modo artificial este proceso de equilibrio entre el momento de la recepción y el de la producción.

Cuando la evaluación se realiza ajena al aprendizaje, quien es evaluado acude como recurso de salvación al momento de la recepción. Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita contrastar, se equivoca y rectifica, elabora respuestas, formula preguntas, surgen las dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa. Es decir, pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar. Actúa de un modo consciente y responsable sobre su propio aprendizaje.

El objetivo es que quien aprende utilice en sus evaluaciones los criterios destinados a justificar su propia valoración, su propio juicio. Al hacerlo, necesariamente tendrá que poner en práctica su conocimiento. A partir de esta propuesta, "las finalidades y los objetivos de la evaluación adquieren otro sentido y deben llevar necesariamente a otras formas de acción". (2:61)

## 2.18 LOS EFECTOS COLATERALES DE LA EVALUACIÓN

Hay ciertas acciones en el proceso de escolarización que se realizan y legitiman sobre rituales asentados en creencias no siempre verificadas, pero que despiertan expectativas que se generan según la fe que se deposita en ellas y en los fines y las funciones que se confía que desempeñen. En el campo de la evaluación, creencias, expectativas, fe y confianza en los fines y en las funciones dan por recorridos muchos caminos antes de averiguar de qué caminos se trata y, sobre todo, si merece la pena recorrerlos. Cabe decir “del sistema de evaluación que lleva a prácticas tan poco razonables desde el interés por la formación de los sujetos a los que se dirige que difícilmente superaría cualquier prueba de examen y de análisis que se hiciera sobre él, tanto por los instrumentos de que se vale normalmente -examen o pruebas objetivas tipo test, sobre todo-, como por las disfunciones que provoca (tensión, fracaso, abandono, exclusión, selección, decisiones predictivas que nunca se cumplen, clasificación y jerarquización...”. (2:61)

En relación a lo anterior nos referimos a la confianza predictiva que se deposita en cierto tipo de pruebas como son las habituales que se realizan en las aulas, que, sin saber por qué y con qué criterios, terminan definiendo, en un mismo ejercicio, funciones diagnósticas a la vez que selectivas, de un valor predictivo real muy escaso para el éxito profesional, aunque efectivo para el reparto de oportunidades y para la exclusión”. (2:61)

Las mismas pruebas sirven también para determinar el nivel de conocimiento y controlar y reflejar comportamientos disciplinares. “En cambio, se reconocen muchas de las grandes dificultades que las propias formas de evaluar usuales provocan, aunque o bien no existen otras vías de buscar solución, o bien no hay interés en buscarlas, o tal vez las conveniencias aconsejen dejar las cosas como están. Como señala, resumiendo ideas que se debatieron en la reunión de expertos de los países de la Unión Europea a la que alude, se consideró importante contemplar las consecuencias de la práctica actual (de la evaluación) para una amplia población de alumnos, más que los abandonos escolares o aquellos con dificultades de aprendizaje profundas” (2: 62)

Y a pesar de las diferencias entre los países de la Comunidad, todos reconocieron que la evaluación tenía efectos contraproducentes para un número considerable de alumnos. También se reconoció que mantener normas" para una elite implicaba a veces condenar a una proporción de alumnos a un relativo fracaso.

Son muchos los fines y las funciones que desempeña la evaluación aplicada en la escuela, y que tienen como objeto primario al alumno. Todos suelen desempeñarse sobre la base de examen como único instrumento, en cualquiera de sus variantes. Sin embargo algunas funciones ejercidas y algunos fines conseguidos son contrarios a los fines y principios formativos que justifican la educación, y necesitarían ser satisfechos con distintos instrumentos para evitar ejercicios contradictorios que producen consecuencias no deseables. “Probablemente una razón sostenible se debe a que la práctica de evaluación se realizan desconectadas de las concepciones educativas a las que deben servir. “Basta pensar en el tipo de ciudadano que el sistema de educación básica se propone formar para ver las distancias que separan este propósito de prácticas de evaluación que producen tanta exclusión, tanto fracaso y tantos fracasados”. (2:62)

La forma más habitual de evaluar consiste en la aplicación de técnicas y artificios que fueron pensados para funciones y fines distintos al sentido formativo de la educación. Al instrumento utilizado, confundido con el proceso al que debe servir, se le atribuye un valor añadido para desempeñar simultáneamente funciones diferentes, sin reparar en que muchas de ellas son contrarias al propio discurso que las expresa, y en que otras no se pueden desempeñar por el escaso valor que aportan las informaciones que nos llegan, debido a la inadecuación de los instrumentos que se emplean.

La evaluación termina siendo un ejercicio instrumental del que se sacan unas conclusiones que no se corresponden con el valor ni con el propósito del instrumento. Las interpretaciones que puedan hacerse de los resultados carecen de cualquier base contrastable, como hace ya tiempo demostró en sus estudios. Así, el examen, sea cual sea su formato, se utiliza igual para calificar un aprendizaje específico que para certificar un título. "Se utiliza para corroborar lo que los alumnos están aprendiendo y lo que ignoran. No discrimina el saber, el despiste; la ignorancia, el error o la falta de memoria temporal; el no saber, el olvidar; el asimilar, del recordar; el acertar consciente, o al azar; la respuesta elaborada, la respuesta copiada; la duda inteligente en el razonamiento, de la inseguridad ante el desconocimiento" (2:63).

Se usa de un modo totalmente inapropiado para un aprendizaje cuyo contenido puede ser de creación, de aplicación, de transferencia, de análisis, de inferencia, de síntesis y valoración o de simple repetición automática o de memoria rutinaria o de copia. Son varias y distintas las funciones ocultas que desempeña, si bien son menos las que explícitamente se le reconocen. Y todas valen para explicar racional y causalmente el éxito o el fracaso.

Igualmente el examen sirve tanto para premiar a un alumno, como para sacar conclusiones externas; tanto para desarrollar actitudes competitivas, como para reforzar o empobrecer la autoestima. Incluso, y en un uso que debería estar desterrado radicalmente del ámbito educativo por razones de responsabilidad moral, la evaluación sirve para restablecer la disciplina o imponer un respeto que no, se gana por méritos propios ni por la autoridad que da el saber, ni por vías más justas de profundo respeto a la persona. En última instancia, siempre queda el recurso de medidas directamente disciplinarias. Pero no se debe mezclar en estos casos categorías tan distintas, con repercusiones muy diferentes.

Por encima de estos usos y ejercida de un modo sutil en las inmediaciones del aula, pero evidente por las consecuencias que arrastra, "la evaluación, más que un medio de fomentar los fines educativos del desarrollo y emancipación individuales, se utiliza como instrumento de exclusión a lo largo del proceso de escolarización mediante procedimientos que seleccionan y marginan, perjudicando las oportunidades educativas posteriores de muchos alumnos. Por esta vía la evaluación educativa ha llegado a ser, como la clase, un aparato de exclusión". (3:64).

Se asume sin grandes dificultades que la evaluación desempeña distintos fines y diversas funciones. La cuestión paradójica y conceptualmente conflictiva no surge del hecho de que existan tantas funciones, evidente por demás, sino de que se mezclen todas conformando una amalgama en la que se mezclan, los intereses con las intenciones, las ideas innovadoras

con las exigencias burocráticas, las opciones racionales con las decisiones razonables. En este juego de confusión se mezclan las necesidades formativas con los requisitos de eficacia y de mercado, “las exigencias de calidad y equidad educativas con las de eficacia y eficiencia interpretadas en términos de rentabilidad económica, los argumentos con las opiniones, la calidad con la cantidad, el valor con el precio, la lógica educativa con la lógica economicista, los principios con las doctrinas, los alumnos con los clientes”. (2:64)

Asimismo se confunde la profesión docente con el oficio de vigilante y seleccionador social; la función educativa de la dirección con la gerencial, la formación docente con la preparación para la instrucción; la función formativa de la evaluación, con la sumativa. La representación democrática en el funcionamiento del centro se confunde con el reciclado de un liderazgo de gabinete segregado de la comunidad educativa por vía de formación específica y diferenciada.

En esta mezcolanza resultante se instala la confusión conceptual y se ampara la inconsistencia práctica. En la penumbra, sólo se reconocen bultos y es más fácil confundir las acciones con los movimientos. “Todos se mueven pero hacen (actúan) de modos distintos, motivados por principios, intereses y razones desiguales, cuando no contrarios o excluyentes”. (2:64).

Tantas funciones y un único instrumento real y con poder mágico decisorio y definitivo, valor añadido, para abarcarlas a todas. Se trata del examen, en cualquiera de sus modalidades, bajo cualquiera de sus expresiones o fórmulas. ¿Acaso un mismo instrumento puede desempeñar tantas y tan variadas funciones? ¿Puede servir a tantos y tan variados fines? ¿Sobre qué base de razón se puede sostener este proceder examinador tan extendido y tan calladamente aceptado, “que ha llegado a adquirir carta de naturaleza inmanente, y al que no se le encuentra sustitutos de hecho, a pesar del común reconocimiento de las difusiones que provoca y cuya única eficacia probada es la misma disfuncionalidad que produce? Probablemente entre tanta amalgama y tanta confusión de los intereses de mercado acaben ocultando tan numerosas funciones, fines, intenciones y valores formativos proclamados”. (2:64).

En buena lógica, que sigue el correcto discurrir del sentido común, ¿no debería haber concepciones, objetivos, instrumentos y contenidos diferentes y diferenciados según la función que ha de desempeñar la evaluación?

Si la narrativa que crea la reforma quiere responder a una racionalidad práctica, antagónica con la racionalidad técnica que inspiraba movimientos curriculares precedentes, “¿no debería también promover prácticas educativas tan distintas y tan distantes como lo son los discursos de elaboración de cada propuesta de reforma? ¿Qué ha cambiado realmente a partir de los noventa en las prácticas de evaluación en el aula, más allá de las metáforas en las que se expresa creando la sensación de lo novedoso?” (2:65)

Y si quienes aprenden hoy recorren caminos curriculares distintos e innovadores, ¿qué hay de distinto y de innovador, educativamente hablando, en la formación de los profesores? ¿Qué hay de nuevo en la organización de los centros? ¿Cuánto aumentan los presupuestos del Estado para subvencionar tanta innovación?

Como aprendimos de tanto análisis estructural, no se puede cambiar ningún elemento de la estructura sin que cambie toda la estructura. “Este cambio es tan complejo, con tantas ramificaciones y tan difícil de llevar a cabo, que la necesidad aparentemente se justifica con la innovación superficial de las palabras. Se logra con ello el efecto de lo nuevo mientras se dejan intactas las estructuras”. (2:65)

En este mar de confusiones, en el que la realidad se expresa en grandes retóricas –aprendizaje significativo, autoevaluación, coevaluación, aprendizaje cooperativo, atención a los contextos diversos, autonomía intelectual, pensamiento crítico, creativo, mapas conceptuales, temas transversales se instala la ocultación de intereses y de expectativas muy heterogéneos en un mismo discurso. “El de las reformas de los años noventa puede ser un referente muy próximo, en el que el concepto de evaluación se mezcla con el de calificación, promoción (automática), control, examen, observación, certificación, acreditación” (2:65).

Planificar, proyectar e incluso despertar ilusiones con un nuevo discurso sobre educación y sobre evaluación, sobre currículum y sus posibilidades, y no superar el actual sistema de calificaciones (y lo que es más grave, el sistema de selección / selectiva) hace peligrar tanta propuesta. Mientras esto no cambie, toda la enseñanza seguirá dirigida y centrada en el examen, de cualquier tipo que sea.

En este terreno borroso, en el que se ocultan ignorancias e intereses menos nobles, se habla sin mucho cuidado y con menos precisión, de evaluación, calificación, controles, exámenes, selectividades, notas, excelencia escolar, certificación y acreditación y algún que otro calificativo más, en una amalgama que confunde el sentido de la evaluación. Podemos convenir que todos estos vocablos participan del campo semántico de la evaluación. Pero viene bien saber a qué responde cada uno, puesto que por la falta de claridad se llega a usos que no tienen por qué entrar en la esfera de lo educativo y desvirtúan el proceso de formación. Y si entran, demos ser conscientes de que responden a otros principios, a otros intereses, a otras funciones, a otras formas de contemplar lo educativo. “No podemos pasar por alto que la falta de claridad en el concepto tiene implicaciones muy importantes en cualquier práctica que aspire a ser reflexiva y comprometida con el cambio. Se trata de confrontar y optar entre lógicas opuestas que coinciden interesantemente en el mismo discurso”. (2:66)

Porque se da la confusión, con frecuencia se dice que en la escuela se evalúa mucho. La sensación y percepción es que los exámenes lo impregnan todo. Cuando se clarifica el panorama, como ya apunte, podemos comprobar que se examina y califica mucho, pero se evalúa muy poco si tenemos en cuenta lo poco que se aprende de la evaluación, el poco conocimiento relevante que se obtiene de lo que ella representa y el escaso valor transformador de la propia práctica educativa que se le otorga. De hecho, “años tras años podemos comprobar las mismas estadísticas de fracaso, muy probablemente debido a las mismas causas y a las que no se presta la debida atención. Y cada vez van en aumento las voces que se levantan alertando o denunciando una bajada en la calidad de los procesos educativos”. (2:66)

Por tan frecuentes y repetidas las estadísticas que se producen en la escuela llegan a verse y a aceptarse como natural e inevitable este fenómeno. Resignarse a él es dar por perdida una tarea que todavía está por hacer. En estos casos, “la evaluación desempeña un disciplinados y coercitivo que encubre el ejercicio de autoridad de quien la realiza o de quien la impone. De acto de conocimiento deviene en ejercicio desproporcionado e irracional de poder”. (2:67)

## 2.19 LA ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN

Muy extendida al menos como concepción, se encuentra con frecuencia en la literatura especializada la visión de la evaluación como recogida de información para la toma de decisiones.

Importante en esta interpretación, y con las miras puestas en la dimensión formativa de la evaluación, la calidad y la relevancia de la información que se recoge con el fin de apreciar el valor formativo /educativo de lo que es objeto de evaluación. De ahí que la evaluación se identifique con una valoración críticamente contrastada y argumentada que da información valiosa sobre aquel objeto. Información significativa y educativamente útil para los sujetos implicados tal forma que la misma información recogida sirva de base para asegurar el continuo progreso en la adquisición y desarrollo de conocimiento. “Para esto hace falta multiplicar las fuentes de información, sea cual sea el recurso que se emplee: examen, entrevistas, observación, trabajos y tareas, exposiciones, diálogo, diarios, carpetas de trabajo ejercicios en clase”. No es que tengan todos los mismos potenciales formativos, sino que la cuestión de las técnicas adquiere un valor auxiliar, en función de los principios, de los usos, de los fines y de las funciones a que sirven. (2:68)

La interpretación en la que conscientemente me inspiro no nace como consecuencia de una concepción curricular determinada, y menos pensada para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Surge como la aplicación de modelos de evaluación de programas o de instituciones. Aún así, y teniendo en cuenta esta advertencia para distanciarme de algunas conclusiones y usos que con frecuencia lleva el hecho de ignorar este contexto que responde a exigencias pragmáticas y funcionalistas, considero válidas por atractivas las ideas que de ella se derivan y las imágenes que provocan.

Al retomar esta versión sobre la evaluación del rendimiento académico del alumno aprovecho una idea que me parece surgente y de la que pueden sacar consecuencias para la innovación de la práctica, “como es la de obtener y dar información. Advierto que la propuesta, más que definición, tiene la intención de permitirnos establecer una mínima base para el entendimiento de lo que puede ser la evaluación, aunque ésta parta de la discrepancia.” (2:69)

En este sentido, la evaluación viene a ser importante cuando da información práctica a los profesores sobre la calidad de los aprendizajes que están realizando los alumnos. Ofrece al mismo tiempo una buena oportunidad para mejorar tanto el proceso de aprendizaje –en cuanto que mira a la recuperación y dificultades que deben vencer quienes aprenden- como a las acciones futuras de enseñanza, mediante la reflexión, autocrítica y autocorrección desde la práctica escolar.

Considerar el contexto en el que se toman las decisiones viene a ser un factor importante que es necesario explicitar. Fuera de él, es muy probable que las decisiones tengan otros significados, adquieran otros valores, conlleve consecuencias no deseadas, que dan pie a interpretar aquella valoración que subyace supuestamente a la toma de ciertas decisiones como carente de sentido o lleva a representaciones de los sesgos y de los prejuicios de los datos que sirven de fuente primaria para tomar decisiones. Por esta vía es fácil justificar el fracaso escolar o la derivación no deseada de cierto tipo de alumnos hacia la formación profesional o hacia trabajos manuales sin calificación por ejemplo.

Por su poder condicionador, realmente importa explicitar “las formas que se proponen para obtener información y el valor de la misma, respaldados los interesados por su derecho moral a conocer previamente el tipo de decisiones que se van a tomar y que les afectan. Entre ellas, las relativas a las calificaciones y las consecuencias que de ellas se derive. Es, digamos, el punto de encuentro, a partir del cual las posturas van distanciándose”.(2:69)

Me estoy refiriendo a la evaluación educativa (escolar) como aquella actividad de investigación y de reflexión comprendida entre la recogida continua de información valiosa por diversos medios y la interpretación, análisis crítico y valoración sobre el rendimiento global del alumno (de los progresos y de las dificultades que encuentra quien aprende). La intención educativa es conocer, e intervenir a tiempo cuando sea necesario, si la actividad de aprendizaje que está desarrollando el alumno merece o no la pena desde un punto de vista formativo o simplemente la actividad de aprendizaje no se está dando.

Se presenta con ello tomar las “decisiones adecuadas en el momento oportuno que aseguren estimulen el progreso formativo continuo del alumno, decisiones que simultáneamente fomenten y aseguren el desarrollo profesional del profesor (su formación intelectual, su quehacer didáctico). Consecuentemente, se asegurará el mejoramiento del proceso educativo, dimensiones ambas –información y decisiones- que cumplen funciones formativas importantes en el sistema educativo”. (2:70)

Una evaluación que pretenda ser formativa en la escuela debe estar más próxima a la búsqueda de conocimiento (sobre la enseñanza y el aprendizaje, e indirectamente sobre el centro escolar) y más próxima a la interpretación y al análisis crítico y constructivo bien informado que al juicio que se supone conlleva cualquier acto de evaluación y que habitualmente suele descansar, de cara a la evaluación de los alumnos, en la información detallada que dan los exámenes. Las conclusiones que de ellos se sacan sobre supuestas causalidades difícilmente comprobables pueden ser funcionalmente válidas, si acaso, para “la evaluación sumativa o terminal, que llega a concretar artificialmente, aunque con visos de credibilidad, lo que es una valoración “global e integradora, además de continua en una calificación. Lleva implícito y supuesto un juicio sobre la persona evaluada, no sólo de su rendimiento, de consecuencias sociales muy importantes, trascendentales para los individuos. ¿O acaso la escala de calificaciones, que viene a ser referencia numérica, o bien de atributos, es un juicio? En ninguno de los casos describen o informan sobre qué decisiones deben seguirse para la acción didáctica o para la mejora del desarrollo curricular. Sirven artificialmente para decisiones administrativas”. (2:70)

Decir que en la evaluación interesa recoger información no aclara mucho y compromete menos. Tal vez esto mismo justifique la tendencia al consenso en este punto. Lo importante, a partir de aquí, es desde donde pueden surgir las diferencias, es saber: ¿Qué información interesa recoger, con qué fines, para desempeñar que funciones? ¿Qué decisiones siguen a la recogida de información? ¿De qué modo y con qué método y técnicas se va a recoger la información? ¿A quién van destinadas las informaciones y las decisiones que se toman y quiénes son sus beneficiarios? ¿Quién / quiénes recoge (n) la información y quién decide a partir de ellas? ¿Sobre qué principios y sobre qué concepciones curriculares se van a resolver las cuestiones planteadas? ¿Qué usos se van a dar a los resultados de las evaluaciones, y quién conoce esos usos y quién se beneficia de ellos?

Las preguntas que acabo de formular constituyen la estructura básica de la evaluación. Sobre ellas se articulan distintos capítulos que abarca el campo de la evaluación educativa. “Las respuestas que se puedan dar de un modo argumentado y razonable a cada pregunta dependerán del marco conceptual de referencia que se adopte respecto al conocimiento y al proceso educativo, si se quiere mantener la coherencia que debe sustentar la cohesión práctica. De lo contrario, y sucede con frecuencia, lo que se consigue es una amalgama en la que se confunden prácticas que hacen (actúan) de modo parecido, que comprometen de modos y en grados distintos con valores diversos, pero responden o deberían responder a discursos de elaboración diferentes. A su vez, estos deberían hacer lecturas distintas de aquello a lo que se refieren”. (2:71)

En la realidad, a la hora de las concreciones en las que se trata de examinar y de calificar, las diferencias son muy insignificantes en cuanto a tales actividades, si no nulas, y lo que constituyen los marcos conceptuales de referencia tienen muy poca presencia e incidencia en las prácticas. “Como ejemplo inmediato, más allá de las palabras, entre una reforma de carácter técnico e inspirada en el pensamiento positivo-conductista (racionalidad técnico-funcional), y otra de orientación autoproclamada cognitivo-constructiva e inspirada en la epistemología genética, coincidente con los nuevos enfoques que surgen de movimientos curriculares innovadores y que podemos identificar como teoría crítica del currículum (racionalidad práctica y crítica), las diferencias no traspasan el ámbito de los significantes. No entran en el meollo sustantivo de lo que cada enfoque significa y de lo que cada uno implica y a lo que cada uno compromete o debería comprometer prácticamente”. (2:71)

Las pruebas objetivas de tipo test, tan próximas a un pensamiento racional técnico e instrumental conductista que tanto simplifican los procesos de pensamiento, se desentienden del contexto (ideológicamente reaccionario) en el que surgieron, llegan más allá del propio marco curricular que las creó y se les asigna el mismo valor en discursos constructivistas, antagónicos con los primeros. Los exámenes tradicionales, que surgen artificial e interesadamente con propósitos de selección y de exclusión, siguen ahí, parece que inevitablemente, en discursos en los que se proclama el derecho universal a la educación como valor en sí, con muy pocas diferencias, cumpliendo funciones similares sirviendo a los mismos fines. Entre ellos, “los de carácter selectivo aparecen ahora más veladamente y encubiertos en expresiones en apariencia más neutras, pero sus efectos son decisivos. Y más allá de alguna que otra metáfora ingeniosa, ni la autoevaluación, la coevaluación entra en el ámbito de las decisiones en las que el sujeto debería hacerse responsable de su propio aprendizaje en nombre de la proclamada autonomía intelectual de quien aprende, a la que se alude no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral”. (2:71)

Tampoco tiene importancia e incidencia en las prácticas de evaluación ni la participación ni el aprendizaje cooperativo ni de carácter práctico. Tampoco cuentan realmente las actitudes ni los procedimientos, si bien de tanto repetir su importancia, se crea el efecto de su presencia real. Se proclama el poder didáctico del aprendizaje significativo, pero en ningún momento se siente la necesidad de explicar que la enseñanza sea necesariamente significativa. “De la evaluación se dice que ha de ser continua, integradora, individualizada, personalizada, participativa, cumpliendo fundamentalmente una función formativa en un currículum, que tendrá presente la dimensión sociocultural y axiológica, inherente a todo proyecto educativo y conectándose con la realidad social, pero ni los instrumentos que efectivamente propone ni los resultados que arroja ni las expectativas que despierta van en dirección”. (2:72)

## 2.20 LA INFORMACIÓN QUE INTERESA RECOGER

Desde el principio debemos aceptar la idea de que no toda información es válida, ni desempeña el mismo papel en la formación de quienes están aprendiendo. Necesitamos diferenciar aquellos aspectos y aquellos contenidos del proceso de enseñanza y de aprendizaje que son sustantivos de los que simplemente son anecdóticos.

El marco conceptual del que se parte resulta imprescindible para establecer criterios de discriminación. “Serán los principios que de él se deriven los que servirán de base para establecer criterios de selección y de análisis de la información que nos permitan aclarar lo que entendemos por evaluación formativa en términos de acción pedagógica. Ni tiene el mismo sentido ni tiene la misma valoración la información que podemos obtener desde un enfoque conductista”. Tampoco habrá coincidencia en el mismo hecho de recoger información. Cada uno de los enfoques, que son los dos más comunes, podrá el acento en un tipo de información distinta, aunque en los dos se pretenda hacer de la evaluación una actividad formativa”. (1:73)

Lo que importa en la nueva narrativa curricular es que la información que se obtiene de la evaluación debe ser punto de referencia para la acción didáctica, aportando información valiosa sobre los progresos reales de quienes están aprendiendo, en qué sentido y dirección lo hacen, las dificultades que encuentran y el modo de superarla y con qué profundidad y consistencia, mediante preguntas que obliguen a la argumentación.

La evaluación en los niveles no universitarios sólo nos sirve, si nos informa sobre el estado de aprendizaje de los estudiantes, si por ella conocemos el modo en que están aprendiendo además de lo que están aprendiendo, el grado de comprensión de aquello que estudian. “Cuando no progresan en el aprendizaje, la evaluación es un buen camino y un buen momento para indagar los motivos que provocan ese desajuste, que frenan el progreso constante hacia la apropiación del saber. Una vez identificadas las causas y entendidas las razones, se trata de poner manos a la obra para superar esta situación que dificulta o impide el aprendizaje.”(2: 73)

Del análisis y la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informal, moralmente ejercida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión y mejora de las prácticas de enseñar y de aprender. Sólo en esta dirección y con este ánimo la evaluación podrá ejercerse en su sentido formativo, intención tan permanentemente proclamada y omnipresente en los discursos pedagógicos como ausente en las concreciones prácticas de tanto deseo. De otro modo, que es más frecuente de lo deseable, “la evaluación desempeña preferentemente funciones coercitivas, de control y de calificación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, relegando las directamente formativas. Cuando esto se da, cabe hablar de calificación o notas o examen sin más –crea complejos y remite, o debería remitir, al ámbito de los valores, prioritariamente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento de un estudiante indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto, o él lo vive así”. (2:73)

Normalmente las prácticas de evaluación guardan escasa relación con las concepciones pedagógicas o curriculares que le sirven de base y de fuente de inspiración para prácticas coherentes y cohesionadas.

La coherencia práctica de la evaluación debe ser valorada en función de los principios curriculares que la orientan. Los criterios de evaluación deben surgir igualmente del marco conceptual que da significado al proceso educativo en un sentido general. “Cuando se actúa al margen de los grandes principios que inspiran la educación, el quehacer docente puede llegar a consolidarse sobre prácticas antagónicas con los mismos principios”. (2:74)

Desde los intereses por la formación integral de quienes aprenden, las decisiones que siguen al análisis y valoración de la información, más allá de las decisiones simples sobre las calificaciones, servirán para revisar y analizar el camino recorrido, para diagnosticar y prevenir posibles dificultades y obstáculos que el alumno puede encontrar en su aprendizaje, para conocer el entorno del aprendizaje que estimule el progreso del alumno, para recuperar conocimientos no asimilados o no comprendidos u olvidados.

Cualquier decisión que se adopte debe estar muy fundamentada y muy bien argumentada, siendo la prudencia una característica sustantiva que impone el actuar razonablemente a favor del sujeto que aprende y teniendo en cuenta las consecuencias que cualquier decisión puede acarrear para el mismo. “Puesto que nuestras evaluaciones son falibles y limitadas, las decisiones basadas en ellas deberán ser prudentes. No hay muchas decisiones sobre los estudiantes que deban ser definitivas”. (2:74)

## **2.21 TÉCNICAS DE EVALUACIÓN: Sus condiciones previas**

Cuando se habla de evaluación son muchas las técnicas y muchos los métodos ansiados para resolver los problemas relacionados con ella. Sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se utilizan para los mismos usos y desempeñan las mismas funciones. Por eso hay tan poca diversificación en la oferta, más allá de expresiones nuevas. Examen tradicional, entrevista, observación, corrección de pruebas, pruebas objetivas; autoevaluación, coevaluación, informes, dossiers. Lo importante en todos los casos serán los usos que de ellas se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen.

“Otro de los criterios para elegir los mecanismos de evaluación está en función del tipo de información que queremos recoger. Y ésta, en función del propósito de la evaluación: ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar, crear, comprender? ¿Evaluación para comprobarla capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo en la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación en un sistema que garantiza el acceso a la cultura común y la superación de las desigualdades sociales por medio de la educación? ¿Evaluación para garantizar la formación correcta de quienes aprenden?” (2:84)

Las respuestas que se den a estas preguntas deberían llevar a formas de evaluación distintas. Olvidarlas o enfrentarse a ellas hace de los sistemas de educación general sistemas de selección y de exclusión, dando lugar a la segregación, sobre todo de aquellos que no pertenecen a la elite, o por el contrario, de acceso y de promoción del conocimiento.

Con estas reflexiones iniciales pretendo llamar la atención sobre la necesidad de que el profesor se sitúe, tome postura respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en el que se va a llevar a cabo la evaluación. “La educación y la evaluación no son ejercicios neutros. Reducidas a ejercicios técnicos ocultan otros valores que conlleva la evaluación que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeñan de manera eficaz, aunque no siempre justa”. (2:85)

La forma en que se realiza la evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica presupone la toma de posiciones teóricas a favor de la educación, entendida como proceso de desarrollo de las personas. Es una apuesta por las posibilidades que tienen todos los ciudadanos para la integración productiva en la sociedad. Es también compromiso frente a la educación, al conocimiento y a la formación integral de las personas. Es necesario explicitar las propias creencias que subyacen sobre la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje. Tomar postura es condición moral que previene contra el adoctrinamiento, el proselitismo, el engaño o cualquier otro tipo de fundamentalismo. .

Para llevar a cabo esta forma de evaluación es necesario que el profesor reconozca la legitimidad de casa sujeto para participar en el diálogo, situado en una dinámica de aprendizaje cooperativo. “Desde otro punto de vista, si la enseñanza deja de considerarse como un proceso exclusivo de adaptación a fuentes de información acríticamente recibidas y a formas de acomodarse la mente a estructuras de conocimiento estables e inamovibles, necesitamos buscar modos distintos de evaluar el conocimiento, porque aquella manera de entender la enseñanza lleva a otra forma de entender el aprendizaje y sus representaciones. Igualmente necesitamos cambiar los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza”. (2:85)

Si aceptamos el cambio que conlleva la nueva orientación curricular nos enfrentamos a un cambio en el concepto de aprendizaje y, consecuentemente, a un cambio en los principios y criterios que deben inspirar nuevas formas de enseñar y de evaluar y nuevas funciones de la enseñanza y de la evaluación. Por contra, si esto no se acepta, tal vez convenga dejar las cosas como están, que al menos no confunden más a quienes vienen actuando sobre la tranquilidad anquilosada de prácticas tan automatizadas como cuestionables, por no decir disfuncionales a juzgar por los resultados que con ellas se consiguen. En esta situación, conviene dejar las cosas como están si antes no media el análisis y la toma de postura. Se trata de reconocer inicialmente a qué se compromete cada uno y a qué le comprometen las nuevas formas de actuación que se proponen para sopesar la fuerza de las convicciones con las que cada uno cuenta. Cada cual podrá discernir el nivel de compromiso que está dispuesto a asumir. En esta dinámica, el profesor debe estar dispuesto a aprender de la evaluación que ejerce.

Igualmente importa la explicitación de lo que formativamente vale la pena y a lo que merece dedicar atención, esfuerzo, entusiasmo e interés. Explicitar los criterios por los cuales van a ser corregidos, valorados, calificados, evaluados los trabajos y las tareas objeto de tal actividad es condición que facilita la puesta en práctica de ideas alternativas a la evaluación tradicional.

### El aula como lugar y tiempo de aprendizaje

Un cambio elemental pero imprescindible para iniciar el camino de la innovación y de la renovación que lleve a otras formas de evaluar consiste en convertir la clase, el tiempo de clase, en tiempo y lugar de aprendizaje, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes. Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de control y de examen como algo distinto de la actividad de enseñar y de aprender conlleva dispersión de esfuerzos, fomenta recelos y desconfianzas, y distrae la atención de lo que realmente merece la pena: aprender, descubrir, contrastar, reflexionar, recrear, dialogar, disfrutar, comprender, enriquecerse con los bienes culturales.

El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñanza y de aprendizaje un único proceso interactivo y solidario de colaboración.

Resulta de vital importancia actuar conscientemente reconociendo a qué se da más importancia en este proceso: si a la transmisión de información o a la comprensión de la misma; si, a la enseñanza o al aprendizaje; si al programa o a la dinámica interna del grupo de personas que pretenden aprender; si a la tensión externa a la que se someten quienes se examinan o a la atención y motivación personales de quien debe enfrentarse a preguntas que estimulan o refuerzan el pensamiento; si a las presiones externas o a la convicción sobre el valor de las ideas con las que honestamente trabaja y ensaya.

Ante estas disyuntivas, el modelo de proceso, modelo crítico, se inclina decididamente por las segundas.

### Requisitos razonables para prácticas de evaluación formativa

Muchos profesores no creen en el valor formativo que ofrecen las formas alternativas de evaluación porque no sirven para discriminar con precisión y objetividad las diferencias entre alumnos en el rendimiento académico.

Una de las críticas a los modelos o concepciones alternativas de las formas de evaluación, que surgen de concepciones curriculares innovadoras, es la fiabilidad y la validez cuando distintos evaluadores evalúan un ejercicio. La crítica se refiere también a la fiabilidad con relación a si el instrumento usado está realmente evaluando aquello que se propone. Viene a ser también condición de la validez. Conviene advertir, sin embargo, que en el cambio de enfoque la validez adquiere otro sentido y se expresa en otros términos. Ahora se entiende como la búsqueda e interpretación de significado más allá de los datos.

Justo cuando no trascendemos aquel nivel básico de conocimiento elemental, la fiabilidad se puede asegurar en ciertos tipos de test. Es más, sólo se puede garantizar en los test normalizados. Cuando entran en juego niveles superiores de conocimiento, los test no sirven. Pero tampoco es tan necesaria la fiabilidad estadísticamente interpretada cuando se trata de evaluar conocimientos de los alumnos en el aula y, sobre todo, cuando para conseguirla, se deben dejar al margen lo que

la racionalidad técnica considera "variables contaminantes" o "variables no controlables", normalmente de carácter simbólico o mental, además de los factores sociales e Inter.-subjetivos.

También son problema los intereses, la ideología, el posicionamiento político, el compromiso con la educación progresista. La razón que justifica la alternativa propuesta es que el profesor no es un extraño en el escenario, ni en la relación y equilibrio que se establece entre las partes y de las partes con los sujetos implicados: conocimiento, enseñanza, aprendizaje. Él es un conocedor que obtiene su saber didáctico de una práctica reflexiva. Pero además, al eliminar las variables que no puede controlar, el enfoque positivista no puede, por la misma razón, derivar valores ni significados de datos empíricos. Esto equivale a renunciar a la esencia y al sentido o significado de la evaluación.

Asimismo elimina cualquier otra consideración que tenga que ver con las cualidades humanas más caracterizadoras de las mismas. Tampoco entran en su estrecho margen de análisis la comprensión ni la reflexión, además de la intención o la capacidad de razonamiento y de argumentación, tan esenciales en los procesos educativos de formación. En ellos la racionalidad comunicativa o práctica, como opuesta a la racionalidad positivista o técnica, busca el mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento inter.-subjetivo de pretensiones de validez susceptible de crítica. En este contexto comunicativo, que tiene en los argumentos su fundamento, “ la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones en las circunstancias apropiadas . Por eso, el modelo de proceso es esencialmente un modelo crítico, no evaluador”. (37:140)

Ciertamente que los test garantizan la fiabilidad y la validez en una significación matemática elevada. Lo hacen sobre aspectos que en un orden de valores educativos ocupan lugares de preocupación secundaria, cuando nos referimos al aprendizaje en niveles básicos de escolarización, porque la fiabilidad remite en una especie de círculo cerrado y autorreferido al conocimiento previamente planificado, seleccionado y dado. Antes, debemos considerar los valores morales que deben orientar y gobernar la intervención docente en el aula, que son punto de referencia obligada, pues sin ellos cualquier intento de cumplir con exigencias de carácter epistemológico ajenas a ellos carece de sentido, pierde toda su razón de ser. En este terreno, a la validez y fiabilidad estadísticamente significativas debemos añadir los valores de carácter moral que garanticen la significatividad educativa de los instrumentos y legitimen, desde un punto de vista social, las prácticas intencionalmente formativas. Esto, desde una visión global de los fenómenos que entran en juego, que son múltiples y variados.

Hablamos entonces otro lenguaje porque nos situamos en otro nivel de análisis en el que, siguiendo una idea de que, podemos decir que la validez del acto de habla persigue la verdad, legitimidad, sinceridad y comprensividad. En este nuevo contexto de entendimiento, podemos llegar por otros caminos a los valores que representan la validez y la fiabilidad matemática para la mentalidad positivista, no necesariamente estadísticos: debate, diálogo, discusión, negociación, consenso, deliberación, argumentación, credibilidad, confiabilidad, responsabilidad, razonamiento, siempre a la luz e inspirados e impregnados por una ética de la responsabilidad que requiere del ejercicio justo entre personas cabales.” Esta tiene en cuenta las consecuencias de las decisiones que a partir de ella se adopten. Y esto nos obliga a buscar otros conceptos, otras

expresiones que recojan más fielmente el sentido y el significado de lo que pretendemos expresar”. (2:89)

Si hablamos de nueva forma de contemplar la evaluación y de formas alternativas de practicarla, los anteriores conceptos para explicarla (obedientes a una racionalidad positivista) no nos valen. Necesitamos buscar y encontrar otros conceptos que se ajusten y reflejen más fielmente las nuevas concepciones más próximas a una racionalidad práctica, como también busquemos otros recursos que se ajusten más a los principios de que parten. “A los conceptos ya señalados, habría que añadir otros como: *transparencia* (en los principios, en las intenciones, en las negociaciones, en los fines y en los usos); *credibilidad* (no basta con enunciar los principios; deben ser comprensibles para que sean creíbles como enunciados que orientan la práctica); *coherencia y cohesión práctica* (acuerdo entre la concepción y las prácticas); *aceptabilidad* (está en la base de la legitimación social y educativa); *pertinencia* (para justificar las decisiones que se adopten); *practicabilidad* (deben ser aplicables a las prácticas concretas de evaluación); y *legitimidad* (en cuanto acción social que debe ser moralmente correcta)”. (2:89)

La investigación positivista, de la que la pedagogía experimental y la pedagogía por objetivos señalan realizaciones concretas, ofrece unas seguridades aparentes que descansan, no tanto en la capacidad de las personas que toman decisiones desde la responsabilidad de su conocimiento práctico y especializado, sino siguiendo los pasos que dictan los resultados que derivan de la aplicación de diseños experimentales. Éstos permiten establecer las causalidades que infieren de sus propios modelos estadísticos. Se obedece al método, que se da por bueno, una vez comprobado que cumple los requisitos de rigor que la misma concepción elabora y se aplica a sí misma.

Desde el punto de vista práctico y crítico, siguiendo un enfoque alternativo, próximo a la racionalidad práctica, “las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado, en el que el diálogo, el debate, la conversación, la crítica y los argumentos con los que cada uno defiende sus ideas entre los sujetos que intervienen es parte sustantiva que fundamenta las decisiones”. (2:92)

En esta interpretación, la comunicación a través del diálogo constituirá el eje central de participación en forma de discusión, argumentando, ensayando y justificando como un hecho normal y natural el propio pensamiento. En este medio, los alumnos podrán no sólo oír y recibir información sobre una materia determinada sino también hablar sobre ella debatiendo acerca de lo que reciben y observan, dando explicaciones, comprobando, razonando, comparando y, cuando el caso lo permita, transfiriendo las observaciones y las explicaciones a situaciones nuevas.

Los estudiantes tendrán en este contexto de aprendizaje oportunidades para ver, oír, debatir y evaluar las explicaciones y las justificaciones propias de la materia en cuestión. Las clases se centrarán más en analizar, razonar, argumentar, criticar y en persuadir que en memorizar procedimientos trillados y en reproducir respuestas automáticas. La evaluación se centrará más en lo que los alumnos conocen y son capaces de hacer.

Para actuar en esta dirección, quienes aprenden no sólo deben dar respuestas a preguntas ya dadas y de las que se espera una única y cerrada respuesta, sino que también deben explicar su

pensamiento y los argumentos en los que basan sus ideas. “Formular preguntas es también otra forma de poner en práctica el conocimiento. Ésta representa una nueva visión acorde con los nuevos enfoques de la educación en general, sobre el currículum en particular”. (2:90)

*Qué pretendemos indagar, qué pretendemos conocer. El contenido de los métodos*

Desde la racionalidad práctica y desde el enfoque crítico del currículum, la cuestión de los métodos y de las técnicas no está entre los asuntos prioritarios. No se trata de calibrar su importancia, sino de saber en función de qué se establecen las jerarquías entre los elementos que conforman el currículum. Igualmente importa analizar la función que éstos pueden desempeñar en la visión de conjunto. Siendo importantes, hay otras consideraciones conceptuales y de principio que condicionan cualquier decisión que se adopte relativa a los métodos. La más importante, es reconocer y explicitar en función de qué principios educativos se eligen. En un sentido pragmático, pero con alcance muy importante para las personas, importa asimismo conocer los usos que de ellos se puedan hacer y los resultados que ofrecen.

El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí, sino en el uso que de él se haga. “Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan”. (2:91)

La racionalidad técnica de las pruebas objetivas: La evaluación criterial como paradigma

Vinculadas directamente con la racionalidad técnica, las conocidas genéricamente como pruebas objetivas se presentan y se auto-justifican como un recurso idóneo que asegura el trato objetivo e imparcial de los sujetos evaluados, utilizando instrumentos que controlan técnicamente los sesgos que pueda introducir la corrección subjetiva por parte del profesor.

Menos explícita queda en estas técnicas la visión positivista que dan del conocimiento que evalúan y del valor instrumental que alcanzan los contenidos que controlan. Tampoco informan de qué modo las respuestas que se pueden dar a las preguntas que se formulan en este tipo de pruebas pueden representar correctamente la experiencia de aprendizaje y el proceso de pensamiento que lleva a expresar conocimiento.

La evaluación criterial, que paradójicamente se defiende en el discurso constructivista actual, pertenece a esta categoría. No se trata de una técnica, sino de un concepto que técnicamente debe realizarse siguiendo los cánones que marca la racionalidad instrumental aplicada a las pruebas objetivas. En los discursos actuales de reforma se le ha asignado un sesgo semántico que encubre el contexto intelectual en que fue concebida y el significado propio que conlleva. Con ello se logra el impacto de la novedad expresiva y de paso se oculta que surge dentro de concepciones conductistas que contemplan los fenómenos que se estudian desde una racionalidad, en oposición al movimiento constructivista. Son formas antagónicas de contemplar y de explicar los fenómenos que estudian y otro modo de interpretar el conocimiento mismo. “La evaluación criterial se construye con el propósito de evaluar un nivel de rendimiento del individuo respecto a un dominio bien definido de conductas identificadas de un modo simple y de conveniencia con el conocimiento”. (2:92)

Operativamente, la estructura de las pruebas objetivas consiste en un enunciado que especifica en términos precisos los logros previstos. Debe estar redactado de modo tan exacto que sólo admite una única interpretación que da por válida una única respuesta. De esta forma no se explicitan los valores formativos que se sacrifican en el intento, ni los procesos complejos de elaboración. Estas pruebas nacen con claros propósitos de control y de selección y evitan técnicamente interpretaciones que dan pie a respuestas que no estén controladas con anterioridad.

El conocimiento factual o los niveles de cognición elementales, constituyen el objeto de estas pruebas. Más difícil, si no imposible, lo tienen cuando el objeto de conocimiento es el pensamiento crítico o creativo, o cuando se trata de hallar o aplicar solución a problemas, o dar respuestas en situaciones no previstas. Difícil también cuando se trata de evaluar aprendizaje significativo, a no ser que la significación venga marcada por criterios ajenos al sujeto que aprende, lo que representa una contradicción en sus términos. Pero estas consideraciones no entran en este proceder. La preocupación se centra en el control técnico de los resultados y del rigor en la aplicación de la técnica, que después de sacrificar los valores resistentes al control técnico, garantiza el trato objetivo en la medición de los resultados. “El criterio al que se hace referencia cuando se habla de evaluación criterial, es el objetivo enunciado previamente en términos precisos de conducta concreta, convertido al final en Ítem, o enunciado en las pruebas objetivas de evaluación. Se opone a la evaluación normativa, identificada en su propia lógica con evaluación tradicional. La norma es norma estadística relativa y variable que permite la comparación del rendimiento de unos alumnos con otros”(2:92).

Una vez más, el lenguaje técnico confunde y oculta los contextos de elaboración en los que las expresiones adquieren significados determinados y que son clave para ejercer las prácticas escolares y el modo de entenderlas.

Hago aquí una interpretación sobre la evaluación criterial que se ajusta a la idea original, consciente también de que varían las conceptualizaciones que de ella se han hecho. En distintas definiciones, lo que posibilita la existencia de distintas interpretaciones. En la apreciación, tal vez sea la de la que concite mayor acuerdo. Así los test referidos a criterio se construyeron para permitir la interpretación del rendimiento del test examinado en relación con una serie de competencias bien definidas.

La paradoja es que, siendo incompatibles el marco funcional conductista de la concepción que dio origen a la evaluación criterial y el de la práctica pedagógica de orientación constructivista en que hoy aparece fuera de contexto, se le da un valor y unas explicaciones que no se corresponden con el marco conceptual ni con el significado originarios. “Queda así sin contenido propio la expresión, separada del contexto de elaboración. La misma alcanza grados de credibilidad magnificados por el lenguaje propio de los expertos. Se vuelve moneda de intercambio en los discursos pedagógicos, aunque su presencia en las prácticas de evaluación en el aula sea insignificante (2:93).

Igual vale para una reforma fiel a la doctrina inspirada en la psicología conductista que sirve para una reforma autoproclamada constructivista. La primera, da pie a una visión tecnocrática de la educación, amparada en una racionalidad técnica. La segunda, proclama el aprendizaje significativo como insignia caracterizadora, sin reparar en que tal propósito tiene que convivir con programaciones que marcan de antemano el grado, el sentido y la dirección del aprendizaje y además prevén los resultados que debe conseguir quien construye su propia experiencia de aprendizaje, por más que venga diseñada y marcada por otros.

Como sucedía en la perspectiva técnica, los programadores deciden unidireccionalmente el camino a seguir, que es único y uniforme para todos, si bien se dice ahora de la evaluación que es individual. Individual porque supuestamente se refiere al logro de los enunciados conseguido por cada individuo. En la práctica, termina siendo individualista, porque a fin de cuentas o, si se prefiere, a fin de curso, todos han de seguir el mismo programa, al mismo ritmo y al mismo tiempo, y todos han de conseguir los mismos objetivos, pero individualmente. Hacerla como sinónimo de evaluación individual no debe llevarnos al equívoco de confundirla con evaluación personal, en la que el sujeto de evaluación participa activamente en la misma de; modo que participa en la construcción de su propio aprendizaje significativo.

En la evaluación criterial este aspecto personal no entra en sus esquemas. Intentarlo sólo se puede hacer violentando los postulados de que cada uno parte, o simplemente eludiéndolos. Los criterios que rigen la evaluación criterial se erigen en la norma única de referencia para decidir sobre el valor o la calidad de aprendizaje. “La evaluación criterial suele presentarse como concepto sinónimo de evaluación individual. Si la evaluación criterial atiende al individuo entonces los criterios no deben ser únicos, sino múltiples para atender a la pluralidad y diversidad, sean de tipo cultural, de rendimiento, de sujetos concretos. Si esto se llevase a cabo tal cual se presenta, la práctica misma que generase sería evidencia de sus propias contradicciones” (30:241).

Quedan fuera del alcance de la evaluación criterial y de los test los procesos de apropiación del saber, que es tarea identificativa de una evaluación crítica ejercida por un profesor crítico, que exige diálogo, participación, corresponsabilidad, deliberación, comprensión. Como opción alternativa es necesario afianzar, tanto en el profesor como en el alumno, criterios que orienten y que apoyen realmente la evaluación participada, evaluación compartida. “En la base de este razonamiento se reconoce que quien es evaluado aplica y utiliza los conocimientos de modo argumentado, participativo, creativo, compartido -sea con el profesor y/o con los compañeros de grupo, para resolver las cuestiones que se le plantean en el ejercicio de evaluación, el cual por supuesto debe abarcar más allá de lo que se entiende por lo general como examen”. Para llevar a cabo el tipo de evaluación que aquí se propone es necesario reformar, no sólo las estructuras de; sistema educativo, sino también la formación básica de los profesores y la formación de los que ya están en ejercicio. (2:95)

## **2.22 EL EXAMEN COMO CONCRECIÓN Y ARTEFACTO (INADECUADO) DE EVALUACIÓN**

Al hablar de examen como insumo único de evaluación me refiero a lo que, sin mucha precisión semántica pero con una aceptación muy extendida, se da por tal. Lo identificamos normalmente con aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo y según el tiempo de que se disponga, suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas. En cuanto tal recurso y desde la perspectiva crítica, “el examen viene a ser un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible. Sin embargo conviene hablar con prudencia antes de echarlo por la borda definitivamente, decisión que no resolvería nada pues, hoy por hoy, es uno de los medios existentes y fácilmente manejables de que dispone el profesor”. (2:95)

En sí, como instrumento bien utilizado, el examen cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las perversiones que de él se hagan, los sin sentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le puedan asignar no son achacables en principio al

instrumento en sí, antes bien a quienes hacen tales usos y abusos, a que son en darte fruto de una actividad que es costumbre otro modo de identificar la ignorancia y la mediocridad intelectuales.

Dos cuestiones quiero destacar: Una relativa a los usos del examen; la otra, relativa al tipo e preguntas que en él se formulan. Los usos que de él se hagan serán el criterio definitivo para evidenciar las posibilidades del examen. Brevemente: “si de la información que aportan las respuestas que dan los alumnos a las preguntas de un examen el profesor puede obtener datos importantes para mejorar su propia enseñanza y (re) orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, el instrumento-examen puede desempeñar un papel educativamente constructivo en la formación del alumno. Si el examen sólo sirve como recurso para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede producir linealmente, el artefacto examen sirve para poco educativamente hablando”. (2:96)

Además, utiliza de este modo tan rudimentario y tal como se práctica en la mayoría e las ocasiones, con este tipo de instrumento apenas se valora si los alumnos son buenos receptores y buenos memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de aplicar los conocimientos que adquieren y cómo los domina. Tampoco podemos comprobar si son capaces de explicar a otros las ideas que aprenden o si, de las respuestas que dan pueden aprender otros compañeros. Con preguntas hechas a los contenidos explicados, no podemos comprobar “si los alumnos son capaces de defender las ideas en las que creen y de argumentar para criticar aquellas que consideran que no son aceptables, evitando caer en la simple descalificación cuando enfrentan sus ideas con las de los otros”. (2:96)

La segunda cuestión sobre la que llamo la atención es la relevancia de las preguntas. Uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que obliga a repetir las mismas vulgaridades o vaguedades previamente contadas que informan sobre pensamiento o conocimiento transmitido. Tal vez éste sea importante pero permanece oculto, indescifrable o confundido entre tanta palabra vacía que simplifica el contenido hasta hacerlo incomprensible, y consecuentemente, hasta hacerlo reproducible en los mismos términos en que fue contado, sin salirse una línea, una palabra, del guión dado con anterioridad.

Desdichadamente el del examen no es momento propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia. El error se penaliza sin más contemplaciones. “El tiempo de examen es tiempo sólo de expresar verdades absolutas, verdades concluyentes, que no admiten réplica. Valores absolutos que, en la mayoría de los casos, sólo perviven y sirven en la inmediatez del aula”. (2:96)

El que aprende lleva la lección bien sabida: lo que importa en ese momento es dar con las claves que aseguren el éxito, que no siempre se identifica con el saber reflexivo. “Es la acción estratégica que asegura el éxito, como opuesta a la acción comunicativa, que busca el entendimiento y la comprensión”. En ese momento preciso, lo más valioso suele ser lo que más puntúa, independientemente del valor intrínseco del contenido de la pregunta y de la respuesta, y del nivel de comprensión y de elaboración personales. Son las claves sutiles o burdas que separa el éxito del fracaso.

¿Qué premian las calificaciones que suben puntos cuando las respuestas que dan los alumnos se limitan a repetir ideas, palabras noticias, fórmulas y datos de otros, normalmente muy limitados

por libros de texto y apuntes de clase? “Es necesario aquí diferenciar la actividad de hablar, reconocida como producción, actividad que expresa, comunica, razona, explica”. (2:97)

La forma de transmisión que se limita a la emisión lleva de un modo supuestamente directo al aprendizaje. En consecuencia, y desde la lógica propia de este razonamiento, se demuestra que sabe quien repite miméticamente y linealmente los mensajes que constituyen el contenido transmitido. Aquí la fuente, más que el medio, es el mensaje, y el valor de la información que llega al alumnos está en función de la autoridad de la fuente que la emite. Dicha fuente es emisora en primer término; receptor al final de trayecto, convertida en este momento en juez calificador. La fuente tiene la primera y la última palabra. Su autoridad se jerarquiza en función del status del emisor como distinta a la del receptor. El alumno queda reducido a mera señal de repetición. Pero sabe muy bien que la fuente es a la vez quien recibe de vuelta, en condición de juez-calificador, su señal.

El estudiante sabe también que el valor de su respuesta está en relación directa con el valor que le asigne la fuente auto-referida a sí misma, con lo cual se cierra el círculo, convirtiendo lo que es más propio de un sistema abierto de comunicación en un sistema cerrado, de incomunicación total. “Las claves de entendimiento están presupuestas. Raramente se explicitan. Y lo que es más grave, pocas veces se siente la necesidad moral de explicitarlas o de exigir que se hagan públicas. Lo que estaba llamado a ser ejercido como sistema abierto termina siendo sistema cerrado. Lo dinámico se vuelve estático. La inseguridad propia de quien construye aprendizajes se vuelve segura en manos ajenas. La duda se resuelve no en pensar por cabeza propia sino en la fidelidad a la palabra prestada”. (2:97)

Sucede en realidad que en esta interpretación se confunde el eco con la palabra elaborada, la expresión del pensamiento propio con la repetición de un mensaje prestado que es devuelto al emisor. La transmisión, que no comunicación, produce el efecto eco de las preguntas que dan por buenas respuestas automáticas, sin indagar ni entender el nivel de comprensión, ni el grado de apropiación de las ideas que encierran los mensajes, los contenidos de aprendizaje. Se da como aprendiendo lo que no es más que eco de la palabra presta, que es pensamiento ajeno. El supuesto aprendizaje reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio.

Tal vez convenga en algún caso acudir a técnicas de recuerdo. “No se trata de descartar todo tipo de memoria. Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada” (2:98)

. Ella misma brota por la inercia de la costumbre cual tabla de salvación para mentes repetidoras y reproductoras, cuando aparece el pensamiento prestado, el que se disuelve en términos ajenos, aquel que imposibilita el valor de la palabra creativa y emancipadora. Educación bancaria, otra vez, una vez más.

## CAPITULO III

### MARCO METODOLOGICO

#### 3.1 OBJETIVOS

##### A OBJETIVO GENERAL

Determinar los factores que afectan la promoción de los estudiantes en el Instituto Experimental de Educación básica con Orientación Ocupacional, General Carlos Manuel Arana Osorio en la ciudad de Retalhuleu.

##### B. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Identificar las causas que predisponen las limitaciones de la promoción de los estudiantes en el proceso y en el producto curricular del Instituto Experimental de Educación Básica.
2. Identificar las consecuencias que afectan la promoción de los estudiantes e del Instituto Experimental de Educación Básica.
3. Investigar la naturaleza del sistema evaluativo aplicado en el Instituto Experimental con Orientación Ocupacional.
4. Ofrecer propuestas de soluciones para resolver algunas dificultades de promoción en el Instituto en mención a través del marco teórico y las recomendaciones.

#### 3.2 VARIABLE UNICA

Factores que afectan la promoción del Instituto Experimental de Educación Básica, ciudad de Retalhuleu...

#### 3.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

Se entiende por factores a todas aquellas condiciones, circunstancias, aspectos y causas internas y externas del currículum educativo, a los enfoques evaluativos sistematizados, explícitos e implícitos, y a la percepción profesional de los administradores y educadores que afectan la promoción estudiantil.

### 3.4 DEFINICION OPERATIVA DE LA VARIABLE.

Para efecto de medición o investigación de la variable su definición operativa debe entenderse el conjunto de indicadores relacionados con la procedencia de los estudiantes, interés de los profesores y padres de familia, factores económicos y culturales, problemas familiares, áreas ocupacionales y formación de los docentes.

### 3.5 OPERACIONALIDAD DE LA VARIABLE:

VARIABLE	INDICADORES	MEDIDA
Factores que inciden en la promoción de los estudiantes.	Necesidades y capacitación del estudiante. Interés de los estudiantes.  Rendimiento escolar.  Percepción de autoridades y docentes.  Formación pedagógica de autoridades y docentes.  Problemas y deficiencias curriculares. Tipos de evaluación Criterios de evaluación Modalidades de evaluación Objetivos de la evaluación Consistencia de las normas de evaluación.  Actualidad del Reglamento de Evaluación	Pregunta No. 8 (profesores)

### **3.6 POBLACIÓN**

El universo estuvo integrado por: 300 profesores encuestados del área geográfica de intervención (cabecera departamental de Retalhuleu).

704 estudiantes del Instituto Experimental (grados lo. 2º, y 3º. Básicos)

18 directores de centros educativos del Ciclo de Educación Básica de la cabecera departamental de Retalhuleu.

36 padres de familia entrevistados.

### **3.7 MUESTRA**

.Se tomó el 50% de la población de profesores del área geográfica de intervención, es decir 150 profesores.

Se tomó el 25% de la población de estudiantes del área geográfica de intervención, es decir 176 estudiantes.

Se entrevistó 18 directores (censo) del área geográfica de intervención (Cabecera departamental).

Se entrevisto a 36 padres de familia (censo), del área geográfica de intervención.

### **3.8 INSTRUMENTOS**

Para el desarrollo de la investigación se utilizo el instrumento de encuesta y observación directa. Se aplicaron entrevistas a supervisores educativos para explorar los criterios que ellos sustentan de la propuesta curricular en el ámbito local.

### **3.9 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

Para los resultados del estudio se realizó el modelo de investigación participativa y de observación directa. La investigación implica los siguientes pasos:

- Elaboración del plan general
- Formulación de las preguntas
- Elaboración de los cuestionarios de encuestas
- Validación de los instrumentos
- Aplicación de los instrumentos
- Tabulación de datos
- Diseño de cuadros y gráficos
- Análisis de conclusiones y recomendaciones

### **3.10 ESTUDIO PILOTO**

Para efectos de confiabilizar los instrumentos de encuesta, se procedió a validar los mismos, filtro que sirvió, a través de una impresión de prueba, para evaluar la calidad interna.

### **3.11 ANALISIS ESTADÍSTICO**

El análisis estadístico se efectuó basándose en las respuestas ofrecidas por profesores y alumnos del área geográfica de intervención.

### **3.12 RECOPIACION Y PROCESAMIENTO DE DATOS**

La recopilación se efectuó en la aplicación de los cuestionarios a profesores en desempeño. El procesamiento de datos se llevo a cabo por medio de tabulaciones y análisis estadísticos, realizados por la ponente de la tesis.

## CAPITULO IV

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 1. INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADO A PROFESORES

PREGUNTA No. 1

**INDICADOR:**

TIPOS DE EVALUACION

**¿Qué tipos de evaluación se aplican en el instituto experimental?**

No.	Aspecto	F	%
1.	De producto	120	80
2.	De proceso	30	20
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

#### INTERPRETACIÓN

La evaluación que se aplica en el Instituto Experimental, es fundamentalmente de producto, es decir orientado a la acumulación, como criterio importante de movilidad de un ciclo a otro.

PREGUNTA No. 2

**INDICADOR:**

CRITERIO DE EVALUACIÓN

**¿Para qué se evalúa en el instituto experimental?**

No.	Aspecto	F	%
1.	Para efectos de promoción	140	93
2.	Para efectos de retroalimentación	10	7
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

#### INTERPRETACIÓN

El objetivo de evaluar en el instituto experimental, según respuesta de los profesores, es para efecto de promoción, menos para efecto de retroalimentación, lo cual es una causa del fenómeno de repitencia y retención que se reitera año con año.

## PREGUNTA No 3

**INDICADOR:**

## TIPOS DE REGISTRO

**¿Con qué objetivo se registran los datos extraídos de las calificaciones?**

No.	Aspecto	F	%
1.	Para analizar niveles de avance	40	22
2.	Para efectos de retroalimentación	50	28
3.	Para acumular información	60	34
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

## INTERPRETACIÓN

Los registros que los profesores realizan en los procesos de evaluación sirven simplemente para efectos de control y no para analizar niveles de avance y procesos de retroalimentación con miras a elevar capacidades de comprensión y rendimiento.

## PREGUNTA No 4

**INDICADOR:**

## MODALIDADES DE EVALUACIÓN

**¿Cuáles son los tipos de evaluación practicadas en el instituto experimental?**

No.	Aspectos	F	%
1.	Diagnostica	43	29
2.	Sumativa	87	58
3.	Formativa	20	13
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTEPRETACIÓN

Los tipos de evaluación desarrollados en el instituto son eminentemente sumativas. No se toma en cuenta la evaluación diagnóstica. Así mismo, la evaluación formativa, aún no tiene importancia en la agenda educativa del instituto experimental con Orientación Ocupacional General Carlos Manuel Arana Osorio.

## PREGUNTA No 5

**INDICADOR:**

AREAS A EVALUAR

**¿Qué áreas se ponderan en la evaluación de rendimiento del aprendizaje?**

No.	Aspectos	F	%
1.	Habilidades y destrezas	15	10
2.	Contenidos	130	87
3.	Actitudes	5	3
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Los aspectos que se ponderan en el proceso de evaluación del rendimiento son los contenidos. La propuesta formativa en cuanto a habilidades, destrezas y actitudes es inferior.

## PREGUNTA No 6

**INDICADOR:**

PONDERACIÓN

**¿Participan los estudiantes en la ponderación de las pruebas de rendimiento?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SI	50	33
2.	NO	100	67
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Los estudiantes no participan en la ponderación que hacen los profesores en el momento de la planificación de la prueba. De ahí que la perspectiva de la evaluación continúe centralizándose en el profesor, con los criterios tradicionales que él o las autoridades sustenten.

## PREGUNTA No 7

**INDICADOR:**

LIBERTAD DE CÁTEDRA

**¿Tienen libertad los profesores para diseñar sus pruebas evaluativas?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SI	10	93
2.	NO	140	7
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Los profesores, según se observa, no tienen libertad total para elaborar sus pruebas objetivas. Se cuenta con un comité de evaluación que restringe la posibilidad de efectuar innovaciones en el campo de la evaluación del aprendizaje. En virtud de lo anterior debe respetarse lo normado por el reglamento interno de evaluación.

## PREGUNTA No. 8

**INDICADOR:**

NECESIDADES, INTERESES Y CAPACIDADES.

**¿Las pruebas elaboradas en el instituto se ajustan a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SÍ	39	26
2.	NO	111	74
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Según respuestas obtenidas, las pruebas no se ajustan a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes. La agenda no contempla aún estos criterios para el desarrollo de los estudiantes.

PREGUNTA No. 9

**INDICADOR:**

Evaluación Institucional

**¿Ha sido evaluado el sistema de evaluación del instituto experimental?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SI	30	20
2.	NO	120	80
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

INTERPRETACIÓN

El sistema de evaluación no ha sido evaluado en su esencia, aún se mantienen inalterable la rigidez en los criterios de la evaluación.

PREGUNTA No 10

**INDICADOR:**

CAMBIOS CURRICULARES

**¿Cree usted que conviene un cambio en la estructura y naturaleza de la evaluación?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SI	117	78
2.	NO	33	22
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

INTERPRETACIÓN

Según respuesta de los profesores, es necesario el cambio de naturaleza de la evaluación, para cambiar su estructura interna.

## PREGUNTA No. 11

## INDICADOR:

Sistema de Evaluación

**¿Qué se debe transformar en el sistema de evaluación según su opinión?**

No.	Aspecto	F	%
1.	La rigidez en la promoción	120	80
2.	Las técnicas de elaboración de las pruebas	30	20
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Según la opinión de los profesores, lo que debe cambiar es la rigidez de las evaluaciones su carácter formal y su rigidez. Esto, desde luego, implicará democratizar el ambiente interno y, elevar la calidad de los aprendizajes y generar procesos y productos en materia de promoción.

## PREGUNTA No. 12

## INDICADOR:

Modalidades y técnicas de evaluación.

**¿Qué aspectos fundamentales deben tomar en cuenta las pruebas elaboradas por los profesores?**

No	Aspecto	F.	%
1	Contenidos	21	14
2	Habilidades, destrezas y actitudes	56	37
3	Expectativas ocupacionales	73	49
	<b>TOTALES</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Los aspectos fundamentales que los profesores no contemplan en el diseño de sus pruebas son las expectativas ocupacionales es decir la inclusión de lo productivo, las habilidades, destrezas y actitudes deseables que son estructuras alternas en el manejo y desarrollo de cualquier profesión.

## 2. INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

## PREGUNTA No. 1

**INDICADOR:**

Planificación

**¿Le explican sus profesores la forma de cómo van a evaluar su curso?**

No.	Aspectos	F	%
1.	SÍ	12	7
2.	NO	164	93
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Los profesores no informan a sus estudiantes de la naturaleza interna de las pruebas a aplicar. Aún los diseños y formas de aplicación de las pruebas están centralizadas en el profesor, utilizadas como trampa de promoción.

## PREGUNTA No. 2

**INDICADOR:**

Criterios para evaluar

**¿Con qué criterio ponderan los profesores los contenidos en el momento de evaluar?**

No.	Aspecto	F	%
1.	Para darle significación a los procesos	66	35
2.	Para darle significación a los productos	89	65
3.	Los dos son importantes	<b>21</b>	<b>15</b>
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

Los criterios fundamentales de la evaluación docente se determinan en los productos no así en los procesos, los cuales darían cabida a situaciones de control remedial.

PREGUNTA No. 3

**INDICADOR:**

Finalidad de la evaluación

**¿Hacia dónde se dirige la finalidad de la evaluación?**

No.	Aspecto	F	%
1.	A evaluar aspectos informativos	99	56
2.	A evaluar aspectos formativos	77	44
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

INTERPRETACIÓN:

El interés fundamental del personal docente del establecimiento está dirigido a evaluar procesos informativos, a acumular datos y a registrar eminentemente productos extraídos de las pruebas aplicadas.

PREGUNTA No. 4

**INDICADOR:**

Control de calidad.

**¿Los profesores diseñan y ejecutan procesos de retroalimentación?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SÍ	12	7
	NO	164	93
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

INTERPRETACIÓN

La retroalimentación, como criterio necesario para mejorar niveles de logro, no es utilizada por los profesores. Esto desencadena en una limitación que redonda en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y en su derecho a mejorar su condición en el aprendizaje.

PREGUNTA No. 5

**INDICADOR:**

Calidad de la evaluación.

**¿Le parecen a usted adecuadas las formas de evaluar de sus profesores?**

No.	Aspecto	F	%
1.	SÍ	20	11
2.	NO	156	89
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

**INTERPRETACIÓN**

Según respuestas de los estudiantes, la calidad de la evaluación es deficitaria aún se marca problemas, según se deduce, en el diseño de la misma.

PREGUNTA No. 6

**INDICADOR:**

Calidad de la evaluación

**¿Si no le parecen adecuadas, responda la causa del porqué?**

No.	Aspecto	F	%
1.	Se trata solamente de medir información	86	49
2.	Se atiende a las órdenes de las autoridades	44	25
3.	El profesor necesita tener registros	46	26
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

**INTERPRETACIÓN**

Los problemas recurrentes observados por los estudiantes son en orden de importancia: la medición, la atención irrestricta a las autoridades siguiendo las pautas que éstas imponen y la exigencia de mantener registros permanentes.

## PREGUNTA No. 7

**INDICADOR:**

Periodicidad de las evaluaciones

**¿Cuál es la periodicidad de las evaluaciones en el establecimiento?**

No.	Aspecto	F	%
1.	Diariamente	2	1
2.	Semanalmente	58	33
3.	Mensualmente	116	66
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

La periodicidad con que se realizan las evaluaciones es mensual. Esto le resta criterio de continuidad a las mismas y los criterios de movilidad se determinan a través de productos evidenciados cada treinta días.

## PREGUNTA No. 8

**INDICADOR:**

Calidad de las evaluaciones

**¿Cómo le parece el tipo de pruebas que le hacen sus profesores?**

No.	Aspecto	F	%
1.	Malos	17	10
2.	Regulares	27	16
3.	Buenos	76	43
4.	Muy buenos	36	20
5.	Excelentes	20	11
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

## INTERPRETACIÓN

La calidad de las pruebas de evaluación, según opinión de los estudiantes, está por debajo de la media. Esto explica que los profesores no manejan criterios técnicos y científicos en el diseño de sus pruebas.

PREGUNTA No. 9

**INDICADOR:**

Control remedial

**¿Le dejan trabajos alternos de evaluación los profesores?**

No.	Aspectos	F	%
1.	Nunca	119	9
2.	A veces	41	23
3.	Siempre	16	68
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

INTERPRETCIÓN

Los trabajos alternos de evaluación son inexistentes en la cultura evaluativa del establecimiento. Los resultados extraídos de las pruebas son determinantes e irreversibles. Ello implica que la promoción está regida sistemáticamente por los productos de las evaluaciones calendarizadas.

PREGUNTA No. 10

**INDICADOR:**

Calidad de la evaluación

**¿La evaluación que le hacen sus catedráticos le parece:**

No.	Aspectos	F	%
1.	Incompleta	116	66
2.	Integral	60	34
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

INTERPRETACIÓN

Los estudiantes admiten que las pruebas diseñadas por los profesores son incompletas, es decir, no gozan del criterio de integralidad (contenido y práctica).

PREGUNTA No. 11

**INDICADOR:**

Sistema de evaluación

**¿Desearía usted que se cambiara el sistema de evaluación que le vienen aplicando sus profesores?**

<b>No.</b>	<b>Aspecto</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1.	SI	161	91
2.	NO	15	9
	<b>TOTALES</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

**INTERPRETACIÓN**

Un porcentaje evidenciado de los estudiantes investigados respondió que es necesario el cambio en el diseño, aplicación y corrección de las pruebas de evaluación en vista de la orientación que éstas tienen y los problemas que se acusan en la retención y promoción educativa

Resultados evidenciados, en forma descriptiva de las entrevistas realizadas.

### A. DIRECTORES

<b>Aspecto</b>	<b>Respuestas constantes</b>
¿Qué tipo de evaluación aplican en el Instituto Experimental?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplican pruebas objetivas para medir los contenidos programáticos.</li> </ul>
¿Con qué periodicidad se aplican estas pruebas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalmente se aplican cada trimestre. La docencia formal en el Instituto termina en septiembre y la primera recuperación se realiza en octubre.</li> </ul>
¿Para qué se evalúa en el instituto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regularmente para verificar los alcances en los contenidos y en áreas prácticas.</li> </ul>
¿Qué otros objetivos se alcanzan con estas pruebas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se alcanzan aspectos como la excelencia de los estudiantes, sus niveles de aprendizaje.</li> </ul>
¿Con qué objetivo se exige el registro de los resultados obtenidos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el objetivo de mantener al día la información y atender los requerimientos de las autoridades.</li> </ul>
¿Qué problemas encuentra su administración de éstas formas de evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se encuentran problemas en virtud de que se atiende a lo estipulado e el reglamento y la exigencia de la supervisión.</li> </ul>
¿Ha cambiado el reglamento de evaluación el establecimiento?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios que se han realizado se basan en el manejo de las pruebas, los niveles de eficiencia y rendimiento.</li> </ul>

B. Resultados evidenciados de la entrevista aplicada a:

**B. Padres de familia**

Aspectos	Respuestas contestadas
<p>¿Conoce usted algunos problemas del Instituto Experimental, donde estudian su hijo (a)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si conozco algunos. Uno de ellos es el problema constante de la reprobación. Los estudiantes pierden muchos cursos y las recuperaciones se llevan a cabo, pero terminan reprobando de nuevo los cursos en sus 2 oportunidades.</li> </ul>
<p>¿Qué han promovido ustedes para resolver estos problemas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemos platicado con el Director y el Supervisor de la localidad para que se resuelvan los problemas de reprobación, pero nos encontramos con la respuesta que es orden de la Dirección, y que tienen su propio reglamento de evaluación.</li> </ul>
<p>¿Tienen ustedes como padres de familia contacto con las autoridades del establecimiento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si, aunque son muy pocas veces, las hemos tenido. El problema es que ellos argumentan que son órdenes del Ministerio y de las autoridades.</li> </ul>
<p>¿Qué piensan ustedes para resolver el problema de sus hijos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya hemos hablado con el Director Departamental de Educación. El no ha prometido convocar al Director y Personal Docente. Pero hasta ahora no ha habido ninguna respuesta.</li> </ul>
<p>De no resolver el problema de la promoción ¿Qué piensan hacer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sacar a nuestros hijos de éste establecimiento y buscar otro en donde les den oportunidades para seguir estudiando.</li> </ul>

## CONCLUSIONES

1. El instituto investigado no cuenta con una estructura organizada para promover eficiencia interna en materia de organización curricular y evaluación institucional.
2. Los procesos de evaluación institucional, evaluación formativa y contingente no aparecen aún en la agenda administrativa del instituto.
3. La dinámica organizativa del establecimiento goza entorno a metas de corto plazo. No existen políticas de desarrollo a largo plazo que lo impulsen a mejorar los procesos de planificación organizacional y evaluación formativa.
4. La conducta regular de la administración, frente al problema de la promoción educativa, imponer correctivos inmediatos.
5. Los procesos de capacitación al personal docente se restringen a capacitarlos en metodologías, estrategias educativas y evaluación objetiva.
6. Entre las dificultades fundamentales que bloquean el desarrollo de una cultura democrática de evaluación, están: la poca coordinación existente entre las autoridades de decisión local y administración interna. Por otro lado la creación de una propuesta interna, de análisis y reflexión de causas y factores que inciden en los problemas administrativos y docente.
7. La evaluación de los aprendizajes, aún se fija en la aplicación de objetivos, que ponderan la medición de contenidos, determinados por el docente y exigidos por la administración, esto sin tener en cuenta las expectativas, necesidades, es decir aspectos formativos de los estudiantes.
8. Las autoridades educativas del establecimiento aún no cuentan con una propuesta de organización de niveles para padres de familia, no sólo para informar sobre los avances y limitaciones, sino para formar conciencia en la comunidad educativa, acerca de los problemas.

### GENERALIZACIÓN

Los factores que inciden en la baja promoción del Instituto Experimental de la ciudad de Retalhuleu son, en su orden:

- a) de carácter administrativo, traducido en la poca voluntad política de actualizar el Reglamento de Evaluación y de orientar procesos de actualización en materia a pedagógica, metodológica y evaluativa,
- b) de carácter docente, en virtud de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula y se determinan en los procesos y productos de promoción.

## RECOMENDACIONES

1. Exigir a las autoridades del Ministerio de Educación y autoridades locales el diseño de una agenda administrativa que contemple la estructura funcional de los establecimientos experimentales, en materia de planificación y evaluación educativa.
2. Los sistemas de formación docente deben contemplar la puesta en marcha de procesos actualización en evaluación formativa, contingente y remedial, para atender las necesidades de movilidad del estudiante.
3. Los planes operativos anuales de los establecimientos de nivel medio deben perfilar las acciones fundamentales de planificación, organización, ejecución curricular y evaluación, sobre criterios de prioridad institucional, en función de la demanda de los estudiantes y del contexto.
4. Las autoridades del Ministerio de Educación, a nivel nacional y local debe supervisar permanentemente los problemas internos de la inamovilidad académica, y las causas que determinan la limitada promoción de los estudiantes.
5. Investigar y determinar a través de diagnósticos institucionales las limitaciones y dificultades (experiencia administrativa o docente) que bloquean la libre marcha de los procesos curriculares y evaluativos del instituto objeto de investigación.
6. Crear agendas de coordinación, planificación, ejecución y evaluación de proyectos curriculares conjuntos entre autoridades locales e internas del establecimiento, objeto de investigación.
7. Exigir la puesta en marcha de Escuela para padres de familia para orientar procesos de aprendizaje y formar conciencia.
8. Diagnosticar y evaluar periódicamente el origen de los problemas internos y externos que inciden en la baja promoción y presentar propuestas alternativas de solución al problema de la inamovilidad.
9. Los instrumentos de evaluación no dan cabida a evaluar aspectos formativos (evaluación alternativa). De allí viene el problema de la rigidez del sistema de promoción.