

LA EVALUACION EDUCATIVA

M^a Angeles Rebollo Catalán
Rafael García Pérez

Introducción

En el ámbito educativo a todos los niveles, no sólo en Educación Secundaria, la evaluación ocupa un lugar importante dada la necesidad de valorar la intervención pedagógica. De este modo, encontramos que la evaluación es una actividad obligada de muy diversos sectores (profesores, servicios de inspección técnica, equipos de apoyo, etc) según la Reforma del Sistema Educativo (M.E.C., 1989).

En este capítulo, presentaremos algunas informaciones básicas sobre evaluación educativa, abriendo un abanico de posiciones conceptuales. La evaluación como cualquier actividad educativa no es unívoca, sino que tiene múltiples formas y expresiones. Por tanto, es necesario que planteemos esta diversidad y variedad cara a que los profesores nos posicionemos según el contexto, ambiente y características del centro y de los alumnos.

En último término, toda la información contenida en esta unidad persigue la configuración de un marco teórico que posibilite al lector profundizar, indagar y configurar su propuesta de evaluación de la enseñanza que imparta.

En el desarrollo de este tema, pretendemos:

- 1) Presentar algunas cuestiones generales sobre evaluación.
- 2) Distinguir las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa.
- 3) Identificar los diversos modelos de evaluación.
- 4) Conocer las principales técnicas e instrumentos de recogida de información en evaluación.

1. Cuestiones generales de evaluación

La evaluación es una exigencia institucional no sólo en el ámbito educativo sino en cualquier terreno profesional. En nuestro sistema educativo, uno de los

agentes a los que se otorga directamente funciones de evaluación es el profesor. El desarrollo de estas funciones concede al profesor una gran autonomía y responsabilidad. Esta independencia abre ante este profesional una gran gama de decisiones que tomar respecto a este tema. "La evaluación implica elecciones de técnicas, pero también el momento de realizarla, qué será objeto de la misma, en qué se insistirá más (...), con qué frecuencia hacerlo, ..." (Gimeno, 1992, p. 333).

En la evaluación educativa se pueden identificar dos componentes claves, los cuales a su vez tiene diversos elementos: el componente conceptual-teórico y el metodológico.

Como profesor que tiene la responsabilidad de evaluar, has de adoptar o definir el marco teórico evaluativo (componente conceptual-teórico). Esto implica delimitar y precisar algunas cuestiones tales como el concepto, las funciones que desempeña, el/los ámbito/s de evaluación, papel del evaluador, contenidos de la evaluación, etc. Todos estos aspectos que delimitan la evaluación están estrechamente relacionados y la posición que adoptes respecto a estas cuestiones en cierta medida van a condicionar la selección del modelo y la metodología y técnicas a emplear.

Una de las primeras cuestiones que debemos abordar en torno a la evaluación es su concepto. ¿Cómo se define?. No existe un único concepto de evaluación debido precisamente a la multiplicidad de elementos que la configuran. Los teóricos en esta temática difieren en sus puntos de vista sobre este tema. La diversidad de conceptualizaciones existentes responden, por un lado, a posicionamientos ideológicos diferentes y, por otro, a la evolución histórica en este campo (Colás, 1993).

Tyler (1942) fue uno de los primeros autores que realizó aportaciones en este terreno, definiendo la evaluación como una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.

Cronbach (1980) también aporta algunos matices al término considerandola fundamentalmente como la búsqueda de información y su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza.

Otros autores conceptúan la evaluación como una constatación o estimación del valor de la enseñanza; de este modo, Scriven (1973) insiste no sólo en la importancia de los resultados, sino también de su proceso de desarrollo. La evaluación así considerada permite valorar la realización de la enseñanza y mejorarla al facilitar la toma de decisiones durante el desarrollo del proceso didáctico.

Stufflebeam (1987, p. 19) también plantea una aproximación al concepto de evaluación educativa, considerandola como el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de algo.

En la actualidad coexisten simultáneamente distintas conceptualizaciones fruto del desarrollo teórico-práctico de este ámbito de trabajo. Por ello, además de las perspectivas clásicas dentro de evaluación aparecen nuevas aportaciones que van más allá en el alcance de la evaluación. En este sentido, Rosales apunta que la

evaluación es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica (Rosales, 1989).

Sin embargo y a pesar de la diversidad de planteamientos, Colás (1993, p. 20) considera que hay una serie de aspectos comunes en cualquier concepto de evaluación. Nosotros destacamos como más relevantes los siguientes:

- a) La evaluación se entiende como proceso.
- b) Recoge información válida y fiable para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) La evaluación supone la emisión de un juicio o valoración de algo.
- d) La evaluación ha de estar condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza.

El entramado de conceptos y cuestiones diversas que la evaluación desarrolla se explica por la variedad de aspectos que engloba. En este sentido, el Ministerio de Educación y Ciencia en la Reforma del Sistema Educativo expresa:

"Las actividades de evaluación pueden ser extraordinariamente diversas en cuanto a los ámbitos evaluados, agentes que las realizan, las formas que revisten, las funciones que trata de cumplir, los contenidos a los que remiten y los marcos de referencia que emplean" (p.243).

En esta línea, García Ramos (1989) apunta que en el contexto educativo pueden evaluarse diferentes instancias de la realidad educativa: el aprendizaje de los alumnos, la eficacia del profesor, la eficacia de un programa, la adecuación de los materiales didácticos empleados, la estructura y organización de un centro, etc. Asimismo, la evaluación no está sólo reservada a los profesores. Estos no son los únicos agentes evaluadores en el ámbito educativo.

Actividad. 1

En este sentido, proponemos, cara a su realización en clase, un ejercicio de reflexión práctica de los posibles objetos de evaluación dentro de un aula. A veces, cuando estamos inmersos en las clases y absolutamente entregados a la tarea de enseñar, nos olvidamos de la evaluación, restringiéndola luego exclusivamente a la evaluación de los alumnos. Esto ocurre en la práctica por la confluencia de diversos factores: desconocimiento, falta de tiempo para intentarlo, entorno poco favorable a cambios, condiciones institucionales (evaluación como requisito burocrático), etc. Nosotros, desde aquí, deseáramos que este ejercicio que proponemos sirva para crear actitudes iniciales positivas hacia la realización de actividades de evaluación dinámicas y formativas para el profesor.

A lo largo de este capítulo, no obstante, intentaremos situarnos en el contexto del aula y desde un punto de vista docente (profesor como agente responsable de la evaluación) dado el marco de referencia en el que nos movemos y los intereses y perfiles de los lectores. Aun cuando abordar otros ámbitos más amplios pueden enriquecer la evaluación de la enseñanza.

Una vez apuntados algunos conceptos y referencias que definen la evaluación, vamos a pasar a tratar de forma específica los elementos que, según hemos señalado, configuran la evaluación y que tienen una importancia vital en el desarrollo de esta función por parte del profesor.

2. Elementos de la evaluación educativa

La evaluación es una actividad compleja que engloba diversos elementos sobre los cuales es necesario tomar posiciones cuando hemos de valorar cualquier objeto educativo. Entre estos elementos se encuentran la finalidad o funciones de la evaluación, el momento/s en que se va a realizar, el agente o agentes responsables de la evaluación, los destinatarios de la evaluación, de quién depende la toma de decisiones posterior a la evaluación, etc. Estos aspectos ofrecen diversos planteamientos ya que la evaluación educativa no es una actividad reservada exclusivamente al ámbito del aula; el profesor es un agente entre otros muchos que pueden abordarla en un centro educativo; el aprendizaje de los alumnos no es lo único que se puede evaluar en el marco de una clase. Vamos a dedicar un espacio propio a tres de los elementos mencionados ya que en el futuro desarrollo profesional tendrás que tomar decisiones sobre ellos que incidirán sobre toda tu actividad docente.

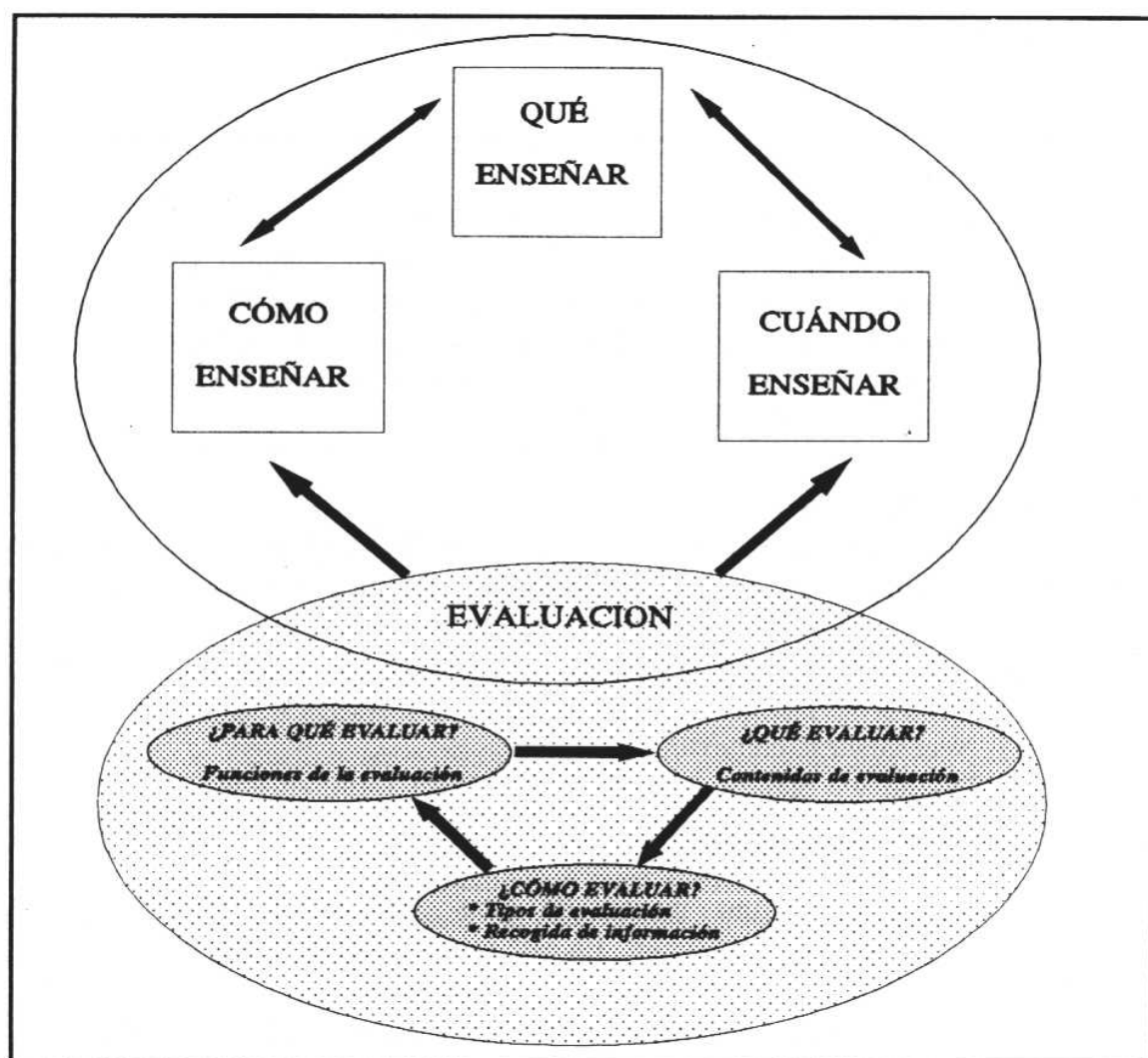


Gráfico 1. Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Funciones de la evaluación

Cualquier actividad educativa debe comenzar por una explicitación de las funciones o finalidad que queremos que cumpla. La forma de concebir la utilidad de la evaluación es diversa. Su complejidad se da precisamente por esta diversidad constante en cada uno de los aspectos que trata. No obstante, consideramos que puede resultar relativamente fácil abordar esta materia si partimos de la idea de que los responsables de definir de forma autónoma y libre cada uno de estos elementos de la evaluación somos nosotros. Cuando nos planteamos recoger información para la evaluación, podemos hacerlo con el objeto de calificar o promocionar alumnos de un nivel a otro, para conocer y comprobar si el proceso de enseñanza está dando respuesta y satisfacción, para recibir una constante retroalimentación sobre la enseñanza, identificar aspectos de mejora futura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. En este sentido, diversos autores (Gimeno, 1992; Colás y Rebollo,

1993) proponen diferentes funciones para la realización de evaluaciones en el ámbito educativo.

Actividad. 2

En esta línea, proponemos como actividad de clase, la elaboración de un listado de funciones que puede cumplir una evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que la realización de esta actividad permitiría ampliar las expectativas sobre el uso y aplicaciones de la evaluación en la actividad docente.

2.2. Tipos de evaluación

La evaluación puede plantearse en muy diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación, desarrollo del mismo y en sus logros o resultados. Por tanto, en el desarrollo de las diversas actividades educativas que pueden tener lugar en un aula, podemos identificar los siguientes momentos (Caride, 1989).

- 1) Necesidades/ contexto.
- 2) Diseño y/o planificación de la enseñanza (programación).
- 3) Desarrollo o ejecución.
- 4) Resultados o logros.

La referencia a una u otra de estas dimensiones origina distintas denominaciones y tipos de evaluación. En este sentido, Gross y Humphreys (1985) identifican:

Evaluación inicial, análisis de necesidades o evaluación diagnóstica. "La evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias e insatisfactorias que reclamen solución; es un proceso complejo a través del cual se deciden, teniendo en cuenta los recursos, las prioridades de actuación" (Tejedor, 1990, p.18). La evaluación del contexto y/o de necesidades, también denominada evaluación inicial, tiene por objeto servir de guía para identificar la situación inicial o conocimientos previos y para asignar prioridades para la enseñanza. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), la evaluación del contexto tiene como misión "definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades..., diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas" (p.11). En ella se hace, por tanto, necesario el análisis del contexto socioeducativo en el que se va a integrar el programa de la asignatura.

Evaluación formativa. Su propósito es mejorar un programa que está siendo desarrollado. La evaluación formativa proporciona información a los profesores sobre el desarrollo de su materia y permite introducir cambios según sea necesario. La evaluación del proceso, evaluación formativa o continua pretende descubrir o/y

pronosticar durante el proceso de enseñanza los defectos de planificación en los procedimientos y en su realización, así como describir y juzgar las actividades del proceso.

Evaluación sumativa. Informa acerca de la calidad y eficacia de una programación. Este tipo de evaluación se centra preferentemente en el producto (los resultados de aprendizaje; el rendimiento académico de los alumnos) y tiene como finalidad valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Se consideran ampliamente los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos. La utilización básica de una evaluación del producto es determinar si un programa concreto merece repetirse o modificarse, plantearse a otros compañeros por su rentabilidad o beneficios educativos.

Otra dimensión que se puede tener en cuenta es la *evaluación del diseño*. Esta hace referencia a la lógica interna del programa de la asignatura y a las actividades y estrategias incluidas en él. Es decir, el objetivo de la evaluación es valorar si los contenidos tienen una secuenciación adecuada, los recursos disponibles, si las actividades propuestas permiten alcanzar los objetivos, etc. Sus propósitos se ciñen a identificar y valorar las estrategias del programa y la planificación de sus procedimientos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Esta dimensión en la evaluación puede realizarse bien desde un punto de vista sumativo: ¿se ha cumplido la programación?, bien desde un punto de vista formativo: ¿qué actividades están dando resultado y cuáles no?, ¿los contenidos o tema de mi programa están organizados adecuadamente o, por el contrario, se detecta que hay lagunas o saltos cualitativos entre los temas que impide a los alumnos llevar un desarrollo y maduración progresivos?, etc. El planteamiento desde el que se aborde depende de las intenciones o finalidad con las que el profesor haga la evaluación.

2.3. Contenidos de evaluación

Hasta ahora hemos insistido mucho en la diversidad. Los contenidos, es decir, lo que se puede evaluar dentro y fuera del aula ofrece también esta variedad. Pero, *nos vamos a centrar en el aprendizaje del alumno*, puesto que con mayor frecuencia el profesor se plantea, cuando se enfrenta a la evaluación, la pregunta *¿qué han aprendido mis alumno y cómo?*.

En el marco de la Reforma del Sistema Educativo, la evaluación del aprendizaje de los alumnos presenta una triple vertiente, tal y como has podido ver en el tema dedicado a curriculum: Hechos y conceptos, procedimientos y actitudes.

Desde este planteamiento, debemos destacar las aportaciones realizadas por Coll y otros (1992) sobre la evaluación de estos contenidos. Estos autores ofrecen orientaciones básicas y destacan algunos aspectos que debemos tener en cuenta en la evaluación de cada una de estas dimensiones. En términos generales, debemos señalar que las actividades de evaluación deben ser acordes con las que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la evaluación de hechos y conceptos, debemos señalar la

distinción entre ambos términos y, por tanto, también entre sus planteamientos evaluativos. La evaluación de hechos y datos proporcionan fácilmente información sobre si un alumno sabe o no sabe esos hechos o datos. No obstante, algunas veces puede ocurrir que determinados datos se sepan pero no se recuerde en la situación evaluativa. En este sentido, es recomendable que esta situación sea lo más similar posible a la situación de aprendizaje. Por su facilidad para el olvido, sería conveniente que como profesores reflexionemos sobre qué datos son imprescindibles que nuestros alumnos memoricen de forma literal y cuáles deben comprender para dar sentido a una información.

La evaluación de conceptos se refiere precisamente a éste último aspecto: la valoración de la comprensión de los alumnos de determinadas informaciones que han sido aportadas en clase. Existen distintas formas de averiguar si los alumnos poseen un concepto. El uso de una determinada técnica o procedimiento para conocerlo puede darnos resultados diferentes. Coll y otros (1992, p. 70) plantean varias alternativas evaluativas para este contenido de aprendizaje, y señalan sus diferencias. En este sentido, ilustran la complejidad de evaluar este tipo de aprendizaje con un ejemplo: *Conocer el concepto de "ventana" que posee un alumno*; el profesor puede pedir que lo defina, ver como lo utiliza en su actividad cotidiana, proponer que lo relacione con otros conceptos, etc. En el caso de la primera opción, implica cierta dificultad para el profesor evaluar si realmente comprende el concepto "la ventana es una abertura cuadrada o rectangular cubierta por un cristal...", pero las ventanas pueden también ser redondas o triangulares, e incluso, no tener cristal...y además una puerta también puede ser una abertura cuadrada o rectangular cubierta por un cristal..." (Coll y otros, 1992, p. 71).

Cuando se aborda la evaluación de contenidos procedimentales en la Reforma, se hace referencia fundamentalmente a un doble aprendizaje (Coll y otros, 1992):

- al *conocimiento* básico y suficiente que se refiere al procedimiento (qué acciones o pasos lo componen, en qué orden deben sucederse, bajo qué condiciones, etc).
- al *uso y aplicación* de este conocimiento en las situaciones particulares.

Estos contenidos exigen del alumno un dominio de las habilidades y destrezas en la aplicación de conocimientos; se refieren a aprendizajes del tipo: realizar un experimento químico, elaborar una composición poética, etc.

Otro de los aspectos que forman parte del aprendizaje de los alumnos son las actitudes, motivaciones, intereses en el marco de una asignatura. Estos se refieren a aspectos tales como colaborar en equipos de trabajo, interesarse por la materia o tener iniciativas en el desarrollo de las actividades de clase (Espín, J.V. y Rodríguez, M, 1993). En la evaluación de estos aspectos se pueden utilizar diversas técnicas de recogida de datos, resultando especialmente adecuadas las escalas de actitudes y la observación.

Actividad. 3

En relación con los distintos elementos teóricos de la evaluación, sugerimos que reflexiones sobre ellos e imagines una situación concreta para aplicar los conceptos que hemos estado desarrollando. Para que te resulte más fácil, te ofrecemos un ejemplo. Imagina que ya eres profesor/a de E. Secundaria y que vas a comenzar las clases con un grupo de alumnos. En los primeros contactos con el grupo, te das cuenta de que en general tus alumnos tienen dificultades para comprender determinados conceptos básicos de tu materia. Planteas una serie de actividades encaminadas a subsanar este problema y quieres finalmente conocer si éstas han dado resultado. Para ello realizas una prueba de conocimientos a principios de curso y otra en el primer trimestre. ¿Qué quieres evaluar exactamente? ¿Para qué? ¿Qué tipo de evaluación realizas? Si te decides a realizar esta actividad, procura exponer las razones que te hacen pensar de esa manera. Mostrar razones y argumentos de nuestras ideas o concepciones fomenta el desarrollo personal y la capacidad de tomar decisiones autónomas.

3. Modelos de evaluación

En los apartados anteriores, hemos proporcionado aproximaciones a distintos conceptos y funciones en la evaluación; los modelos teóricos existentes en evaluación también manifiestan una gran riqueza y variedad.

La evaluación como actividad educativa cobra un carácter intencional y estructurado en 1920. Desde sus comienzos a la actualidad han aparecido muchos modelos de evaluación con el fin de hacer más completa la evaluación. Siguiendo la propuesta realizada por Colás y Rebollo (1993), consideramos que algunas de las dimensiones o elementos básicos que componen un modelo de evaluación son los siguientes: funciones o finalidad, contenido, toma de decisiones, ámbito o unidad de evaluación, rol del evaluador, enfoque y proceso metodológico. Se han realizado diversas clasificaciones de los modelos de evaluación en función de criterios muy diferentes. Así, podemos encontrar agrupaciones en función de las dimensiones de evaluación (Stufflebeam, 1987); también se han realizado en torno al enfoque metodológico (Pérez Gómez, 1983); en función del efecto de la evaluación (Sanz Oro, 1990), etc.

Sin embargo, otros autores (Farley y otros, 1985, McKinney y otros, 1985) proponen una clasificación más global y genérica utilizando como criterio básico la conjunción de distintos aspectos teóricos y metodológicos. Ello lleva a agrupar los diversos modelos en *objetivistas*, *subjetivistas* y *críticos*. Esta estructuración en tres

grandes bloques responde, por un lado, a distintas epistemologías y filosofías de evaluación y por otro, a enfoques metodológicos muy diferentes. Distintos autores apuntan en esta misma línea (Worthen y Sanders, 1987; Colás, 1992).

3.1. Modelos Objetivistas

Estos modelos conciben la evaluación desde una perspectiva técnica (Worthen y Sanders, 1987). Desde esta perspectiva, la evaluación es la determinación del valor o mérito de un programa. Los modelos objetivistas coinciden no sólo en el concepto, sino también en los criterios de evaluación, que vienen a ser básicamente el grado de productividad y el nivel de eficiencia del programa (Colás, 1992). El profesor como evaluador desempeña un rol técnico, ya que como responsable de la evaluación ha de proporcionar información relevante acerca del mérito o bondad del mismo a otras instancias (claustro, consejo escolar, dirección del centro). Esta información sirve para tomar decisiones, normalmente acerca del futuro del grupo de alumnos (criterios de promoción). Entre otros, podemos encontrar, dentro de esta perspectiva, la evaluación basada en objetivos de Tyler, el modelo de Cronbach, el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam y el modelo sin referencia a objetivos de Scriven.

Desde un punto de vista metodológico, estos modelos requiere que la información evaluativa sea "científicamente objetiva" (Farley, 1985), utilizando instrumentos "objetivos" de recogida de datos (tests, cuestionarios, etc.). El análisis de los mismos se lleva a término mediante técnicas estadísticas que aseguran el rigor científico en las conclusiones.

Si bien comparten entre sí su posicionamiento con respecto al concepto y las funciones que debe cumplir la evaluación de un programa, los modelos objetivistas presentan diferencias significativas en otros aspectos. Nosotros consideramos, junto con Pérez Gómez (1983) que estas diferencias responden a una evolución en el enfoque objetivista producto del desarrollo de nuevos modelos de evaluación.

Dentro de esta perspectiva global podemos encontrar autores como Tyler, Cronbach, Stufflebeam o Scriven que comparten entre sí el concepto y funciones que debe cumplir la evaluación.

	Tyler	Cronbach	Stufflebeam	Scriven
Finalidad	* Comprobar * Controlar * Demostrar rentabilidad	* Comprobar * Controlar * Demostrar rentabilidad	* Comprobar * Controlar * Demostrar rentabilidad	* Comprobar * Controlar * Demostrar rentabilidad
Ambito	Clase: - Alumnos	Clase: - Alumnos	Clase: - Alumnos - Programación	Clase: - Alumnos - Clima
Dimensiones	Producto	Producto Proceso	Producto/Pro- ceso/Contexto/ Diseño	Producto/ Proceso/ Contexto
Toma de decisiones	Individual	Individual	Individual	Individual
Rol del evaluador	Técnico	Técnico	Técnico	Técnico
Enfoque metodológico	Cuantitativo Positivista	Cuantitativo Positivista	Cuantitativo Positivista	Cuantitativo Positivista

Tabla I.

El nacimiento del *modelo tyleriano* (Tyler, 1942) coincide con el auge del positivismo y la metodología cuantitativa de investigación en educación. Este hecho hace que este modelo posea un carácter básicamente objetivista cuantitativo, lo cual se refleja tanto en la concepción de evaluación "comparación entre objetivos y resultados" como en su procedimiento para evaluar.

La *planificación evaluativa* (Cronbach, 1983) supone una evolución con respecto al modelo anterior ya que añade a la evaluación del producto, la del proceso de enseñanza-aprendizaje como una dimensión relevante. Aunque apunta la posibilidad que tiene el evaluador de utilizar el método naturalista (cualitativo), concede más importancia a las evaluaciones estructuradas y cuantitativas.

El *Modelo C.I.P.P.* (Stufflebeam, 1987) parte de la concepción de que "*la evaluación es el 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*". Los conceptos clave del modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) quedan recogidos en ella. El evaluador, desde esta perspectiva, cumple dos funciones: a) proporcionar información útil, y b) ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas. Su gran aportación se centra en la ampliación de los momentos y dimensiones de evaluación:

- Evaluación del contexto.
- Evaluación de la programación.

- Evaluación del producto.
- Evaluación del proceso.

El *modelo sin referencia a objetivos* (Scriven, 1973) surge como una fuerte oposición al modelo basado en objetivos. La evaluación desde este enfoque no se centra en el grado de consecución de los objetivos de un determinado programa de asignatura sino en función de la detección de necesidades previa al inicio de actividades educativas de la asignatura. Por ejemplo: la asignatura de matemáticas de tercer curso de E. Primaria tiene como objetivo que los alumnos aprendan a dividir; la evaluación puede centrarse en comprobar si los alumnos logran este objetivo, o bien conocer la situación inicial a nivel de conocimientos específicos de la asignatura que poseen los alumnos. Imagínese que todos los alumnos, exceptuando dos o tres, no dominan la suma y la resta. Si evaluamos partiendo de la primera premisa, es decir, en base a los objetivos del programa, y después de medio curso escolar los alumnos no saben dividir, tendremos la sensación de que somos un completo desastre como profesores, ya que los resultados de la evaluación arrojan datos desoladores; sin embargo, si partimos del análisis de las necesidades y conocimientos previos de los alumnos y después de la mitad del curso los alumnos han aprendido a sumar, restar y multiplicar con soltura, concluiremos que el programa y las actividades de enseñanza que realizamos para que los alumnos aprendieran han sido un éxito. Centrarse en los objetivos identificados en el programa limita la evaluación únicamente a los indicadores de estos objetivos. El resultado es que la información recogida será incompleta y, a veces, incluso errónea.

Este modelo descansa sobre el análisis de las necesidades de los alumnos, pasando a un plano secundario los objetivos del programa. Estas necesidades, intereses, pensamientos y aspiraciones de los individuos son, sin embargo, definidas de forma externa y objetiva por parte del evaluador. Esta identificación objetiva junto con el rol del evaluador sitúan a este modelo en una perspectiva objetivista.

3.2. Modelos Subjetivistas

Estos modelos conciben la evaluación como la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. La gran diferencia con respecto a la perspectiva anterior estriba en su concepción de la realidad y en su forma de entender el conocimiento. El saber es una creación humana que está estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de quienes están inmersos en la realidad (Farley, 1985). La evaluación se centra fundamentalmente en el proceso de enseñanza y el desarrollo de actividades que se realizan con el objeto de que el alumno aprenda. La finalidad es proporcionar información para mejorar la práctica educativa. A diferencia del enfoque anterior, el evaluador desde esta perspectiva asume un rol de cooperación con los participantes (principalmente alumnos y padres). De esta forma, el evaluador proporciona información sobre su programa con el fin de que tomen conciencia del proceso vivido y ampliar su conocimiento sobre el mismo. En esta perspectiva, se encuentran, entre otros, el modelo de evaluación respondente de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación democrática

de McDonald.

	Stake	Parlett y Hamilton	McDonald
Finalidad	Describir/Informar/ Comprender/Desarrollar y mejorar el programa de la asignatura	Describir/Informar/ Comprender/Desarrollar y mejorar el programa de la asignatura	Describir/Informar/ Comprender/Desarrollar y mejorar el programa de la asignatura/ Transformar el centro
Ambito	Clase: Alumnos Grupos: Padres, compañeros	Clase: Alumnos Grupos: Padres, compañeros	Centro: Claustro, Consejo Escolar, Comunidad educativa
Dimensiones	Producto/proceso	Proceso/contexto	Proceso/contexto
Toma de decisión	Grupal autocrática	Grupal autocrática	Grupal autocrática
Rol del evaluador	Cooperativo	Cooperativo	Cooperativo
Enfoque metodológico	Cualitativo Interpretativo	Cualitativo Interpretativo	Cualitativo Interpretativo

Tabla II.

La Evaluación Respondente (Stake, 1975) supone una alternativa evaluativa que rompe con la tradición tyleriana basada en la medición y la comprobación de resultados. Desde este enfoque, la finalidad de la evaluación es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo. El propósito fundamental del proceso de recogida de información es fomentar la comunicación y el debate acerca de las intenciones iniciales de la evaluación y cómo éstas han podido ir cambiando.

Uno de los presupuestos básicos del modelo es el cambio de actitudes, opiniones y creencias de los implicados en la evaluación; por ello, propone una comunicación continua y fluida entre profesor y alumnos con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas que se puedan producir durante el proceso. Stake es el creador de una nueva escuela de evaluación que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al alumno. Las interpretaciones de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son imprescindibles para el desarrollo de la evaluación. El profesor evaluador negocia y colabora con los alumnos participantes. La finalidad última de la evaluación desde esta perspectiva es describir y ofrecer un relato completo y holístico del programa educativo.

La Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1983) supone la

consolidación de la línea evaluativa abierta por Stake. El propósito de este modelo es "iluminar" problemas, cuestiones y características principales del programa. Basado en la antropología social, este modelo surge del desacuerdo con el paradigma clásico experimental dominante en evaluación. La evaluación iluminativa está directamente relacionada con la descripción y la interpretación, no con la medición y control presentes en los modelos objetivistas. Su finalidad es describir y comprender el complejo contexto educativo.

Desde una perspectiva metodológica, este modelo supone la plena adopción de un enfoque cualitativo. La recogida de datos se basa en la observación no sistemática y la entrevista.

El *modelo de evaluación democrática* aparece como fruto de la clasificación política que hace McDonald (1983) de la evaluación. En este sentido, identificó tres tipos de evaluación: evaluación burocrática, autocrática y democrática.

La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad educativa sobre las características del programa. El profesor, situado en el papel del evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y persigue que se expresen los diferentes intereses en la formulación de un tema. El profesor intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos y establece una negociación periódica. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de colaborar en la evaluación con padres, alumnos y otros profesores de la misma materia o materias afines. Los conceptos clave de la evaluación democrática son confidencialidad, negociación y accesibilidad.

La evaluación democrática estudia e investiga la realidad educativa desde una perspectiva naturalista. Abarca la realidad como un todo vivo y en movimiento. La evaluación se propone facilitar y promover el cambio. Una transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar. La evaluación es, en realidad, una actividad de análisis y valoración. El evaluador ofrece información y procedimientos de búsqueda y contrastación; ejerce el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis, activa el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento del centro.

3.3. Evaluación crítica

Desde esta perspectiva, la evaluación es "*un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica*" (Martínez, A. y otros, 1990, p.326). Esta línea evaluativa está poco desarrollada tanto a nivel teórico como metodológico aunque algunos autores la identifican como una corriente independiente y novedosa (Farley y otros, 1985; Colás, 1992; Mckinney y otros, 1985; Midkiff & Burke, 1987).

En primer lugar, este modelo persigue *la transformación* de los destinatarios del programa (individuos, grupos, comunidades, etc.). La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas, económicas que rodean la propia acción. Este análisis pretende fundamentar el cambio institucional

y comunitario, ya que los cambios individuales de los participantes del programa serán la base para cambios más globales. Este es el caso de evaluaciones no centradas en el aula sino que pretenden evaluar condiciones institucionales (recursos disponibles en el centro, participación de los padres, etc.) que permiten desarrollar planteamientos innovadores en la clase. Por ejemplo: un profesor de matemáticas que desea utilizar la informática como recurso didáctico para enseñar a sus alumnos algunos aspectos estadísticos. Este profesor necesita evaluar la viabilidad de la propuesta y las actitudes generales hacia la misma (otros compañeros que comparten la asignatura, padres de alumnos, alumnos, director, etc). Pretende cambiar las circunstancias instituciones y concepciones individuales que, en ultima instancia, faciliten una transformación y desarrollo del centro (padres, profesores, alumnos, etc).

La evaluación concierne tanto al proceso por el que se atraviesa como a los resultados derivados del mismo. El evaluador deberá ayudar a que se manifiesten las autenticas necesidades y recogerlas en dimensiones importantes del programa. Su posicionamiento en el grupo es de *implicación* y *compromiso*. Esto garantiza el desarrollo de la evaluación y la planificación de acciones futuras relacionadas con la misma. Pero el ritmo del programa depende de las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los participantes; el proceso evaluativo es lento y se desarrolla en la medida que los participantes lleguen a consensos y posiciones conjuntas de acción.

Evaluación Crítica	
Finalidad	Transformaciones globales
Ambito	Centro
Dimensiones	Contexto/Proceso/Producto
Toma de decisiones	Democrática y participativa
Rol del evaluador	Implicación y compromiso
Enfoque metodológico	Teoría crítica e investigación-acción

Tabla III.

Actividad. 4

Con el fin de reforzar esta lectura sobre los distintos modelos, proponemos como actividad a realizar en clase un torbellino de ideas sobre distintas situaciones de evaluación en el aula, argumentando a su vez el modelo de evaluación más adecuado para cada situación. Nos hemos atrevido a proponer un ejemplo:

Un grupo de profesores que imparten la misma materia en un centro se reúnen para analizar los problemas de aprendizaje que tienen los alumnos con su asignatura. Tras varias reuniones para diseñar un programa de asignatura conjunto, deciden evaluar no sólo lo que los alumnos manifiestan saber en los exámenes, sino también su propia actuación como docentes de cara a comprender lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia y poder mejorar en próximos cursos aquellos aspectos que se identifiquen como problemáticos. ¿Qué modelo de evaluación se adecua más a esta situación? Razona tu respuesta en función de la información que te ofrecemos.

4. Técnicas de recogida de datos

Anteriormente hemos desarrollado conceptos de índole teórico, pero la elección de una determinada técnica de recogida de datos depende en gran medida de las decisiones que se hayan tomado respecto a cada uno de esos elementos teóricos. Según Gimeno (1992) la técnica o procedimiento para recoger información depende principalmente de qué queremos evaluar, para qué y de las condiciones de la práctica docente dentro del aula. De este modo, si queremos evaluar las actitudes hacia un determinado aspecto de nuestra materia o forma de trabajo dentro de ella: por ejemplo la democracia como sistema político dentro de la asignatura Historia. Si queremos conocer las actitudes de los alumnos hacia la democracia, el uso de un examen o un cuestionario sería poco menos que inadecuado. En cualquier caso, resulta poco recomendable el uso de una única técnica para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, ya que cada técnica ofrece una información parcializada; sería conveniente usar varias formas de evaluación que nos permitan como profesores emitir un juicio lo más ajustado posible sobre lo que el alumno ha aprendido.

Colás y Rebollo (1993) realizan una clasificación de técnicas así como su forma de uso y aplicaciones a la evaluación que puede resultar útil. Entre otras destacan:

Técnicas sociométricas. Proporcionan información sobre relaciones sociales y permiten detectar la estructura interna de los grupos y el papel que cada componente ocupa en el mismo. Es muy útil para diagnosticar grupos y conocer el clima de clase (líderes de los grupos, tipo de relaciones entre alumnos, etc). El sociograma es una de las técnicas más usadas y permite evaluar la viabilidad de cualquier actividad de trabajo en grupo que queramos desarrollar; se realizan a los alumnos cuatro preguntas del tipo: con quién querrías trabajar, con quién no querrías

trabajar, quién crees tú que no querría trabajar contigo, quién crees tú que querría trabajar contigo.

Escalas de actitud. Permiten detectar actitudes de los alumnos hacia temáticas muy diversas. Estas consisten en una serie de proposiciones graduadas que el sujeto puede rechazar o no, e incluso, señalar el grado de aceptación o rechazo a cada una de ellas. También existen diversos tipos de escalas: las escalas diferenciales de Thurstone, las escalas sumativas de Lickert, las escalas acumulativas de Guttman, los diferenciales semánticos, etc. Diferentes autores proporcionan información sobre ellas y ofrecen consejos prácticos para su construcción y utilización (Ander-Egg, 1990; Morales, 1988; Colás y Buendía, 1992). Tanto su elaboración como su corrección resulta fácil. Esta técnica se ha utilizado mucho en el campo de la sociología y también en educación. A continuación reproducimos parte de una escala de actitudes hacia el estudio tomada de Morales (1988).

TA=TOTALMENTE DE ACUERDO, A=DE ACUERDO, D=EN DESACUERDO; TD=TOTALMENTE EN DESACUERDO.

	TA	A	D	TD
1. Me preocupa más el no suspender que el sacar notas altas				
2. Creo que en los exámenes la suerte influye frecuentemente igual o más que el hacer estudiado.				
3. Mi experiencia me dice que no soy muy capaz de estudiar mucho tiempo seguido cuando no me gusta lo que estoy estudiando.				
4. Lo que se dice estudiar estudiar, yo sólo estudio en serio cuando tengo que preparar exámenes.				
5. Resulta bastante inútil planificarse mucho el estudio y el trabajo, porque a la hora de la verdad el rendimiento depende de las ganas que se tengan de estudiar y del estado de ánimo.				
6. Cuando veo venir un examen fácil, me lo tomo con poco interés.				
7. Aún cuando no estudie demasiado, siempre las cosas han terminado por salirme más o menos bien.				
8. En general reservo mis fuerzas y mi tiempo para lo importante, y las asignaturas secundarias las voy sacando como puedo.				
9. La verdad es que, no tengo ningún interés en sacar mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros.				
10. No me importa que se me pasen los días sin estudiar porque al final recupero el tiempo perdido.				

Tabla IV.

Observación. Es útil cuando se desea recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos, interacciones, comportamientos. Aporta gran riqueza de datos en situaciones naturales. Existen dos tipos de observación: sistemática y no sistemática. La observación sistemática (listas de control, registros anecdóticos, sistemas de categorías, etc) permite determinar si el alumno domina o no un determinado objetivo expresado claramente en términos de conducta o procedimiento. Especialmente indicado en la evaluación de procedimientos. La observación no sistemática (diario de campo, grabaciones video, etc) es útil para identificar problemas y situaciones dentro del aula y plantear posibles soluciones. Permite descubrir aspectos no detectados mediante otros procedimientos. Según Sánchez (1994) "el seguimiento de los trabajos realizados por los alumnos individual o colectivamente, es una ampliación de la observación. En este sentido se realza de nuevo la importancia del cuaderno del alumno, sus sustitutos o variantes". Dentro del aula, la utilización de este instrumento ofrece información al profesor sobre la capacidad de los alumnos para poner en práctica algunos conocimientos (procedimientos y actitudes), proporcionando de este modo otros criterios de evaluación además de la destreza memorística o el recuerdo de informaciones. Sirva de ejemplo parte del registro de evaluación que presenta Gimeno (1992, p.358):

1=INSUFICIENTE; 2=REGULAR; 3=BIEN.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO:				
LECTURA	DOMINA LA MECANICA	1	2	3
	ENTONA CORRECTAMENTE	1	2	3
	COMPRENDE GLOBALMENTE UN TEXTO	1	2	3
	CAPTA LA IDEA CENTRAL DE UN TEMA	1	2	3
EXPRESION ORAL	SE EXPRESA DE FORMA COHERENTE	1	2	3
	LE CUESTA EXPRESARSE	1	2	3
	SABE SEGUIR EL HILO DE UNA CONVERSACION	1	2	3
	UTILIZA UN VOCABULARIO ADECUADO A SU EDAD	1	2	3
EXPRESION ESCRITA	SE LE ENTIENDE LO QUE QUIERE EXPRESAR Y LO HACE ORDENADAMENTE	1	2	3
	UTILIZA UN VOCABULARIO ADECUADO A SU EDAD	1	2	3

Tabla V.

Entrevistas. Permite obtener información relevante sobre el proceso de aprendizaje (errores, dificultades, ritmos, etc). Resulta útil para reorientar o adaptar determinadas actividades de enseñanza a los niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Se usa frecuentemente para la evaluación continua o formativa y proporciona un constante feedback al profesor sobre su actuación docente y la programación de la asignatura. La tutoría puede ser el espacio más adecuado para su aplicación. Esta técnica, al igual que la observación tiene distintos grados de estructuración.

Pruebas escritas (examen). Existen muchas modalidades de examen: de respuesta abierta larga, abierta breve, objetivas sencillas (verdadero/falso) y objetivas complejas de elección múltiple, etc. Respecto a las pruebas abiertas de respuesta larga (bastante usadas por lo general) son muy útiles para potenciar la capacidad de expresión y de organización de ideas pero es difícil su corrección debido a la dificultad de mantener los mismos criterios evaluativos para todos los sujetos. Las pruebas objetivas de opción múltiple son útiles para evaluar objetivos específicos de manera nítida, pero no dan oportunidades al alumno de expresarse, ser creativo, etc. por lo que no se recomienda el uso exclusivo de un tipo de prueba. Se denomina prueba objetiva porque la corrección no está mediatizada por el estado de ánimo ni los prejuicios del que examina. La elaboración de estas pruebas es un proceso complejo pero evita los conflictos posteriores en la valoración de los resultados. Hemos reproducido un ejemplo que puede ilustrar esta modalidad de examen (Alonso, 1993, p. 48):

Las preguntas que se presentan a continuación son de elección múltiple. Cada pregunta comporta una única solución correcta. Sin embargo ciertas soluciones (llamadas soluciones generales) requieren una cierta atención; estas preguntas se proponen bajo los códigos siguientes: 6-7-8 o 9 y no serán impresas entre las respuestas de opción múltiple de las cuestiones de la prueba, aunque ellas pueden aplicarse a todas las cuestiones.

* **6 o RECHAZO** = Ninguna de las soluciones propuestas es correcta.

* **7 o TODAS** = Todas las soluciones propuestas son correctas.

* **8 o CARENCIA** = Es imposible responder porque la información presentada en el enunciado de la pregunta no es completa (falta como mínimo un dato).

* **9 o INCOHERENCIA** = Una incoherencia en el enunciado hace que la pregunta no tenga sentido (por ejemplo, Contradicciones en el enunciado).

¡Atención! con la finalidad de hacer que el alumno lea atentamente los enunciados, la respuesta 9 tiene prioridad sobre las soluciones 6, 7 y 8 y, evidentemente sobre las respuestas 1, 2, 3, impresas, ya que si existe una incoherencia en el enunciado todas las soluciones propuestas son, obviamente, no pertinentes.

Ejemplos:

Debe responderse

La capital de Francia es ...	1. Lille 2. Lyon 3. París	3
La capital de Italia es ...	1. Berlín 2. Praga 3. Tokio	6
Gran Bretaña comprende ...	1. Inglaterra 2. Escocia 3. País de Gales	7
¿Qué edad tenía Rimbaud?	1. 2 años 2. 10 años 3. 20 años	8
¿En qué año Julio Cesar encontró a Napoleón?	1. 1850 2. 1915 3. 1945	9

Tabla VI.

Actividad. 5

En la línea de otras propuestas planteadas a lo largo de este tema, sugerimos la elaboración en clase (en grupos reducidos) de un cuadro en el que se relacionen las informaciones aportadas en otras actividades anteriores (funciones, objetos de evaluación, etc). Para ello puede utilizarse la tabla que proponemos a continuación.

¿PARA QUE EVALUAR?	¿QUE EVALUAMOS?	¿COMO?	¿CUANDO?
Promocionar alumnos de un nivel a otro	Conocimientos de los alumnos	Examen: prueba objetiva de opción múltiple.	Al final de cada trimestre

Tabla VII.

5. Orientaciones prácticas

Como habrás podido comprobar, la evaluación educativa es una actividad que puede resultar compleja por la variedad de conceptos que se utilizan para definirla, como actividad misma y, por la diversidad de elementos sobre los que es necesario reflexionar y decidir. Por ello, la evaluación se ha considerado en muchos ámbitos sólo al alcance de los expertos. Sin embargo, *la evaluación no tiene por qué resultar difícil*: la clave para la realización de una evaluación coherente y sistemática está en tomar decisiones justificadas y argumentadas. Esto significa que cuando como profesor pienses en la evaluación debes considerar los diversos elementos implicados y tomes decisiones sobre ellos: para qué evalúas, qué quieres evaluar, en qué momentos vas a realizarla, qué técnicas e instrumentos vas a utilizar. Piensa que en esta fase de reflexión sobre qué y cómo vas a evaluar debes considerar también otros elementos como el tiempo y los recursos. *La evaluación para que se convierta en un hecho, y no se queden en bellas intenciones, tiene que considerarse factible y con cierta viabilidad dentro del marco de otras actividades de enseñanza que realizamos en clase.*

Bibliografía

Básica

- COLAS, P. y REBOLLO, M.A. (1993): *Evaluación de programas: una guía práctica*. Kronos: Sevilla.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Editorial Síntesis. Madrid.
- GARCIA VIDAL, J. y GONZALEZ MANJON, D. (1993): *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Editorial EOS: Madrid.
- MARTINEZ, J. y SALINAS, D. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Mestral Libros: Valencia.
- ROSALES, C.A (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea: Madrid.
- SANCHEZ, S. (1994): La evaluación. En SANCHEZ y otros (eds). *Manual del profesor de Educación Secundaria*. Editorial Escuela Española: Madrid, pp. 169-220.

Complementaria

- ALONSO, C. et al. (1992): *Principios comunes para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación*. Comisión de las Comunidades Europeas, EUROTECNET.
- ANDER-EGG, E. (1990): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- BATES, R. (1989): *Teoría crítica de la administración educativa*. Valencia Universitat, D.L.: Servei de Publicacions.
- BRINKERHOFF, R. y al. (1983): *Program Evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J.V. (1986): *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- CARIDE, (1989): De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario cit. por Tejedor (1990).
- COLAS, P. (1992): La evaluación de programas desde la perspectiva crítica. Comunicación presentada al *II Simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción*. Valladolid, 2-4 de Marzo.
- COLAS, P. y BUENDIA, L. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL, C.; POZO, J.I.; VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Santillana: Madrid.
- CRONBACH, L. y otros (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ESPIN, J.V. y RODRIGUEZ LAJO, M. (1993): *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona.

- FARLEY, J. y otros (1985): *Reconceptualization of vocational education program evaluation*. Universidad de Ohio.
- GIMENO, J. (1992): La evaluación en la enseñanza. En PEREZ GOMEZ, A. (Ed): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GROSS y HUMPHREYS (1985): *Evaluating intervention programs*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- MARTINEZ, A. y otros (1990): La evaluación de programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), pp. 325-331.
- MCKINNEY y otros (1985): *Critical evaluation for vocational education*. Universidad de Ohio.
- MCDONALD, B. (1983): La evaluación y el control de la educación. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.(Eds): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal universitaria.
- M.E.C. (1989): *Libro para la Reforma del Sistema Educativo*. M.E.C., Madrid.
- MIDKIFF, R.M. & BURKE, J.P. (1987): An action research strategy for selecting and conducting program evaluations, *Psychology in the Schools*, v.24, Abril 1987, pp.135-144.
- MORALES, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*, San Sebastian: Ttarttalo.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D.(1983): La evaluación como iluminación. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.(Eds): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): Modelos contemporáneos de evaluación: En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.(Eds): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- RODRIGUEZ, J.A. (1992): *Criterios de evaluación*. Documento 13. Documentos para la reforma. Alhambra Longman: Madrid.
- ROTGER, B. (1990): *Evaluación formativa*. Cincel: Madrid.
- SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- SCRIVEN, M. (1973): Goal-free evaluation. En HOUSE, E. (comp.): *School Evaluation: the politics and process*. Berkeley: McCutchan.
- STAKE, R.E. (1975): *Program Evaluation: Particular Responsive Evaluation*, Universidad de Western Michigan, Occasional Paper n.5, noviembre.
- STUFFLEBEAM, D. y SKINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós/M.E.C.
- TEJEDOR, F.J. (1990): Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, v.8, n.16, pp. 15-37.
- TYLER, R.W. (1942): "General statement on evaluation", *Journal of Educational*

Research, 35, pp.492-501.

WORTHEN, B.R. & SANDERS, J.R. (1987): *Educational Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Longman Inc. London.