

7.1 LA EVALUACIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

Si se hace un recorrido no exhaustivo a lo largo de la historia de la evaluación se observa que los chinos más de cuatro mil años atrás ya practicaban pruebas a los ciudadanos que pretendían alcanzar la función pública. Sócrates y diferentes filósofos griegos en el siglo V a. C. empleaban cuestionarios evaluativos en sus prácticas.

En el siglo XIX se fundan las bases para el establecimiento de un modelo de evaluación en la escuela tradicional. Man en Estados Unidos hacia 1845, administraría una evaluación por medio de test para estudiar el rendimiento de las escuelas de Boston y el tipo de educación de los estudiantes. Centrado en los resultados de los alumnos, no en los programas, ni en los métodos educativos. Rice (1898) realizó un estudio sobre la ortografía de unos 33.000 alumnos, desde 1887 a 1898, y se llegó a la conclusión de que no se habían producido adelantos en la enseñanza. Es la primera evaluación de un programa educativo en Norteamérica. Esta exigencia evaluativa en Estados Unidos surgió unida al proceso de industrialización que muestra las exigencias de la industrialización sobre la educación.

Con las ideas de Fayol referentes al papel administrativo sobre la planificación, la realización y el control, publicadas en su Libro *“Administración general e industria”* hacia 1906, surgen los entendidos en diferentes áreas como son el control, la organización y la planificación educativa.

El sentido moderno sobre la evaluación se basa en el florecimiento del positivismo, el empirismo, y los métodos estadísticos utilizados en el estudio de la diversidad humana. A la pedagogía también contribuye el surgimiento, divulgación y empleo de los test psicológicos. El rasgo “g” sobre la inteligencia general, fue descubierto en 1904 por el psicólogo inglés Spearman. La primera prueba de inteligencia fundamentada en patrones, analogías y habilidades razonadas será establecida por el francés Binet en 1905. El concepto de cociente intelectual entendido como la correspondencia entre la edad mental y la edad cronológica será determinada por el alemán Stern hacia 1912. Los test prestan a los docentes una herramienta de cuantificación de las capacidades y del aprendizaje de los discentes, en el sistema educativo por medio de la estadística descriptiva y su expansión a otros ámbitos educativos.

Con ello, aparece en la educación de la mano de Tyler la evaluación científica, bajo un modelo cuantitativo y de mentalidad tecnocrática cuyas contribuciones se reflejan en la actualidad, a pesar de que se basa en unos fundamentos psicopedagógicos ya superados. En 1950 Tyler señala que con el fin de medir los aprendizajes de los alumnos hay que determinar con anterioridad los objetivos de forma cuantificable, para comparar los objetivos propuestos y los resultados obtenidos y poder saber su grado de consecución. Con ello, se establece la programación basada en objetivos. Y emplea por primera vez el término evaluación entendida como *“el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”*.

En la década de los 60 aumenta el interés hacia la educación, surge la educación permanente y global, así como el interés por el fracaso escolar. Ello lleva

a que se preste atención a la evaluación tanto educativa como empresarial, con la aparición de instrumentos de evaluación que fuesen fiables y útiles. Para Cronbach (1963) la evaluación se ha de entender como una fase de *“recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”*. Así la evaluación deja atrás el hecho de ser entendida como un instrumento de control y medida, con la intención de llevar a cabo una valoración al final de un proceso, y pasa a ser vista como un medio que posibilita la retroalimentación del proceso educativo.

Scriven hacia 1967 señala que se tiene que situar *el grado de valor y mérito* del objeto evaluado. Según este autor previamente al establecimiento del grado alcanzado de los objetivos, hay que verificar la adecuación de los objetivos al fin perseguido. Con ello la evaluación es entendida como un proceso de *“enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto”*. Se establecen las nociones de programas entendidos como evaluación formativa y evaluación sumativa, y se toman a los objetos como evaluación intrínseca y extrínseca.

En la década de los 70 se establece un cambio bajo las ideas de Piaget y la concepción constructivista del aprendizaje. Surgen las opciones cualitativas que priorizan el proceso y el uso de procedimientos antropológicos. Se establecen las ideas, entre otras, de evaluación iluminativa, democrática, etnográfica. Cesa la exclusividad de la aplicación de la evaluación a los alumnos y se desarrolla, entre otros elementos en los centros, en los profesores y en los programas educativos.

El concepto de evaluación formativa se amplía gracias a Cronbach en 1980, en función de la idea de que, aunque se pretenda medir los resultados, la evaluación siempre tendría que seguir esta idea.

Para Blanco (1996: 42) *“La evaluación es el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos”*. Así es como entiende este autor la evaluación en el marco de la reforma de la LOGSE. De este modo, se establece un recorrido por las diferentes definiciones de evaluación las cuales se pueden agrupar en cuatro grandes grupos en la línea de Tejada (1997).

1. Definiciones que ponen la atención en el **logro de objetivos** alcanzados por los alumnos, en su evaluación y en el interés por los resultados
 1. Tyler (1950: 69): *“Proceso que determina hasta que punto se han conseguido los objetivos educativos.”*
 2. Lafourcade (1972: 21): *“Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en que medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación.”*
 3. Gronlund (1973: 2): *“Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.”*
 4. Mager (1975: 20): *“Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.”*

Estas definiciones se ajustan únicamente, en la evaluación de los alumnos, a un nivel explícito o implícito, se resalta la inquietud por el alcance de los objetivos como objeto básico de la evaluación, al final del proceso formativo, es decir centrado en la evaluación sumativa.

2. Definiciones que sitúan la evaluación en la **concreción del mérito o valor**.

1. Schuman (1997): *“Proceso de emitir juicios de valor.”*
2. Scriven (1973): *“Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa.”*
3. Worthen y Sanders (1973, citados por Rodríguez Diéguez, 1980:19): *“Determinación del valor de una cosa. Incluye la obtención de información para juzgar el valor de un programa, un procedimiento, un producto, un objetivo o la utilidad potencial de aproximaciones alternativas para alcanzar determinados objetivos.”*
4. Popham (1980): *“La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos.”*
5. Nevo (1983:124): *“Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto.”*
6. Joint Committe (1988): *“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.”*
7. Alvira (1991:10-11): *“Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.”*

Se entienden como situadas por encima de la contrastación de “standars” unidos a la medida y su proceso. Por lo que evaluar esta unido a la emisión de un juicio en función de la medida. Se da otro problema en función de los criterios para valorar. Aparecen más elementos evaluables en el proceso formativo y en la consecución de objetivos.

3. Definiciones que ven la evaluación como **un proceso que facilita información para la toma de decisiones**.

1. Stufflebeam (1987: 183): *“Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.”*
2. Cronbach (1963: 224): *“Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones.”*
3. Alkin (1969: 2, citado por Tenbrink, 1988: 2): *“Proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas.”*
4. Ferrández (1993: 11): *“Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar*

decisiones al respecto.”

Estas definiciones toman en cuenta diferentes objetos de evaluación, y completan las precedentes, a la vez que añaden otras funciones y momentos como la evaluación diagnóstica, formativa y la sumativa. Interesada en la mejora de la práctica evaluativa, sin tener en cuenta quien la determina. Se remarca el importante papel de los agentes evaluadores y su correlación. Evaluación interna/externa, auto/heteroevaluación”.

4. “Definiciones que **tratan de condensar y juntar los orientaciones anteriores.**
 1. Provus (1969, citado por Blázquez, 1988): “*Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye el proceso de enseñanza.*”
 2. De la Orden (1982: 2): “*Proceso de recogida y análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para la toma de decisiones.*”
 3. Tenbrink (1988: 19): “*Proceso de obtener información y usarla para formular juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.*”
 4. Cabrera (1987: 101), “*Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa.*”
 5. Pérez Gómez (1983: 431): “*Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum.*”
 6. Casanova (1995: 55): “*Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.*”

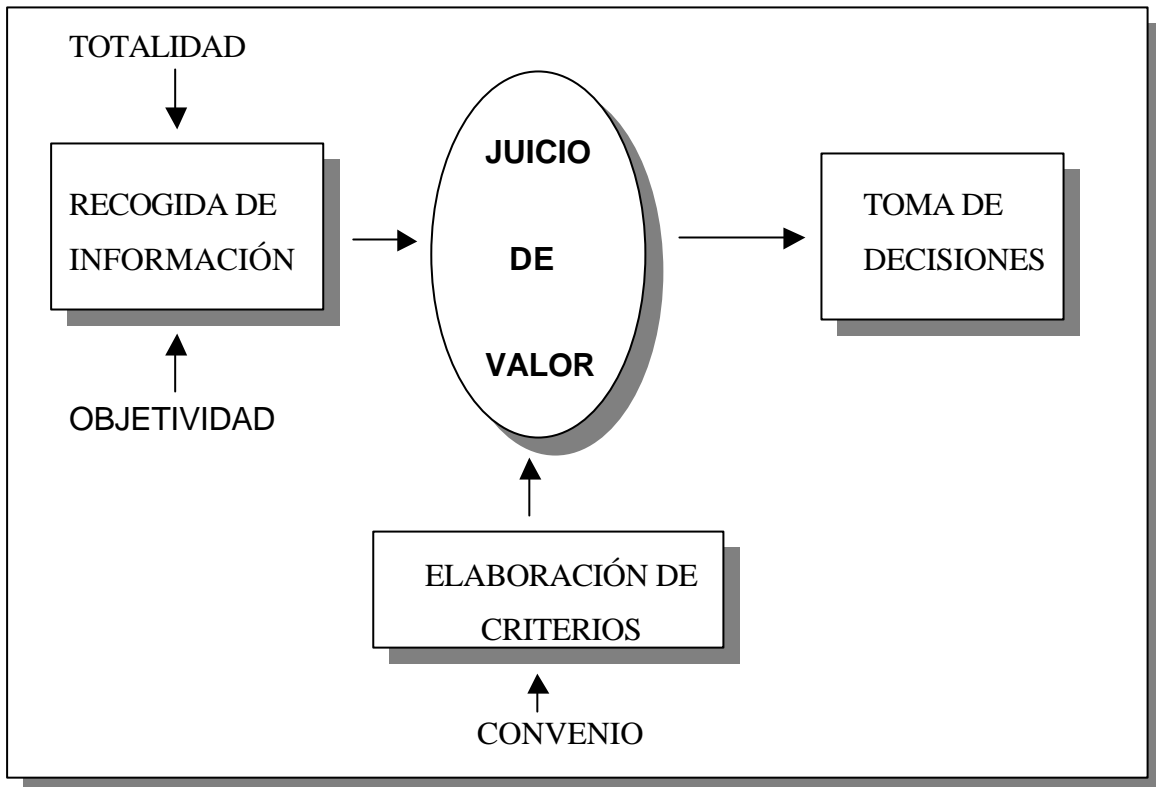


Figura 10: Elementos en la conceptualización de la evaluación (Ferrández, 1993:10).

Lo que conduce a conceptualizar la evaluación conforme a lo que señala Tejada (1997) como:

1. **Un proceso sistemático de recogida de información**, no de manera improvisada, más bien organizado y planificado en sus elementos y fases, Desde diferentes puntos de vista con relación a los agentes, instrumentos, técnicas y métodos.
2. **Relacionada con la emisión de un juicio de valor**, no es suficiente con recolectar sistemáticamente la información, ésta se ha de valorar. El otorgamiento de un valor no quiere decir tomar decisiones, puesto que los evaluadores pueden llevar a cabo esta función, y otras personas pueden adoptar las decisiones. Por ello el papel del evaluador se sitúa en la valoración, pero la toma de decisiones pueden adoptarla los administradores del programa.
3. **Orientada en dirección a la toma de decisiones**. Puesto que el proceso evaluativo ha de servir para algo, como puede ser, por ejemplo, la toma de decisiones encaminada a la mejora de la práctica educativa. Por ello la evaluación ha de servir de medio, pero no de fin en sí misma.

Con ello la evaluación hace referencia a un proceso planificado de recogida de información, de y desde diferentes ámbitos, con la intención de emitir un juicio de valor (figura 9) para posteriormente tomar decisiones. Y cuya finalidad es la de

mejorar la práctica educativa, lo que constituye un medio.

7.2 DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Si se atiende al carácter continuo e integrador del proceso de evaluación, aparecen de forma clara diferentes dimensiones, que dan preferencia a determinados elementos y planteamientos. Por ello, se realiza un diseño y planificación en función de la realidad que se va a evaluar. Con lo que se busca la respuesta a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué, cuándo, cómo quien y con qué se realiza. En función de esas dimensiones se distinguen diferentes tipos de evaluación los cuales se ilustran en la figura 11:

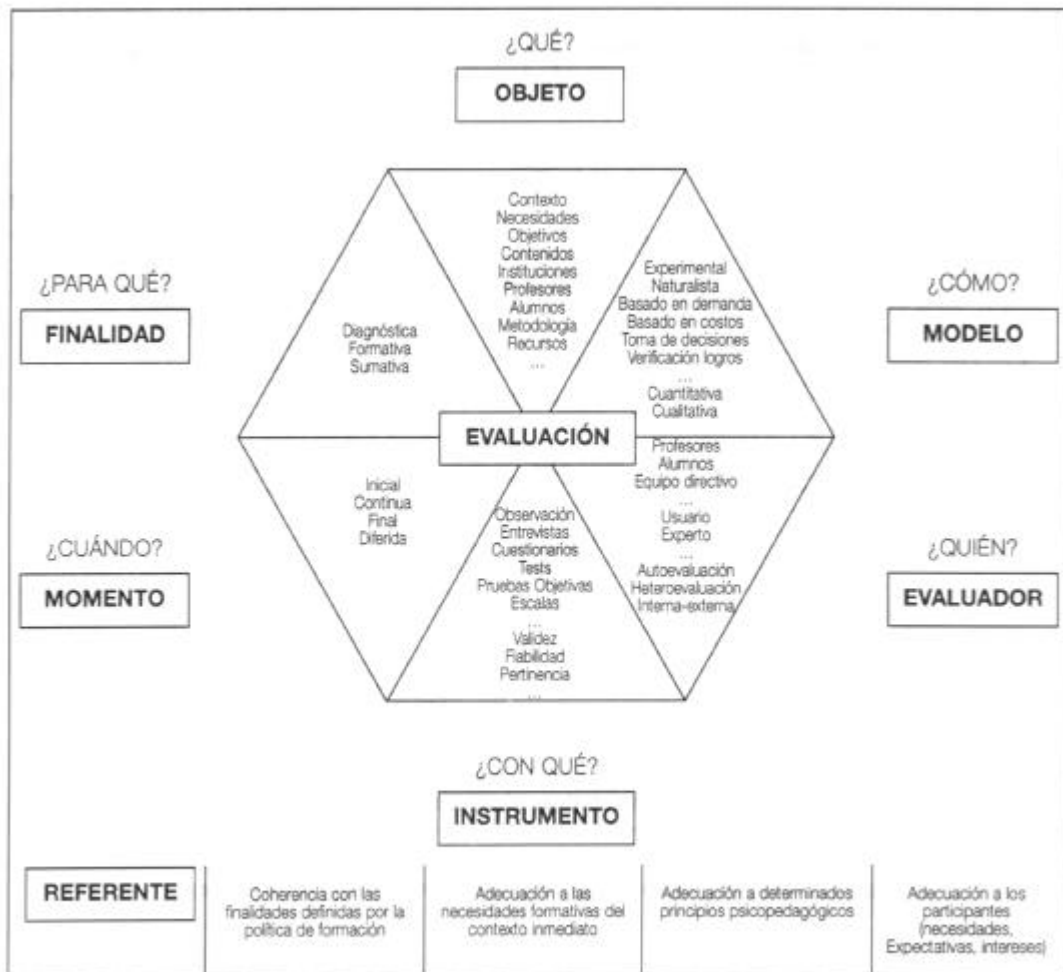


Figura 11: Dimensiones básicas de la evaluación educativa (Tejada, 1991: 88)

7.2.1 DE ACUERDO A SU OBJETO

En respuesta a la pregunta ¿QUÉ EVALUAR? Aparecen diferentes elementos como los alumnos, los docentes y no docentes, el currículum, los recursos, los programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, los contextos... Ello se concreta en el aula en la evaluación de características como la planificación, el progreso de una unidad didáctica, la actividad docente, un proceso de aprendizaje o una actividad concreta. Santos Guerra (1993) lo resume de la siguiente manera: *“Todo y todos, no sólo los alumnos deben ser objeto de evaluación porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo”*.

7.2.2 DE ACUERDO A SU FINALIDAD

En respuesta a la pregunta ¿PARA QUÉ EVALUAR? Es entendida la evaluación como medio para conocer la situación de base de un alumno o grupo de alumnos en función de unos objetivos concretos de aprendizaje, con el fin de establecer las limitaciones y posibilidades, o para conocer el progreso de un proceso educativo. En otro sentido para apreciar la práctica docente, tanto planificativa como organizativa del trabajo docente, las posibilidades y medios del centro y del contexto. En la figura 11 recogida por Tejada (1997: 248) de De Ketele y Rogers, (1995: 134). Se señalan diferentes modelos, de las cuales él selecciona la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

7.2.2.1 Inicial o diagnóstica

Tiene por objeto conocer la situación de partida. Proporciona una radiografía del estado del alumno, del grupo, del profesor, del equipo docente, o del centro. Desde el punto de vista de un alumno o un grupo presenta información acerca de las propiedades físicas, psicológicas y sociales; intereses; expectativas y restricciones; también permite averiguar los conocimientos que posee el alumno con relación a un área o un tema determinado. Desde el punto de vista de la práctica docente otorga conocimiento sobre el plan del equipo docente o de un profesor, respecto al currículum, o los medios y recursos didácticos con que cuenta un centro, entre otros elementos.

7.2.2.2 De pronóstico o predictiva

Se encarga de pronosticar o prever las posibilidades de un alumno o de un

grupo al empezar una labor, una unidad didáctica o a principio del curso. En el alumno se encarga de investigar, entre otras cosas, sus conocimientos, rendimientos o capacidades anteriores. En la práctica docente, analiza el posible éxito de un proyecto educativo o de actuación. En el proyecto educativo investiga su diseño y adecuación al ámbito en el que se pretende aplicar.

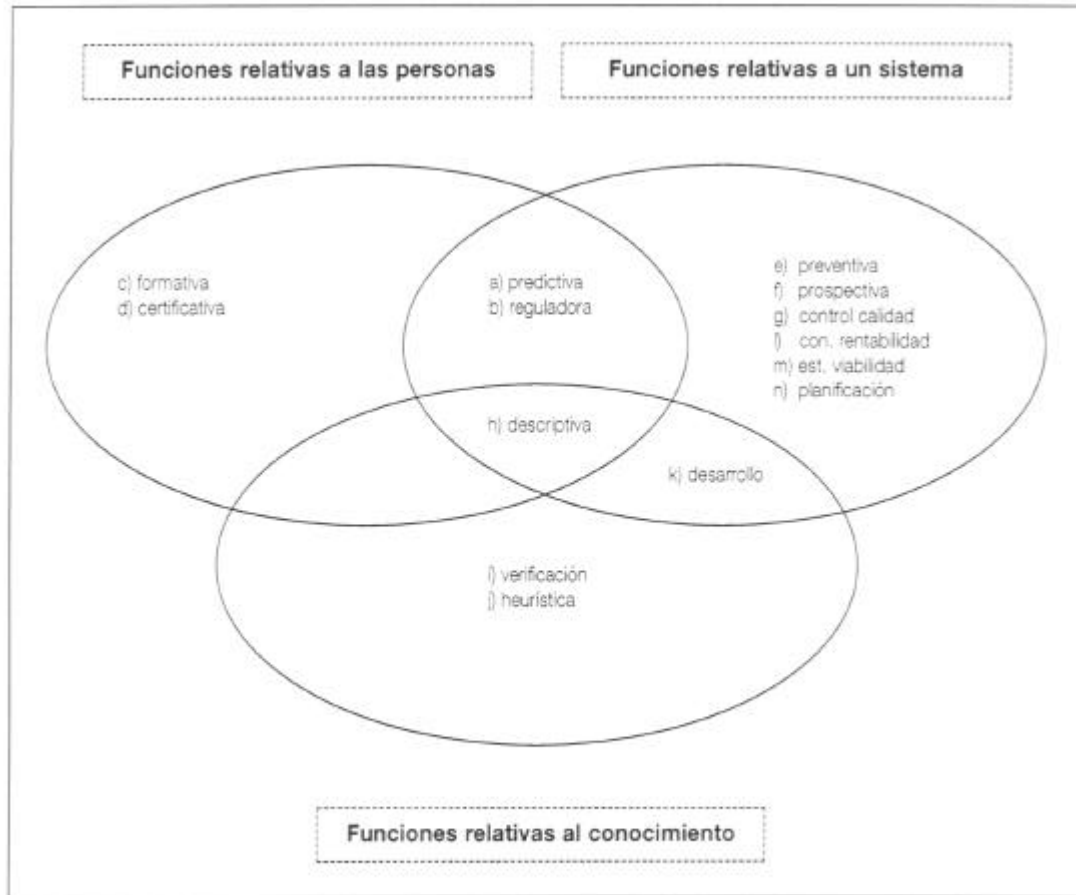


Figura 12: Las orientaciones de la evaluación (De Ketele y Rogers, 1995: 134)

7.2.2.3 Orientadora o formativa

Relacionada con la evaluación continua o progresiva y tiene el propósito de mejoramiento del proceso educativo evaluado. La cual permite la rectificación del proceso de aprendizaje y de autotransformación del proceso de enseñanza, cuando las condiciones lo permitan. Para De la Orden (1982, 56) *“La evaluación formativa, caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en su propio desarrollo, puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material didáctico, la orientación de los alumnos, la innovación*

educativa, y muchas otras facetas de la enseñanza y de la educación". Con este fin, se requiere la recolección de datos en todo el proceso para obtener un conocimiento más detallado a cerca de la situación del programa, alumno o grupo así como de los factores que influyen, con el objeto de tomar decisiones por parte de los implicados en el proceso con el fin de confeccionar un plan de soporte determinado, ajuste de actividades o revisión de contenidos. Por ello tiene que participar del propio proceso, lo que permite la obtención de datos referentes a los aprendizajes, como se llevan a la práctica, qué situaciones favorecen los aprendizajes, y qué desajustes aparecen.

7.2.2.4 Evaluación sumativa o de control

Se lleva a cabo al finalizar un periodo lectivo, (etapa, ciclo o curso), su objetivo es el de precisar el rendimiento tanto del aprendizaje de un alumno, una planificación o unos recursos. Para conocer su rechazo, modificación o adecuación al fin propuesto. Su propósito consiste en valorar concluyentemente, no se trata de mejorar de forma rápida. Se realiza para tomar decisiones a cerca de la promoción de nivel educativo, certificación o titulación de una etapa educativa, ingreso en un curso o programa o entre otros elementos la continuación de un método didáctico.

7.2.3 DE ACUERDO CON SU TEMPORALIZACIÓN

Responde a la pregunta ¿CUÁNDO EVALUAR? En función del momento en que se lleva a cabo la evaluación, y con relación a la finalidad, se da la evaluación: inicial, procesual o continua y final. Tienen que ser tomadas como fases de un proceso continuo y en su conjunto, a la vez que puede ser la evaluación final de un período o unidad la evaluación inicial del sucesivo período.

7.2.3.1 Evaluación inicial o diagnóstica

Se lleva a cabo al inicio de un proceso, con el fin de establecer el marco general donde se ha de desarrollar la acción educativa; así como, comprender y analizar las propiedades de un centro educativo; estimar los medios y recursos disponibles; determinar la planificación de un equipo docente; precisar los conocimientos de los alumnos al principio de un proceso de educación. En función de lo que se tiene y con lo que se cuenta. Previo al inicio de una secuencia educativa como es el inicio de etapa, de ciclo, de unidad didáctica o de un contenido nuevo, el docente debe comprobar la situación del alumnado en el que revertirá el proyecto educativo. Cosa que permite una comprobación del grado de alcance de objetivos pertenecientes a etapas anteriores con relación al nuevo objetivo.

7.2.3.2 Evaluación continua, procesual, sucesiva, formativa

Se establece en función de la realidad escolar desde un punto de vista dinámico y diacrónico. Puede hacer referencia, entre otros elementos, al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del docente, al seguimiento de un elemento concreto, al funcionamiento del centro. En un periodo de tiempo que pueda ser, por ejemplo, una unidad didáctica o un ciclo. Para Sanmartín (1978: 47) la finalidad de la evaluación continua es, por un lado, conocer las aptitudes de los alumnos en función de la valoración de su rendimiento y su orientación profesional y escolar. Por otro lado, la de interpretar el proceso o desarrollo de la actividad, y tiene en cuenta la totalidad de las variables que están implicadas, como son los programas, los métodos, las técnicas, el desarrollo, etc. También el hecho de auxiliar al alumno en su proceso de aprendizaje por el establecimiento de las deficiencias de aprendizaje y los motivos que lo producen o sus capacidades suficientes o excelentes para progresar. Permite a su vez comprender la medida en que se alcanzan los objetivos establecidos, el grado de progreso y la efectividad del programa. Por otro lado, posibilita la renovación crítica del sistema educativo, por medio del establecimiento de una determinación de objetivos idónea, la planificación de programas y actividades eficaces. Y por último, comunica a la familia a cerca de los progresos de la actividad educativa, lo que propone una participación mutua. Así, la evaluación procesual constituye el medio disponible para mejorar la planificación y el proceso, al permitir determinar los fallos y los aciertos en la realización del proceso e intentar aplicarlos.

7.2.3.3 Evaluación final y diferida

Se realiza al finalizar un proceso, al intentar interpretar, valorar y juzgar los resultados educativos alcanzados en función de los objetivos marcados en la planificación general de un área o unidad didáctica. Permite razonar sobre los objetivos alcanzados, el grado de satisfacción de las necesidades establecidas, ver los puntos positivos y negativos para intentar darles soluciones. No tiene porque ser sumativa, como en un principio se piensa, puesto que permite determinar los objetivos alcanzados en un momento determinado. La evaluación final no constituye un acto aislado, independiente o último de un proceso educativo, sino que forma parte de un proceso continuo en conexión con la evaluación inicial y la evaluación continua. Por lo que se establece una investigación a cerca de la práctica educativa, una cuantificación y calificación que se refleja en el período posterior. Así corresponde a una parte de la evaluación inicial de próximo proceso.

En el siguiente cuadro, número 10, se ilustran las relaciones e implicaciones entre estas dos dimensiones de la evaluación.

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativa). - Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.). - Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. - Adaptación-ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las posibilidades personales de los participantes. - Dar información sobre su evolución y progreso. - Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. - Optimizar el programa en su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación estrategias, rol docente, etc.).
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no. - Verificar la vialidad de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. - Aceptación o rechazo del programa.

Cuadro 10: Relaciones entre finalidad y el momento evaluativo (Tejada, 1997: 249)

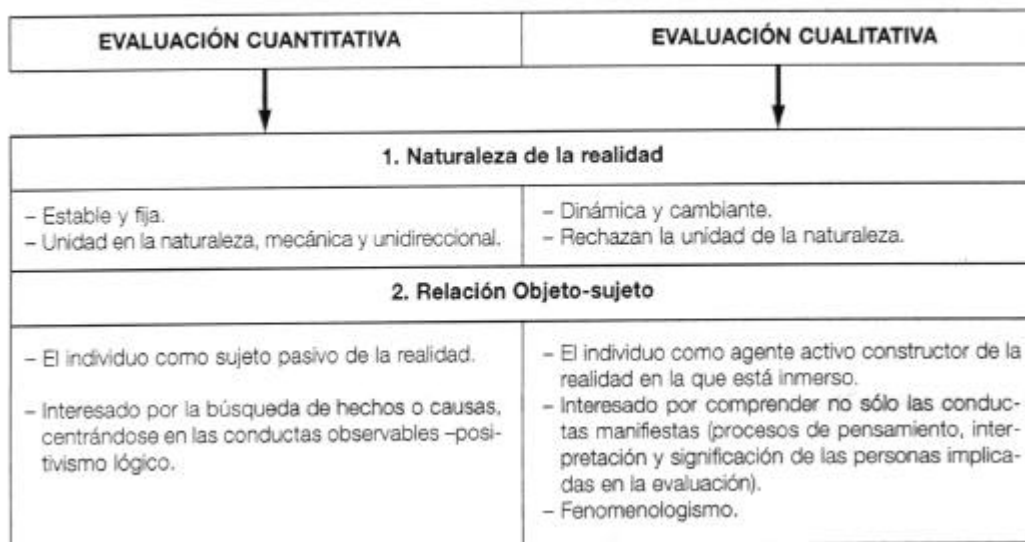
7.2.4 DE ACUERDO CON EL MODELO

Responde a la pregunta **¿CÓMO EVALUAR?** En función de diferentes paradigmas éticos, epistemológicos o metodológicos, surgidos a lo largo de la historia, se distinguen dos modelos de hábitos evaluativos.

1. Por un lado el **método cuantitativo**, objetivo o tecnológico, parte de las ideas de Tyler de los años treinta, y trata de evidenciar el nivel en que se han confirmado y alcanzado los objetivos marcados con la aplicación de métodos objetivos. Los objetivos se expresan por medio de conductas observables para más tarde ser cuantificadas. Lo que permite, entre otros elementos, construir hipótesis y verificarlas. En los años sesenta empieza a cuestionarse las carencias del modelo cuantitativo, y se destaca el hecho de establecer la evaluación con el fin de precisar los déficits educativos con el objetivo de superarlos por medio de otros modelos de enseñanza-aprendizaje.
2. Lo que da paso al **método cualitativo**, el cual señala que se han de calcular los resultados finales junto al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder mejorarlos. Por ello, se tienen que evaluar los aprendizajes de los alumnos, la labor del profesor, los métodos utilizados, la distribución del aula y de los materiales didácticos, etc. Junto a la cooperación del alumno en el diseño y la ejecución. Todo ello desde el punto de vista de la realidad compleja de la educación, en donde

no es posible separar las diferentes variables independientes del contexto en el que aparecen, y no se permite la generalización de los resultados a otros contextos. Frente a la separación de diferentes variables y de mediciones puntuales, se tiene que atender a todos los elementos educativos, al estudiarlos en su proceso para establecer los diferentes detalles. Así, no se excluiría el empleo de datos cuantitativos, pero atiende a las diferentes manifestaciones que se dan en el aula, y su imposibilidad de limitarse a una única medición numérica la cual tiene que ser acompañada de la descripción cualitativa. El modelo cualitativo es criticado por la falta de progreso metodológico, por la falta de fiabilidad de los métodos para la obtención de datos y su falta de objetividad. Cosa que se trata de suplir con el empleo de la triangulación, la inclusión de los diferentes ámbitos implicados en la evaluación o la ampliación de enfoques.

Según Blanco (1990,1996: 39) no hay un modelo mejor que otro, lo que se tiene que hacer es *“acercar ambos modelos utilizando en la evaluación técnicas cualitativas y cuantitativas”*. Por ello es posible el empleo de encuestas en grupo con el fin de obtener datos generalizables, y llevar a cabo un estudio exhaustivo de determinados casos. Lo que conduce a establecer en la práctica contemporánea una síntesis entre ambos modelos cuantitativo y cualitativo en función del fin perseguido. El método cuantitativo es más adecuado para estimar, por ejemplo, una metodología determinada o un programa educativo, por el contrario el método cualitativo estima si se cumplen los objetivos establecidos en los procesos o si surgen malas actuaciones que hay que paliar. La evaluación cualitativa está fundamentada en la evaluación de los procesos de enseñanza del docente y del aprendizaje de los alumnos, por la aplicación de decisiones inmediatas en caso necesario y porque la cantidad no expresa nada sobre el aprendizaje.



EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
3. Finalidad de la evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se refiere al éxito o fracaso del logro de los objetivos. - Énfasis en los productos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados. - Énfasis en los procesos.
4. Contexto	
<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación es ajena al contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.
5. Papel del evaluador	
<ul style="list-style-type: none"> - El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica «desde fuera». 	<ul style="list-style-type: none"> - El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva en relación a los datos es «desde dentro» que le permitirá no sólo comprender sino también elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.
6. Metodología	
<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc. - La estrategia es particularista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc. - La estrategia es holística.
7. Diseño	
<ul style="list-style-type: none"> - Diseños y planes rígidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseños flexibles y se configuran con los datos.
8. Instrumentos	
<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos básicos son tests estandarizados y las pruebas objetivas, observación sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos son múltiples (entrevista, cuestionarios, etnografías, informes, trabajos, etc.).

Cuadro 11: Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1997: 270-271)

Este cuadro, número 11, muestra un resumen de las diferencias entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa según las ideas de Tejada, (1997).

7.2.4.1 Modelos de evaluación cuantitativos

Las tendencias cuantitativas u objetivas de evaluación surgen con el fin de superar la subjetividad del profesor. Se fundamenta en:

1. **Enumeración de los objetivos** del programa de aprendizaje artístico.
2. Estos **objetivos de dividen en objetivos más concretos** y fáciles de ser evaluados.
3. **Se seleccionan** o construyen las pruebas objetivas de medición de los objetivos.
4. **Se aplican las pruebas** a cada uno de los alumnos antes de comenzar el programa de aprendizaje. Estos resultados nos indican cuál es exactamente el nivel de conocimiento o habilidades iniciales de esos alumnos.
5. **Se realiza el programa** de aprendizaje.
6. Al acabar la fase de aprendizaje se **pasa nuevamente la prueba inicial**.
7. Los **resultados de la prueba** señalan el grado de conocimientos o habilidades de los alumnos al final de la fase de aprendizaje.
8. **Se cotejan los resultados** de la prueba inicial y de la final.
9. Si los **resultados de la prueba final** son idénticos o inferiores a los de la inicial, el proyecto no ha desarrollado los conocimientos o habilidades artísticas de los alumnos.

Thorndike (1916) elaboró un test sobre apreciación estética para la revista de psicología educativa "*The Journal of Educational Psychology*".

La metodología cuantitativa presenta mayor interés por su trabajo de detección y diagnóstico de los problemas de la evaluación, que por las soluciones que aporta. Cuestiona la subjetividad del profesor en la evaluación en dos sentidos, por un lado, al depender del criterio del evaluador. Por otro lado la falta de fiabilidad del dictamen del profesor al estar condicionado por la experiencia docente, las impresiones psicológicas que le cause cada estudiante, la dificultad de mantener vivos los procesos individuales de cada alumno, el excesivo número de alumnos por aula, etc. (Marín Viadel, 1985: 11)

Para Gardner (1995) este tipo de evaluación presenta un carácter uniformizador de los individuos, al admitir el progreso de conocimiento, pero no los cambios cualitativos en la mente. Esta uniformización escolar se presenta de modo que los estudiantes han de estudiar las mismas materias, transmitidas de la misma forma. Y por otro lado, los test han de ser instrumentos normalizados (nacionales) con el fin de alcanzar el grado de comparabilidad por medio de su administración bajo condiciones uniformes. Al ser el arte una de las áreas menos mensurables en este tipo de valoración acaba por ser poco apreciada en la escuela.

Por su parte, Uría (1993) en función de las consideraciones de Santos (1988) señala que de la aplicación indiscriminada del modelo cuantitativo en la Educación Artística se pueden aportar los siguientes inconvenientes:

1. Presenta un **ámbito de mediciones muy limitado**. Se centra, casi exclusivamente, en términos de apreciación; ámbito en el que ha producido sus más grandes aportaciones.
2. Se **cuestionan la objetividad** de los instrumentos de medición que únicamente parecen que se basen en la despersonalización.
3. Se sitúa en una perspectiva teórica que entiende la **educación como un proceso tecnológico**. Exclusivamente se centra en de medir el grado en qué se alcanzan los objetivos perseguidos.
4. **Dependen fuertemente de los objetivos** (Sánchez Méndez, 1973; Eisner, 1972). La evaluación se centra en los resultados directos perseguidos. No se tienen en cuenta otros aprendizajes que se hayan podido dar durante la acción didáctica.
5. Únicamente **se evalúa al alumno** y no se tienen en cuenta otros elementos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Únicamente **se evalúan resultados**, sin estimar las condiciones del proceso. La necesidad de cuantificar lleva a olvidar elementos del aprendizaje y desarrollo capaces de transformación educativa.
7. Únicamente **se evalúan conocimientos** que en Educación Artística se caracterizan por su falta de sistemática.
8. La evaluación presenta un **término numérico** que oculta más que desvela. Como resultado de la búsqueda de información cuantificable por instrumentos objetivos de medición, se muestran como significativos al estudio los aspectos que se pueden cuantificar.
9. Se da sentido a las acciones del alumno desde la única **perspectiva de quien evalúa**.
10. **La evaluación se da en una dirección**, en orden descendente desde la Administración educativa hasta el alumno. Lo que lleva a un enfoque burocratizado de la actividad evaluadora que recae en el diseño y planificación de la actividad educativa. Sin atender a la diversidad.

A pesar de todo, y según Marín Viadel (1985a) no se tiene que rechazar totalmente la evaluación cuantitativa, por lo que hay que determinar en que contextos se puede aplicar y conque instrumentos. Puesto que los métodos cuantitativos pueden dar información que puede ser mucho más fiable.

En el cuadro siguiente, 12, se representan los métodos que se han centrado en la medición de elementos relacionados con la Educación Artística. Se parte de las ideas de Marín Viadel (1985:10) que recoge las ideas taxonómicas de Wilson, (1979), y los inventarios de Eisner recogidos por Arañó (1985a, 1985b).

	ESPECTADOR	PRODUCTOR
Aptitudes y capacidades	<p>Graves (1948). <i>Test de apreciación de dibujos.</i></p> <p>Meier (1929-1942). <i>Art Test: I Art Judgement.</i></p> <p>Trismen, (1968). <i>Rendimiento de la educación a través de la visión</i></p>	<p>Horn (1939-1953). <i>The Art Aptitude.</i></p> <p>Torrance (1966-1972). <i>Test of creative thinking. The figural test.</i></p>
Personalidad	<p>Luscher (1977). <i>Test de los colores.</i></p> <p>Barron-Welsh (1948). <i>Escala de arte de Barron-Welsh</i></p>	<p>Cornman (1967). <i>Test de la familia.</i></p> <p>Kochc (1962). <i>Test del árbol.</i></p>
Maduración	<p>Thorndike (1916). <i>Test de Apreciación estética.</i></p>	<p>García Hoz (1980). <i>Escala de dibujo.</i></p>
Conocimientos	<p>Eisner (1966-1985). <i>Inventario de información de arte de Eisner.</i></p> <p>Knauber (1935). <i>Knauber Art Vocabulary Test.</i></p> <p><i>Test de Humanidades de Salt Lake City School (1966)</i></p> <p>Wilson (1947). <i>Inventario de arte.</i></p>	<p>Knauber (1932). <i>Knauber Art Ability Test.</i></p>
Actitudes	<p>Dunkel (1947). <i>Inventario de las Artes.</i></p> <p>Eisner (1966-1985). <i>Inventario de actitud artística.</i></p>	

Cuadro 12: Pruebas objetivas en evaluación artística (Adaptado de Marín Viadel, 1985: 10)

7.2.4.1.1 Evaluación orientada hacia los objetivos

Los autores más destacados son: Tyler (1950) fue el creador del modelo, Mager (1962, 1972), Popham (1980) y Bloom (1972, 1975). La evaluación se funda en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados. La finalidad de la evaluación reside en el análisis de “*la congruencia entre los objetivos y los logros*” Tyler, (1950: 69), y Popham (1980: 32) la entiende como “*la determinación del grado en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza*”. Otorga información, por medio de la evaluación sumativa, al grupo que ha diseñado el programa, y a los que se preocupan por su aplicación. Las estrategias varían según los diferentes autores: así para Tyler los objetivos irán de los más generales a los más específicos u operativos; para Bloom se establecen taxonomías de los objetivos; para Mager y Popham estas se establecen operativamente; se construyen diseños pretest-postest y se suministran a muestras muy grandes.

El procedimiento para evaluar se sintetiza en:

1. Determinar las metas u objetivos.
2. Disponer los objetivos en clasificaciones.
3. Concreción de los objetivos en términos de conducta.
4. Determinar casos y condiciones en los que se consiguen los objetivos.
5. Describir las intenciones de la estrategia, en función del personal a que se destine.
6. Elegir o establecer las adecuadas magnitudes técnicas.
7. Recoger los datos de estudio.
8. Contrastar los datos con los objetivos conductuales.

Las ventajas hacen referencia a la importancia de la planificación de los procesos evaluativos, y que la evaluación no ha de centrarse únicamente en los alumnos y atender a otros aspectos como los objetivos.

Las críticas se sitúan en que los estudios que requieren de pretest y postest no otorgan modificaciones del programa a lo largo de su desarrollo. No prestan atención al contexto. Ponen el énfasis en lo previsto y no tienen en cuenta los efectos secundarios, entendidos como el curriculum oculto que tiene igual importancia. Los que encargan la evaluación y la enseñanza tienen la propiedad de los informes de evaluación. Excesiva preocupación por la eficiencia. El reduccionismo excesivo de este enfoque, es entendido por Gimeno y Pérez Gómez (1983: 422) como:

“- El énfasis en los resultados con olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza.

-La primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, desconsiderando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y la relevancia de los significados y procesos cognitivos internos que, más que observar, es necesario inferir.”

7.2.4.1.2 Modelo para la toma de decisiones

Los autores más destacados son: Stufflebeam, Guba, Alkin, Tenbrink y Provus. Las principales ideas son que los estudios situados en este modelo se diferencian por destacar la función informadora y orientadora de la evaluación para la toma de decisiones. *“Los evaluadores del modelo de facilitación de decisiones se inclinan menos por una valoración personal sobre la validez de los fenómenos educativos, Su tarea principal consiste en recoger y presentar la información requerida por otra persona que será la que determine el valor”*. (Popham, 1980: 43)

La finalidad perseguida es la de conseguir y proporcionar información para que se consideren las diferentes alternativas en la decisión final. Como estrategias, Stufflebeam desenvuelve el modelo CIPP (Contex-Input-Process-Product). Según Stufflebeam se dan cuatro tipos de decisiones correspondientes con cuatro tipos de evaluación:

1. Determinaciones sobre la planificación. Se encarga de la evaluación del contexto. Proporciona información sobre la especificación de los objetivos del programa.
2. Determinaciones sobre la estructuración. Se encarga de la evaluación del diseño o input. Proporciona información a cerca de la adecuación de los medios y las estrategias.
3. Determinaciones sobre la aplicación. Se encarga de la evaluación de procesos. Proporciona información útil en la toma de decisiones diaria en el desarrollo del programa.
4. Determinaciones sobre el reciclaje. Se encarga de la evaluación de los productos. Proporciona información a cerca de la coherencia entre los propósitos y los resultados.

	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.
Relación con la toma de decisiones	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas, y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Cuadro 13: Cuatro tipos de evaluación (Stufflebeam, 1987: 194-195)

7.2.4.1.3 Modelo de evaluación sin referencia a objetivos

Este modelo se debe a Scriven (1973). Se sitúa a medio camino entre el método cuantitativo y el método cualitativo. Renuncia al interés exclusivo por la evaluación de los objetivos previstos, no goza del interés exclusivo por los procesos y la negociación del modelo cualitativo.

Por ello entiende la evaluación como una valoración de mérito. *“Resalta la necesidad de valorar el mérito de las metas educativas en sí mismas”*. (Popham, 1980: 36). Por ello si las metas no poseen valor, no tiene sentido conocer si se han alcanzado o no. Así se valora lo previsto y lo no previsto, a partir de la distinción entre metas y efectos secundarios o colaterales. En la educación se diferencia entre lo que se desea, lo que se objetiva sistemáticamente, y la aparición de otros resultados importantes y no objetivables en la planificación.

El fin que se persigue es el de registrar los resultados del programa previstos o pretendidos, a la vez que los secundarios y no previstos. Para Anderson, Ball y Murphy (1974: 178) “*Los evaluadores deben tener en cuenta los resultados efectivos y no sólo los objetivos pretendidos en educación y programas de entrenamiento*”. Las estrategias se fundamentan en que este modelo no debe constituir un sustituto, sino, más bien, un complemento a la evaluación orientada hacia los objetivos. El evaluador no debe dejarse influir por las metas previstas, cosa que le imposibilitará el identificar los efectos del proyecto.

Scriven (1973) distingue dos funciones de la evaluación: la **formativa**, contribuye a desplegar el programa y mejorarlo en su desarrollo; y la **sumativa** que se preocupa por la eficacia de los datos obtenidos al final del programa.

Las ventajas se sitúan en la flexibilidad de la evaluación, su variabilidad determinada al permitir la adaptación a los cambios de metas. Y sus características para valorar efectos derivados y los efectos del programa.

En función de esto las críticas del modelo se sitúan en que Scriven afirma que la evaluación requiere criterios como fundamento del juicio y los coloca en las “necesidades”. Las cuales se manifiestan en el análisis externo, no se encuentran en los deseos del consumidor, ni los de los productores. Las necesidades y los valores aparecen unidos a intereses personales, no son universales como opina Scriven.

7.2.4.2 Modelos de evaluación cualitativos

Surgen a mediados de los años 70. Reúne una serie de técnicas que intentan solucionar los problemas de las técnicas cualitativas:

1. En el *proceso de evaluación* es preciso tener en cuenta las conductas observables, a corto plazo y tenidas presentes en los objetivos del programa artístico, ha de tener en cuenta los procesos de percepción, comprensión y creación, los resultados a medio y largo plazo, así como las consecuencias y resultados no previstos.
2. Se *cuestiona la objetividad* de los instrumentos de evaluación de objetivos, puesto que su objetividad se fundamenta en su despersonalización.
3. La evaluación ha de *atender a las características* de cada situación de aprendizaje, en vez de dedicarse a los elementos comunes y generales.
4. La evaluación debe tomar en *consideración los procesos creativos*, así como el proceso de aprendizaje, y no quedarse exclusivamente con los resultados.
5. La evaluación ha de ser *parecida a la manera en que el profesor valora* la clase, y presta atención a la interpretación de los significados y no a la comprobación de variables.

Las consideraciones del modelo cualitativo tienen un mayor reflejo en la Educación Artística, de la que proceden los principales representantes, y se

fundamentan en los modelos de valoración y de crítica artística, y se extienden a cualquier circunstancia educativa.

7.2.4.2.1 Modelo de evaluación basado en la crítica artística.

Los autores más importantes son: Eisner (1981) que fue el autor del modelo, Donmoyer, Wallance. Eisner (1979, 1995) entiende la evaluación como una actividad artística, practicada por un experto, el docente, que atiende al desarrollo natural de la enseñanza y ahonda en el estudio de las características de la situación donde se sitúa y se orienta por medio de las evaluaciones. Para el autor la capacidad crítica se muestra en la clase de afirmaciones practicadas por el crítico y el estudiante con relación a la obra de arte. El profesor ha de prestar atención a todas las características que presenta o muestra el estudiante. Con el fin de evaluar al alumno y de presentarles distintos tipos de discursos referentes a las obras artísticas. Esta evaluación se realiza por medio de un procedimiento parecido al de la crítica artística. Con relación a las ideas de Weitz, distingue procesos anteriormente señalados, la descripción, la interpretación y la elaboración de un juicio o valoración. En el ámbito interpretativo de acercamiento a las obras distingue diferentes tipos de discurso:

1. **Experiencial**, prestan atención a las relaciones individuales, sentimientos, en respuesta a las características de la obra.
2. **Formal**, descripciones de las relaciones sobre las formas visuales que forman un entendimiento interpretativo.
3. **Material**, se centra en la interacción entre el material y la técnica con la forma y el tema.
4. **Temática**, entiende el tema como las ideas que aparecen en el interior de la obra.
5. **Contextual**, entiende la obra por medio del conocimiento del contexto en que se realiza la obra.

Estos tipos de discurso se implican directamente con las ideas de Eisner sobre la evaluación, al contrastar la evaluación de los hechos educativos con los de las obras artísticas por parte de la crítica. Por lo que Eisner (1995) distingue:

1. **Descripción**, entendido como un estudio detallado de la obra, desde las dimensiones fácticas (naturaleza de los hechos visuales) y artísticas (su forma de expresión por medio de figuras retóricas).
2. **Interpretación**, relación entre la teoría y la práctica, por medio de la utilización de conceptos y principios teóricos para la aclaración de acontecimientos reales.
3. **Valoración**, los juicios utilizados están en función de las características del objeto estudiado, Eisner (1995) apoyado en Dewey (1949), establece tres clases de experiencia:

1. *No-educacional*, experiencia que aparece oculta y no influye sobre la

vida.

2. *Miseducativa*, limita y reduce la experiencia, surge a partir de las fobias y ansiedades, y prohíbe el goce de las actividades humanas.
3. *Educacional*, corresponde al aumento de la inteligencia.
4. **Temática**, lo sitúa separado del ámbito interpretativo, en el que aparecía incluido en su análisis anterior.

Estos cuatro elementos conforman las bases de la crítica educativa. Para la idea de validación Eisner (1995) sigue a Philips (1987), que señala el concepto de verdad, desde un punto de vista metafórico, con el fin de valorar las creaciones artísticas y que se relaciona con los conceptos de experiencia personal, subjetividad y objetividad.

Para Pérez Gómez (1983: 439) *“Su lenguaje no es discursivo, puesto que utiliza formas expresivas para presentar los sentimientos además de los hechos. Este enfoque utiliza, por tanto, teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente, pero requiere también el uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía, para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos”*. Así las ventajas que se presentan en este modelo se basan en el carácter procesual y cualitativo presente en el aula, o en la realidad educativa, atiende a lo significativo en referencia a las relaciones y los procesos entre personas. Las críticas del modelo se sitúan en su debilidad de su validez, fiabilidad, en la indagación de evidencias, debido a su escaso desarrollo metodológico.

7.2.4.2.2 Modelo de evaluación iluminativa

Los autores son Parlett y Hamilton (1977). Este modelo se sitúa en los modelos de negociación. Según señalan Parlett y Hamilton (1983: 450-466) la evaluación debe tener una índole holística, interesada por el análisis de los procesos y por su interpretación.

Se presentan dos conceptos claves, el sistema de instrucción y el contexto de aprendizaje. El sistema de instrucción parte del anteproyecto del curriculum (Stenhouse, 1984). Los proyectos e informes educativos presentan referencias a cómo se organiza la enseñanza, y se cambia el sistema de instrucción en función de cada situación particular que se lleva a la práctica. *“El sistema de instrucción puede seguir existiendo como una idea compartida, un modelo abstracto, o un eslogan, pero en cada situación adopta una forma diferente”*. (Parlett y Hamilton, 1983: 455). El contexto de aprendizaje está formado por el contexto natural, psicológico y social en el que actúan profesores y alumnos.

Su finalidad es la de intentar analizar los procesos de negociación que se dan en el aula. *“Su objetivo es descubrir lo que alumnos y enseñantes participantes en el proyecto experimentan, y cuáles son los aspectos más importantes de la innovación, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes recurrentes”*. (Landsheere, 1985: 151)

No aparece ningún conjunto metodológico estandarizado, es consecuencia de establecer que técnicas son las más adecuadas a cada situación, es resultado de un proceso de negociación, y se presenta como un acuerdo entendido como contrato

entre los participantes. El estudio se realiza en las condiciones normales y no se manipulan, controlan o suprimen variables.

Según Parlett y Hamilton (1977) aparecen tres aspectos en la evaluación iluminativa:

1. La **observación**. Se analizan una serie de variables que atañen al desenlace del programa.
2. La **investigación**. El centro de atención se dirige del reconocimiento a la distinción y establecimiento de puntos coherentes, para establecer una lista sistemática y selectiva de los puntos más trascendentes del programa en relación con su contexto.
3. La **explicación**. Donde los preceptos generales de la institución son mostrados y se trazan los modelos causa-efecto.

Aparecen otros elementos de otros modelos como los cuestionarios, las escalas o la información documental e histórica.

Las ventajas del modelo de evaluación iluminativa se refieren a la flexibilidad, su abertura y contextualización. No describe las causas y efectos de un programa en su realidad concreta, conforma el punto a mejorar.

Las críticas aparecen en torno a dos cuestiones, según Stenhouse (1984) los criterios de evaluación no son muy claros y se presentaría un enmascaramiento del problema al presentarlos a las audiencias. Las técnicas abiertas empleadas pueden influir en la realidad de estudio.

7.2.4.2.3 Modelo de evaluación respondiente.

El autor de este modelo es Stake (1976). Aparece dentro de los modelos de negociación, se le han dado muchos nombres diferentes. Destaca la importancia de la claridad de los informes de evaluación y la accesibilidad, con el fin de lograr la democratización en los procesos de toma de decisiones. (Pérez Gómez, 1983)

Se enfrenta a la evaluación orientada a objetivos cuya única preocupación es estimar el grado alcanzado de objetivos concretos, sin tener en cuenta el resto. (Stake, 1983). Interviene principalmente sobre los datos fenomenológicos, y accidentalmente sobre los datos métricos. Centra su atención en los procesos.

Aparece más orientada hacia la descripción de actividades que a la definición de intenciones del programa. Al igual que se interesa por las diferentes interpretaciones de los participantes en el proceso. (Donmoyer, 1980)

Tiene como intención describir holísticamente el programa educativo al mostrar una experiencia vicaria para los participantes. Para ello, se presentan a los participantes fotografías de su experiencia vivida, para que vean de nuevo su experiencia vivida y reflexionen sobre ella.

El autor del modelo muestra una matriz, figura 13, para trabajar con la que se diferencia entre hechos (distingue entre intenciones y observaciones) y juicios (distingue entre normas y enjuiciamientos). En tres momentos como son los

antecedentes, el proceso y el resultado. El evaluador aparece como un periodista.

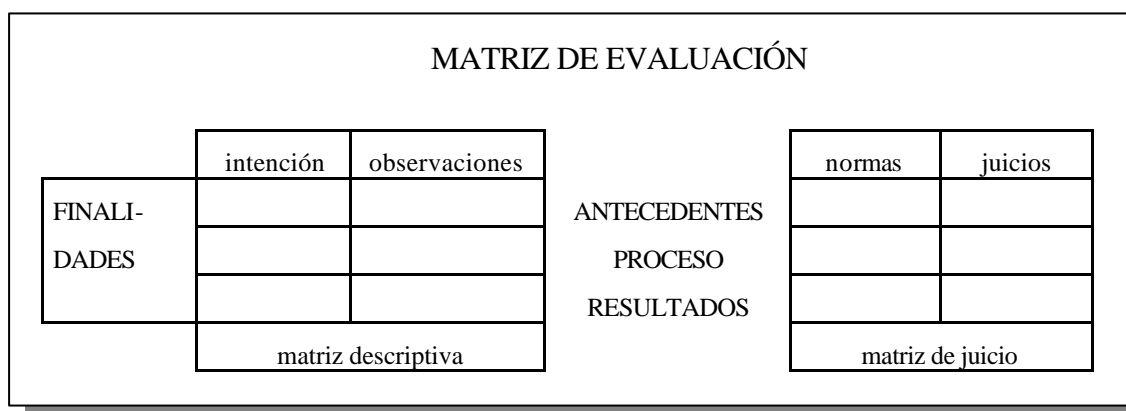


Figura 13: Matriz de evaluación según Stake (1976)

Las ventajas se sitúan en torno a la ruptura con los modelos centrado en la evaluación de objetivos, lo que da paso a una escuela de evaluación que destaca por el empleo de metodología cualitativas, plurales y amoldables, encauzada hacia el cliente.

Las críticas se sitúan en dirección a la poca consideración a la precisión en los datos. La difícil distinción entre análisis y descripción. La infravaloración de la tendencia política de las evaluaciones. Un exceso de confianza en la capacidad de los participantes para analizar las interacciones complejas.

7.2.4.2.4 *Modelo de evaluación democrática.*

Los principales autores son McDonald (1989), Elliot, Stenhouse, también aparecen Carr y Kemmis. Fue presentado por McDonald (1976). En función del método cualitativo que intenta ponerlo en práctica a todos los niveles. Por ello evalúa las actuaciones en el aula con unos fundamentos naturalistas e involucra a todos los implicados en el programa o proyecto. Por ello la evaluación ha de ser útil en la práctica cotidiana y para la toma de decisiones.

Muestra la finalidad de conocer y valorar, a la vez que pretender el cambio educativo por medio de la modificación de las concepciones, creencias y maneras de interpretar los programas educativos por la comunidad educativa. Modifica el rol del profesor para que sea investigador (Stenhouse, 1984) y acerca la evaluación a los implicados, es decir demanda la autoevaluación.

Utiliza como estrategias la negociación de las fuentes de datos por parte de los implicados en los programas educativos, al ser la mayoría de las veces la fuente de información por medio de la función de la entrevista y el debate. *“Contrastar sus puntos de vista con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorecer el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural”*. (Pérez Gómez, 1983: 446) Por ello el evaluador es entendido como un orientador y

facilitador de los debates internos. Los informes han de ser comprensibles por todo el público participante en el programa.

La ventaja del modelo aparece en el planteamiento de que todos los implicados en el programa tienen que participar en el proceso evaluativo. Por medio de la triangulación, por medio de los agentes y del consenso intersubjetivo propician un mayor rigor de las interpretaciones y valoraciones, a la vez que presentan un mayor realismo y adecuación a la situación en que se da.

Las críticas a este modelo aparecen en que al ofrecer la información a todo el mundo, paradójicamente, surge una desigualdad. Ante una desigualdad social muy marcada, aquellos que ostentan el poder aparecen con ventaja para poder usar la información en su provecho. Se le reprocha la falta de rigor en los resultados. La falta de negociación de la información pública y la no pública, va en contra de la intimidad, al proporcionar el acceso a información privada que no aparece en otros modelos.

7.2.4.2.5 *El modelo naturalista*

Elaborado por los investigadores del Indiana Center for Evaluation (Centro para la evaluación de Indiana) en Bloomington, USA, uno de los mayores representantes es Guba (1989). El representante en la Educación Artística es Rubin (1985). Presenta una posición múltiple y global de los grupos en su contexto natural de aprendizaje artístico. Por lo que emplea métodos interactivos y técnicas de comunicación informales que tienen en cuenta el ser adecuados al objeto de evaluación.

Distingue tres fases:

1. De **familiarización**, nivel preparatorio donde el evaluador entra en el campo educativo y en el contexto pertinente. Aparecen las primeras decisiones sobre la definición de las categorías perseguidas. Se realizan unas entrevistas iniciales, se determina una agenda de trabajo y se recoge y almacena información. Lo que posibilita el surgimiento del armazón del estudio, se revisan y se simplifican, así como se adecuan a las características del programa a evaluar.
2. De **acción**. Se reparte en tres etapas. La primera de recogida de datos, la segunda de clasificación y de análisis de los mismos, y de configuración de las conclusiones. Se toman en consideración otras fuentes de información como los proyectos, presupuestos, resultados de ejercicios, que pueden verificar o no las ideas formadas, o resaltar características a las que no se les había prestado la suficiente atención. Los análisis se validan al acudir a la audiencia. Pueden consistir en descripciones del entorno educativo y de las conductas de aprendizaje, anotaciones, análisis de documentos, análisis estadísticos. De tal manera que las ideas del evaluador son constantemente contrastadas y revisadas con las personas implicadas en el programa. Por medio de la corroboración estructural o la triangulación.
3. De **síntesis**. Momento de presentar una imagen fiel y completa del programa, así como de sintetizar e interpretar los temas más importantes y

de mostrar ideas. Puesto que los comportamientos artísticos no son sólo una respuesta a un estímulo, al responder a una manera concreta de percibir e interpretar. Para realizar una evaluación en Educación Artística, se requieren instrumentos que han de ser creados para determinar los conocimientos y habilidades artísticas, el desarrollo creativo, o los procesos de aprendizaje artístico.

7.2.4.2.6 *Observación participante*

Se debe a Robert Berson, parte de las ideas de que las artes plásticas han de superar el estadio de los modelos psicométricos, por ello ha de ser más comprensiva y holística. Por lo que es interesante el modelo antropológico de la observación participante que se corresponden con un modelo de investigación de campo que se fundamenta en la entrada del investigador en el grupo a analizar, se introduce en el mundo simbólico del grupo, en la cultura, en sus creencias. Con el fin de conseguir una explicación sobre una organización social compleja. Proporciona un conocimiento sobre la situación en función de las descripciones, el análisis y su posterior interpretación.

Presenta una desestructuración en el diseño de la investigación para obtener la máxima información. No presenta un plan sistemático para comprobar una hipótesis. Por ello las muestras, y los conceptos son descubiertos y continuamente revisados al avanzar en el trabajo y en el entendimiento de la organización estudiada. El principal problema es que el profesor de Educación Artística pasa a ser el observador y el ejecutor del programa de enseñanza, mientras que el antropólogo y el sociólogo se limitan a obtener los datos necesarios.

7.2.4.2.7 *El desarrollo estético*

Para Parsons (1987) se da un desarrollo en las ideas de las personas sobre las obras de arte. No establece una propuesta para la evaluación artística, o estética, pero, propone una teoría cognitiva del desarrollo de las competencias estéticas, y se establece un vínculo al fundamentarse la evaluación en unos criterios. Señala como elementos la recepción, la percepción, la apreciación y la comprensión del arte, y no tiene en cuenta el aspecto productivo.

Establece una ordenación de las ideas de menor a mayor complejidad. En un estudio identifica cinco “*etapas*” vistas como conjuntos de conceptos o modelos interpretativos que se emplean para dar explicación a una obra artística. Progresión proveniente del análisis del experimento en función de la edad y de los modelos, de las preconcepciones de la teoría estética, frente a la teoría cognitiva del desarrollo psicológico (relaciones entre la persona y el entorno que lo rodea). Estos conjuntos de ideas se pueden dar en todo período, lo que constituye el eje central con las que se ordenan el resto en el razonamiento del concepto central. Estas fases son:

1. **Favoritismo** por el tema y el color, en función de un placer frente a las pinturas, atracción por los colores y respuesta frente al tema.
2. **Belleza y realismo**, donde el tema se valora en función de su grado de realismo, y el punto de vista.

3. **Expresión**, reconocimiento de la experiencia expresada, mostrada, relacionada con los sentimientos y su capacidad para emocionar al espectador. Finalidad del arte.
4. **Medio, forma y estilo**, aquí se aprecia que el cuadro corresponde a una construcción individual, social y cultural. Enmarcada dentro de una tradición y constituido por un conjunto de elementos visibles y analizables, como el color, la textura, el material. El conocimiento avanza en función de las relaciones en torno a la obra, y estéticamente se produce sobre la base de las relaciones de ésta con el todo, lo que posibilita diferentes interpretaciones.
5. **Autonomía**. El individuo desde un punto de vista crítico, fundamentado en la cultura, juzga las decisiones del artista con relación a la cultura.

7.2.4.2.8 *Project Zero. Arts Propel*

Gardner (1983a, 1987, 1988) analiza el desarrollo artístico en función de tres logros como son la percepción, la conceptualización y la producción. Puesto que la actividad artística se relaciona con un sistema de símbolos que son manipulados, decodificados y comprendidos. En lo que respecta a su producción, el desarrollo no ha de entenderse como en otros ámbitos, puesto que puede producirse rápidamente bajo condiciones favorables. Con relación a las características de los alumnos en sus respuestas, o nivel de madurez la valoración se realiza sobre la base de la capacidad de discernir por parte de los alumnos entre las partes del todo, el propio yo del otro, y los distintos empleos del lenguaje del dibujo bajo referentes universales.

Bajo el Project Zero de Harvard se presentan dos propuestas para la evaluación: En educación infantil, el Projects Spectrum (1988) bajo la observación y la grabación. Y el Arts Propel (1988) para la etapa de secundaria que presenta tres partes:

1. La primera, un proyecto de solución de problemas por parte de los alumnos bajo la atención de los profesores.
2. La segunda, se materializa en las carpetas (portafolios) que recogen los estudios y progresos de los alumnos que los profesores valoran.
3. La tercera consiste en practicar entrevistas reflexivas con el fin de evaluar por parte de los profesores la opinión de los alumnos referente al trabajo.

Lo que implica las evaluaciones con el trabajo normal del aula en su contexto.

7.2.5 DE ACUERDO CON LOS AGENTES

Responde a la pregunta ¿QUIÉN EVALUA? En función de qué personas llevan a cabo la evaluación y de quiénes son evaluados se distinguen:

7.2.5.1 Autoevaluación

Es aquella en la que el sujeto evalúa sus actividades. Aquí el agente y el sujeto de la evaluación son el mismo. El uso de este tipo de evaluación en función del nivel madurativo de los alumnos posibilita el que los alumnos sepan a cerca de sus progresos educativos, es a la vez, una manera de motivación y aprendizaje. Para Casanova (1995: 80) *“al comenzar una unidad didáctica se debe facilitar a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo y así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso”*.

Ello conduce al alumno a la objetivación al establecer una valoración más ponderada, por medio de analizar elementos internos y externos a su práctica, la función formativa de la evaluación se lleva a término por estos medios.

7.2.5.2 Coevaluación

Se fundamenta en la evaluación multilateral y combinada, de las actividades o trabajos llevados a cabo por un conjunto de personas. Otorga un mayor papel a los diferentes miembros, tanto alumnos como docentes, en función del progreso de las capacidades de análisis y de objetividad, al igual que colabora en el proceso de aprendizaje y formación.

Requiere un proceso de aprendizaje y de costumbre. Mal llevada a término produce efectos muy negativos, puesto que los alumnos consideran la evaluación como algo sancionador, y por tanto, se limitan a ver lo que han hecho mal los otros. Para instruir en este tipo de evaluación es necesario que los alumnos se dediquen a establecer únicamente lo positivo de su trabajo y el profesor se encargue de los aspectos deficitarios o de dificultad para el alumno.

7.2.5.3 Heteroevaluación

Se corresponde con la evaluación que una persona realiza de otra, así, puede ser del rendimiento, del trabajo o de las prácticas.

7.2.5.4 Evaluación interna

Por evaluación interna se entiende aquella que se realiza por los propios involucrados en el desarrollo de un programa, desarrollo de una organización, etc. El evaluador pertenece al programa que se evalúa.

Las ventajas son:

1. Mayor potencialidad de utilización de los resultados.
2. Mayor aprobación entre el personal del programa.
3. Un mayor conocimiento y comprensión de la entidad que se evalúa.
4. Mayor comprensión de detalles textuales del programa.

Los inconvenientes:

1. Supeditación administrativa y financiera del programa.
2. Centrarse en rasgos no relevantes para el programa.
3. Menor objetividad e imparcialidad.

7.2.5.5 Evaluación externa

En contraposición al modelo anterior, se fundamenta en el “modelo de auditorías”, que se realiza por agentes no vinculados, ni implicados en el desarrollo de estos programas, ni en el desarrollo de las organizaciones. Por lo tanto, el evaluador se trata de una persona externa a él.

Las ventajas:

1. Mayor independencia con relación a la vida del programa.
2. Amplia credibilidad social.
3. Determinación de componentes clave
4. Objetividad. Enfoque exterior garantía de imparcialidad.

Los inconvenientes:

1. Menor aprobación por parte del personal.
2. Menor discernimiento de los aspectos internos del programa.
3. Mayor coste.
4. Menor capacidad para mejorar el programa.

La elección de una de las dos clases de evaluación interna o externa, aparece en la determinación de lo que se va a evaluar, y cómo se desea hacerlo, al igual que qué utilidad se va a dar a los resultados. Han de considerarse las ventajas e inconvenientes de cada una de estas evaluaciones y determinarlas desde los siguientes elementos:

1. *El momento en que se produce la evaluación:* con el fin de valorar un programa en funcionamiento, establecer su implementación y los progresos que alcanza, se muestra más adecuada la evaluación interna. Si

se trata de un programa acabado y se intenta valorar qué resultados y efectos se han alcanzado, la evaluación externa se muestra más útil.

2. *La incidencia de los resultados de la evaluación para mejorar el programa:* aquí si la evaluación se realiza de desde dentro, por los profesionales involucrados en el programa, con mayor facilidad se establecen los mecanismos requeridos para producir los cambios que mejoran aquello que se evalúa.
3. *Las garantías de objetividad requeridas por los resultados de la evaluación con el objetivo de garantizar una mayor credibilidad social:* la presencia de un evaluador externo confiere unos conocimientos técnicos al proceso de evaluación. En especial en la fase de recogida de información, análisis e interpretación, que garantizan la validez y fiabilidad de los resultados.

No se ha de ver la distinción entre evaluación interna y externa como excluyente la una de la otra. Más bien, lo adecuado es la mezcla de las dos, al poderse equilibrar las ventajas y desventajas entre estas evaluaciones. Por ello es adecuado formar un equipo de evaluación que abarque individuos internos que contribuye con su conocimiento y familiaridad con lo que se evalúa, e individuos externos, que contribuyen con un enfoque más objetivo y técnico. La composición del equipo dependerá de las limitaciones a superar y de las ventajas a potenciar.

7.2.6 DE ACUERDO CON EL REFERENTE O NORMOTIPO

Cualquier juicio de valor se determina por un REFERENTE. La evaluación conlleva un juicio de valor por ello requiere un referente o normotipo. En función de que el referente sea interno al sujeto la evaluación será personalizada, cuando sea externo al sujeto la evaluación será normativa o criterial.

7.2.6.1 Evaluación normativa

Trata de establecer un juicio sobre un sujeto en función del nivel del grupo al que pertenece. Ello implica que si el nivel grupal es alto un alumno de nivel medio es evaluado negativamente, mientras que si el nivel del grupo es bajo presenta un nivel más alto. Es aplicable en el caso de pretender agrupar a los alumnos en grupos, pero carece de validez y fiabilidad educativa.

7.2.6.2 Evaluación criterial

Pretende la corrección de la arbitrariedad propia de la evaluación normativa por el establecimiento de unos criterios externos, claros y determinados, en función de los que se evalúa un aprendizaje. Se entiende el aprendizaje como el paso prolongado de adquisición de conocimientos desde la inoperancia hasta la realización perfecta, por medio de la medida del rendimiento educativo de un alumno se establece su situación precisa en este tránsito. Para Popham (1983: 134) *“una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido”*. Por ello la evaluación criterial requiere el establecimiento de la capacidad que se pretende desarrollar en función de la definición de unos objetivos didácticos, formulados de acuerdo a un tipo de conducta homogénea como son los conceptos, procedimientos y actitudes, que se evalúan a continuación.

Por otro lado, también requiere la identificación del desarrollo alcanzado por parte del alumno en función de la capacidad por medio de la obtención de muestras representativas. Con el fin de efectuar una evaluación criterial es preciso la secuenciación de cada objetivo como comportamientos valorables y observables, que trasladan lo que el objetivo trata que alcancen los alumnos, para evaluarlo en función de los criterios acordados para cada objetivo.

7.2.6.3 Evaluación personalizada o ideográfica

Parte como referencia de las capacidades del alumno y su poder de desarrollo de acuerdo con estas capacidades. En este caso se toma al alumno como su automodelo, para que el progreso se dé en función del acortamiento de las distancias entre las metas particulares, a su situación inicial y a sus medios. Por lo que se tiene que realizar una estimación psicopedagógica inicial para determinar sus capacidades y los posibles aprendizajes en un periodo determinado de tiempo. Aparece centrada en el alumno y valora su voluntad y esfuerzo para aprender, por tanto se trata de actitudes. Por ello puede ser evaluado positivamente en sus capacidades y negativamente en función de las metas u objetivos de una etapa o nivel. Este tipo de evaluación aparece contraria a planteamientos educativos que reclaman el alcanzar unos niveles concretos para la promoción o al otorgamiento de un título.

Para Casanova (1995: 75) la solución se encuentra *“incorporando elementos ideográficos a los criterios de evaluación para el alumnado. Dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adaptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado.”* Por ello, se pueden utilizar los puntos positivos de las dos evaluaciones por medio de la observación de las dos evaluaciones. Lo que proporciona un mayor detalle sobre el proceso de aprendizaje al adoptar los elementos necesarios para cada alumno con el fin de mejorar su

situación.

7.2.7 DE ACUERDO CON EL INSTRUMENTO

Responde a la pregunta ¿CON QUÉ EVALUAR?. Hace referencia a las diferentes herramientas a utilizar para conseguir la información necesaria en la evaluación de los objetivos marcados.

Se centra en los rendimientos de los alumnos, aparecen muchas y diferentes pruebas para valorarlo. La elección de un tipo estará en función de los objetivos de la materia que se vayan a evaluar. Como características de los instrumentos de evaluación están las de ser variados; ofrecer información concreta de lo que se desea; el empleo de distintos códigos como icónico, oral, escrito; aplicabilidad en situaciones escolares normales; medir la transmisión de los aprendizajes; y su posible uso para auto o coevaluación.

Las normas que se han de seguir para la elaboración de pruebas de rendimiento en función de los contenidos se fundamentan en que han de medir los objetivos establecidos, y evitar las preguntas poco relevantes. Con referencia a la forma: los alumnos han de disponer del tiempo y del espacio necesario para la realización de la prueba, que la terminología utilizada sea comprensible, preguntas presentadas categóricamente y de forma original, evitar el uso de términos categóricos negativos o positivos que faciliten la respuesta.

A continuación se muestra un esquema ilustrativo sobre el procedimiento e instrumentos para la evaluación en la figura 14. Y en el siguiente capítulo, en el apartado de técnicas de evaluación, se analizan los que tienen mayor aplicación en la Educación Artística.

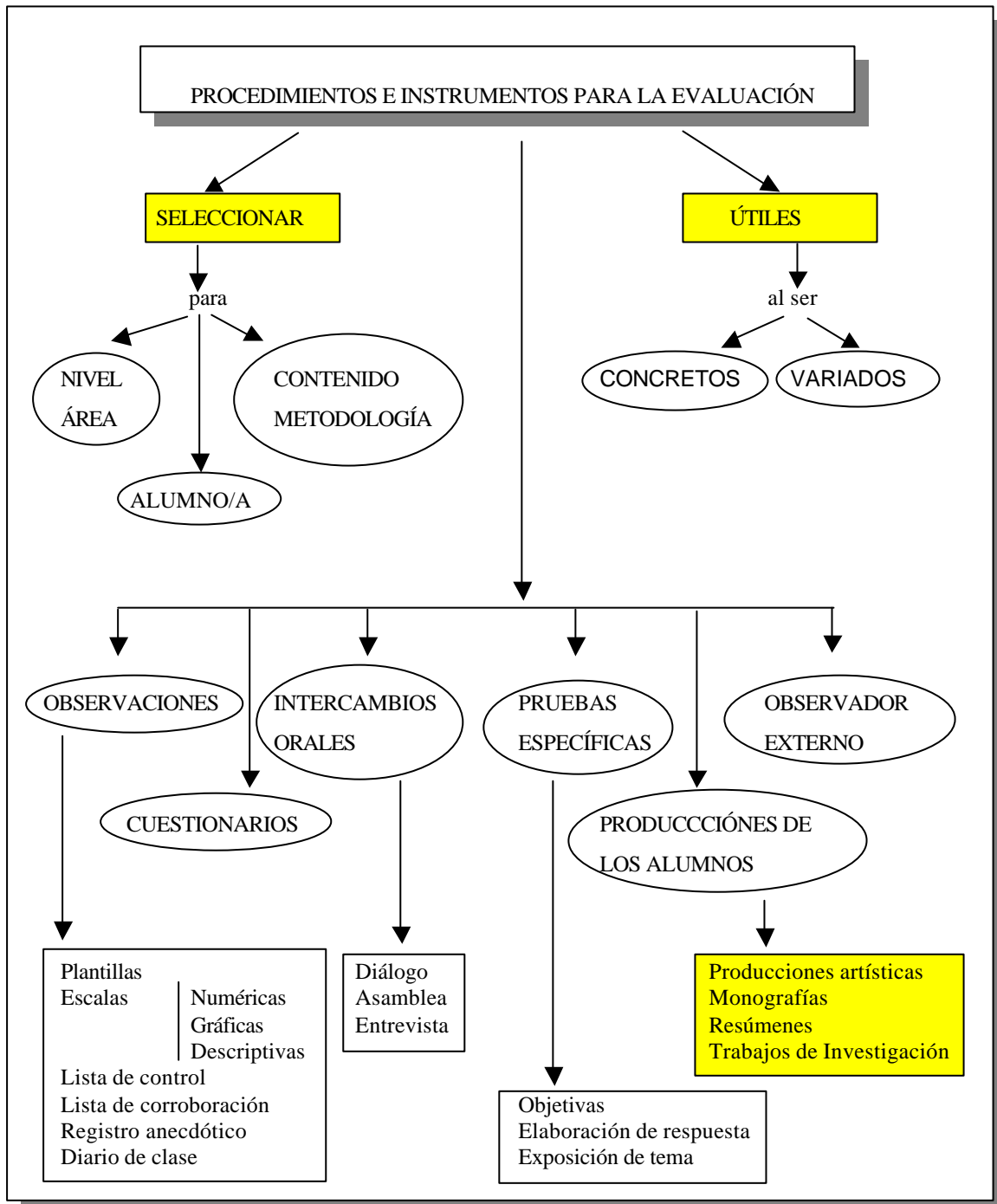


Figura 14: Procedimientos e instrumentos para la evaluación

7.3 LA EVALUACIÓN EN LA ESO

En la reforma la evaluación se define como un elemento y proceso básico en la práctica educativa que orienta y permite efectuar juicios de valor necesarios para orientar y tomar decisiones en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como proceso la evaluación forma un continuo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. No se ha de limitar a situaciones aisladas donde se aplican unas pruebas y se obtienen unos resultados que son anotados. La evaluación se ha de realizar en todo momento, y por medio de la reflexión sobre lo que se hace.

La función orientadora de la evaluación señala los aspectos sobre los que hay que intervenir con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para realizar la evaluación se recoge información de los cambios producidos en el desarrollo educativo del alumno, la adecuación de los programas y actividades puestas en práctica, la eficacia de la metodología y de los recursos empleados.

La toma de decisiones forma un elemento esencial del proceso evaluador, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje, cambiar el proyecto diseñado por el docente, incorporar los mecanismos de corrección precisos, programar el plan de refuerzo, intervenir para resolver conflictos actitudinales, orientar la acción tutorial, entre otros elementos.

Por ello la evaluación no aparece centrada exclusivamente en el alumno y se extiende a todo el entorno educativo que lo rodea.

7.3.1 MARCO NORMATIVO VIGENTE EN EL CONJUNTO DEL ESTADO

Se destacan los siguientes dictámenes:

1. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (BOE 4/10/90).
2. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria ESO (BOE 13/09/91). Corrección de errores (BOE 19/06/91). En él se especifica plenamente el primer nivel de concreción o curriculum prescriptivo de la ESO para todo el territorio MEC y para aquellas CCAA que no desplegaran su derecho de fijar uno específico.
3. Orden de 30 de octubre de 1992 por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, como también los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son necesarios para garantizar la movilidad de los alumnos, modificada por la Orden de 2 de abril de 1993 (BOE 11/11/92 y 15/04/93).

4. Orden del 12 de noviembre de 1992 sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (BOE 20/11/92)
5. Resolución de 28 de mayo de 1993 de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la ESO.

7.3.2 MARCO NORMATIVO VIGENTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA

En función de la competencia en materia de educación la Comunidad Autónoma de Cataluña, en su proceso de legislación en la ESO ha de partir de fundarse en la LOGSE y en el Real Decreto 1007/1991 de enseñanzas mínimas.

1. DECRETO 75/1992, de 9 de marzo, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC 3/04/92).
2. DECRETO 96/1992, de 28 de abril, por el cual se establece LA ORDENACIÓN CURRICULAR de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña, modificado por el Decreto 223/1992, de 25 de septiembre (DOGC 13/05/92 y 28/10/92).
3. DECRETO 75/1996, de 5 de marzo, por el cual se establece la ordenación de los CRÉDITOS VARIABLES de la Educación Secundaria Obligatoria (DOGC 11/03/96)
4. ORDEN de 3 de junio de 1996 por la cual se despliega LA ORGANIZACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS de la Educación Secundaria Obligatoria (DOGC 7/05/96)

Quedan lejos de las intenciones de este trabajo señalar las diferencias entre el actual sistema educativo y el precedente, pero a modo de ilustración se presentan los siguientes cuadros comparativos:

EVALUACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE
LA L.G.E. Y LA L.O.G.S.E.

L.G.E. (4.8.1970)	ASPECTO	L.O.G.S.E. (3.10.1990)
Sancionadora	APLICACIÓN	Formativa
Orientador	CARÁCTER	Regulador
Equipo educadores	AGENTE	Profesores Alumnos Dpto. Orientación Comunidad Educativa
Alumno Centro	OBJETO	Alumno Profesor Procesos Unidades Didácticas Programaciones Proy. Curricular Funcionamiento centro
Normativa	MARCO	Criterial Individualizado
Conceptos Comportamiento	CONTENIDOS	Conceptos Procedimientos Actitudes
Rendimientos Objetivos Saberes	ATENCIÓN	Procesos Necesidades Capacidades
Boletín notas	INFORMACIÓN	Informe evaluación
Continua	MOMENTO	Continua Integradora
Pruebas Intercambios Orales	INSTRUMENTOS	Pruebas escritas Intercambios orales Observación Análisis de tareas Autoevaluación
	DOC. PLANIFICACIÓN	Diseño de evaluación

Cuadro 14: Evaluación: análisis comparativo entre la L.G.E. y la L.O.G.S.E. (Blanco, 1994: 23)

El siguiente cuadro resume el cambio de la concepción de la evaluación:

	NOCIÓN TRADICIONAL	NOCIÓN DE LA LOGSE
FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN ¿Para qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> - Sumativa. Averiguar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno al acabar el trimestre, curso o etapa. - Diagnosticar las capacidades propias de los alumnos. - Clasificación social en función de las cualidades del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa. La evaluación sirve a la enseñanza-aprendizaje para favorecer estos procesos. - Revisión de los procesos para mejorarlos y aclimatarlos a las características de los alumnos. - Integrar socialmente la evaluación como fin educativo general.
CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN ¿Qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos conceptuales de las diversas áreas independientemente. - La aplicación de los conceptos para la resolución de problemas en las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos generales. - Los contenidos de las áreas y ejes transversales: procedimientos, conceptos y actitudes. - Los procesos de aprendizaje del alumnado y de enseñanza del profesorado
SUJETO DE LA EVALUACIÓN ¿Quién evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores al dominar y transmitir la materia. - El departamento de inspección al representar a la administración educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores evalúan a los alumnos y sus procesos de enseñanza. - Los alumnos con la co/autoevaluación. - La comunidad educativa el PEC y elementos del PCC. - El departamento de inspección al representar a la administración educativa.
OBJETO DE LA EVALUACIÓN ¿A quien se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación persigue la finalidad conocer los niveles de conocimientos alcanzados por los alumnos en las diferentes áreas. 	La evaluación persigue la finalidad de: <ul style="list-style-type: none"> - El proceso de aprendizaje del alumnado a parte de sus grados de conocimiento. - Los procesos de enseñanza.
MÉTODOS DE EVALUACIÓN ¿Cómo se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> - Cuantitativos. Productos numéricos para promocionar. - Unidireccionales. Conocer o no conocer. - Instrumentos: Pruebas y exámenes escritos y pocas veces orales. - Final. Al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para determinar el resultado o producto conseguido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cualitativos y cuantitativos. Los diferentes contenidos educativos no se reducen a datos numéricos para la promoción. - Pluridireccionales por los diferentes contenidos educativos para evaluar. - Diversidad de instrumentos: observación, productos de los alumnos, cuestionarios, grabaciones, etc. - Formativa. Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlo.

Cuadro 15: Cambio de la concepción de la evaluación (Adaptado de Martínez, 1994: 35)