

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU CONTEXTO DE APLICACIÓN

Gregorio Rodríguez Gómez

(Universidad de Cádiz)

Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez y Cristina Granado Alonso

(Universidad de Sevilla)

UNA APROXIMACIÓN A LA IDEA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad, aproximarnos al concepto de evaluación educativa supone encontrarse con un importante dilema: la evaluación es a un tiempo una posibilidad y una necesidad. Se concibió para cubrir las necesidades de diferentes colectivos de acercarse a y de mejorar la acción educativa y sus efectos, y se ha convertido, por distintas razones, en una necesidad fruto de la discrepancia existente entre las expectativas que en torno a ella se han creado y las que realmente termina satisfaciendo.

De la evaluación educativa se espera todo. Así, como si de un bisturí en manos de un cirujano experto se tratase, la evaluación debe separar los tejidos sanos de los enfermos; debe decirnos lo que está bien y lo que se aleja de nuestras aspiraciones, ideales o valores. La evaluación, efectivamente, puede proporcionarnos un juicio acerca de la actividad docente y evaluadora de un profesor, la utilidad de unos materiales instruccionales, los logros de un programa educativo o el nivel de aprendizaje de un alumno. No obstante, debemos ser conscientes de que la propia selección de los criterios de comparación, base de todo juicio valorativo, puede establecer una diferencia fundamental en los resultados de la evaluación.

Parece obvio que la elección de un criterio de evaluación de la actividad docente del profesor como el nivel de éxito alcanzado por sus alumnos, puede producir resultados bien diferentes a los que se obtendrían si el criterio seleccionado fuese el nivel de innovación didáctica introducido por el profesor en el desarrollo instruccional. También parece evidente que la selección de un criterio interno para evaluar el desarrollo del programa de una asignatura (v.g. la adecuación de los resultados obtenidos por los alumnos a los antecedentes y condicionantes bajo los que se ha desarrollado dicho programa), puede conducir a un juicio diferente que si se eligiese un criterio externo (v.g. los logros de otro programa similar).

Exigimos una evaluación educativa que sea objetiva e independiente. Pero la evaluación toma partido y es incapaz de separar nítidamente al sujeto que evalúa del sujeto evaluado; el profesor al evaluar a sus alumnos está también evaluando su trabajo. Es una consecuencia propia de todo proceso de evaluación que al final de la misma, y entre los afectados, se encuentren beneficiados y perjudicados. Eso lo conoce el que evalúa y por, ello, es comprensible que sea consciente de las repercusiones que su trabajo -aunque sea a veces meramente informativo- tiene sobre la gente afectada por la evaluación. Su contacto con la gente, sus propios esquemas de referencia y valores, hacen del todo imposible la existencia de una evaluación imparcial. El evaluador al describir y al juzgar toma partido.

Exigimos de la evaluación que se acoja a los patrones de rigor y control propios de la investigación científica. Pero debemos ser conscientes que mientras la investigación busca la explicación más probable -o la menos absurda- de la realidad, la

evaluación sólo consigue proporcionar argumentos que apelan a audiencias particulares; es necesariamente equívoca. La evaluación, por otra parte, no selecciona a objetos ni a sujetos como focos de estudio o fuentes de información, sino a personas que se ven afectadas (social, profesional o económicamente) en mayor o menor grado por el proceso y por los resultados de la evaluación. A lo anterior debe sumarse que frente a los criterios de validez acordados por la comunidad científica, la evaluación sólo puede oponer la credibilidad que sus resultados ofrecen a una determinada audiencia, que elige activamente cuánto desea creer. Evaluación e investigación científica no comparten la misma lógica.

La evaluación, efectivamente, no comparte ciertos patrones de racionalidad, pero no por eso carece de lógica. La evaluación, sencillamente, utiliza otras formas de razonamiento. Los supuestos de partida de ese razonamiento serían los siguientes (House, 1980):

- Sobre todo en una sociedad y dentro de unos colectivos pluralistas, la evaluación sólo puede producir lo creíble, lo plausible y lo probable, no lo necesario.
- La evaluación persuade más que convence, argumenta más que demuestra, más que cierta es creíble, es variablemente aceptada más que convincente.
- En la medida en que la evaluación es más equívoca, también resulta más posible puesto que en ella se ven ilustradas las diversas perspectivas de las audiencias.
- Puesto que la información que proporciona la evaluación no es convincente, la audiencia es libre de elegir su propio grado de acuerdo. Debe elegir activamente cuánto desea creer. Esto requiere una contrastación activa de la evaluación por medio de la audiencia misma más que una pasiva aceptación o rechazo.

En definitiva, la evaluación es un proceso que podríamos caracterizar por su complejidad. En este contexto, el profesorado de la E.S.O. ha de enfrentarse a un cambio conceptual y metodológico en los procesos de evaluación como exigencia de la nueva regulación del sistema educativo, encontrándose con el principal hándicap de una falta de formación específica para afrontar este reto.

La consideración de una etapa «obligatoria» añade unas características que han de ser consideradas en cualquier proceso de evaluación, que van a afectar sobremanera a las decisiones posteriores que se tomen sobre la promoción de los alumnos y alumnas.

Si estas son dificultades con las que se va a encontrar el profesorado de la E.S.O., aún lo son más cuando se trata de tomar como objeto de evaluación aspectos que hasta ahora nunca lo habían sido, al menos formalmente, como es el caso del propio proceso de enseñanza seguido por los profesores y profesoras o la calidad y adecuación de los Proyectos Curriculares de Etapa.

La realización de los proyectos (curriculares, de centro, de evaluación) suponen otra dificultad añadida, al considerar la autonomía de los centros y sus profesores y profesoras como base para el desarrollo de los mismos, confiando en la formación y preparación suficientes para ello.

Considerando lo anteriormente expuesto, un grupo de investigadores de las Universidades de Cádiz y Sevilla venimos realizando desde 1994 una investigación para analizar la realidad de la evaluación en la E.S.O., tarea ésta que, por las razones expuestas con anterioridad, exige hacerlo no sólo desde una perspectiva descriptiva o crítica, sino que ha de ofrecer algunas posibles respuestas a los problemas

que se planteen. En este sentido debemos ser conscientes de que la práctica de la evaluación comienza a hacerse realidad desde el momento en que la misma es objeto de regulación por parte de la administración educativa, regulación que ejercerá una fuerte influencia sobre la práctica cotidiana, y por tanto también ha de ser objeto de evaluación la propia normativa reguladora, sobre todo valorando si es «un instrumento que regule y facilite la evaluación de los alumnos y alumnas, la de su práctica docente y la del propio proyecto curricular (...) con el objetivo de contribuir a la mejora educativa» (preámbulo de la Orden de 1 de febrero, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria). La evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje no puede contemplarse de forma separada e inconexa a esos mismos procesos (Gimeno, 1991, Gimeno y Pérez, 1992), así en el Real Decreto 1345/1991, por el que se establece el currículo de la E.S.O., se expresa que «los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza».

OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que venimos desarrollando parte de la consideración del problema de la evaluación en la E.S.O. desde la dimensión global que se establece en la legislación vigente y trata de responder a los siguientes objetivos:

- a) Recoger sistemáticamente información válida y fiable sobre los procedimientos, mecanismos, estrategias y criterios de evaluación que se utilizan en los centros de E.S.O. para realizar la evaluación de alumnos y alumnas y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Enjuiciar el mérito y el valor de los procedimientos, mecanismos, estrategias y criterios de evaluación que se utilizan en la E.S.O. para la evaluación de alumnos y alumnas, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de la normativa legal y las orientaciones psicopedagógicas aportadas por la investigación educativa.
- c) Proponer un modelo de práctica evaluativa a seguir en los centros de E.S.O., para realizar la evaluación de los alumnos y alumnas que cursan la E.S.O., así como para el proceso de enseñanza-aprendizaje, construido sobre la base de los objetivos a) y b).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La función que tratamos de cubrir a través de esta investigación no es otra que la de realizar una «meta-evaluación», cuyos elementos fundamentales presentamos a continuación.

Objeto de evaluación.

La normativa que regula la evaluación en la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recoge que ésta se hará extensiva al aprendizaje de los alumnos y alumnas, al proceso de enseñanza y al proyecto curricular. En consecuencia, entendemos que el objeto de evaluación son «los mecanismos y estrategias de evaluación que se usan en ESO», concretamente: el enfoque de evaluación adoptado, los procedimientos, estrategias, instrumentos y materiales de evaluación utilizados, los términos de comparación elegidos y los criterios de evaluación aplicados para evaluar a los alumnos y alumnas, el proceso de enseñanza y el proyecto curricular.

Términos de comparación.

Un término de comparación constituye un referente con el que puede equipararse determinado objeto o situación para determinar la similitud o diferencia que existe entre objeto y referente. Los términos de comparación permanecen a menudo implícitos en el modo de evaluar, si bien es posible identificar algunos de los que vamos a utilizar en este proyecto.

a) Términos de comparación absoluta.

Aluden a todas aquellas normas o convenciones que se consideran apropiadas para determinar lo que es bueno y deseable en un proceso de evaluación. Las normas recogidas en la legislación que regula los procesos de evaluación en la ESO, así como los estándares y criterios que aparecen en la literatura especializada, son algunos de los términos de comparación absolutos que se utilizarán en esta investigación.

b) Términos de comparación relativa.

Tienen que ver con las características de las evaluaciones alternativas que se creen satisfactorias. Nuestra meta-evaluación tratará de aplicar la famosa proporción presentada por Stake (1975) y que ha sido adaptada aquí:

Toda la constelación de valores de una evaluación

Meta-evaluación = _____

Complejo de expectativas y criterios que distintas personas tienen sobre la evaluación

El numerador alude a las normas consideradas como guía inequívoca que debe seguir cualquier proceso de evaluación (normativa sobre evaluación de la ESO, literatura especializada), en tanto que el denominador resume el conjunto de expectativas y criterios que los diversos colectivos implicados (padres, profesores, alumnos, etc.) entienden que debe ser la evaluación. Nuestra labor sería básicamente la de realizar un amplio informe de lo que se ha observado (acerca de los procesos de evaluación realizados en centros y aulas) y de la satisfacción o insatisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado ante dichos procesos de evaluación. De hecho, junto a los criterios que vamos a presentar en este proyecto y que representan la norma, es posible que surjan otros criterios identificados por los propios implicados por la evaluación.

Criterios para juzgar la evaluación.

En esta investigación vamos a considerar un conjunto de criterios, muchos de ellos sólo implícitamente definidos, que pueden utilizarse para responder a los propósitos de la meta-evaluación. Estos criterios tratan de asegurar que las evaluaciones de los alumnos y alumnas, del proceso de enseñanza y del proyecto curricular cumplan una serie de condiciones principales. Junto a estos criterios explícitos, es posible que los profesores, los alumnos y otros colectivos interesados establezcan sus propios criterios de evaluación.

En nuestro caso consideraremos la utilidad, la factibilidad, la precisión y la validez, como criterios fundamentales.

Diseño.

Para responder a los objetivos planteados, esta investigación viene realizándose

según un plan que tiene tres fases distintas: una primera, de carácter extensivo, que trata de acercarse a la mayoría de las características diferenciales bajo las que se realiza la evaluación en los centros y aulas de ESO. Una segunda, de carácter intensivo, buscará profundizar en los criterios que aquéllos implicados en los procesos de evaluación utilizan para planificar, desarrollar y mejorar sus evaluaciones. Por último, la tercera fase se caracterizará por la difusión de la información obtenida en las fases anteriores.

La aproximación de carácter extensivo ha permitido la recogida de información descriptiva a partir de fuentes no obstrusivas como la entrevista estructurada y el cuestionario.

La aproximación de carácter intensivo intentará recoger información tanto descriptiva como valorativa a partir de fuentes diversas (algunas de ellas, como la entrevista en profundidad, de tipo obstrusiva), utilizando para ello un diseño de casos múltiples.

La realización de esta investigación contempla su realización en un periodo de dos años naturales distribuyéndose las tres fases en la que hemos dividido el mismo tal y como aparece en la Figura 1.

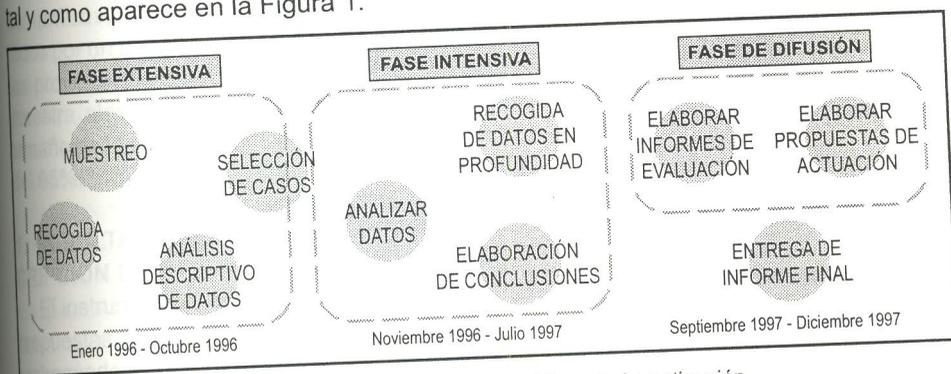


Figura 1. Diseño de evaluación seguido en la investigación

REALIDAD Y PERSPECTIVAS

A pesar de algunas dificultades que se han producido en el proceso de investigación, sobre todo debidas a cuestiones de carácter administrativo, que han provocado un retraso en la temporalización en la actualidad se ha finalizado la primera etapa de la investigación, cuyos resultados serán objeto de debate a lo largo de este simposium.

Al mismo tiempo nos encontramos actualmente ultimando la selección de los centros de Educación Secundaria que, sobre la base de la información obtenida en la primera fase, serán objeto de estudio bajo el diseño de estudio de casos múltiples, proceso éste que se iniciará al comenzar el curso 97/98.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1996). *Normas Básicas sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Autor.
- Chelinsky, E. y Shadish, W.R. (1997). *Evaluation for the 21st Century*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, projects, and Materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousands Oaks, CA: Sage.

- House, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gil Flores, J. (1992). *Análisis de datos cualitativos. Aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation. The New Century Text*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Sage Publications.