

**LA EVALUACIÓN: UN PROCESO AUTOEVALUATIVO PARA
UNA CULTURA DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.**

**La autoevaluación de un centro por la Comunidad Escolar:
una cultura de evaluación para la innovación
y mejora profesional.**

Guillermo Domínguez Fernández

Titular del Departamento de Didáctica y Org. Esc. Universidad Complutense

Luis Amador Muñoz

UNED - Centro Asociado de Sevilla

Enrique Díez Gutiérrez

Colaborador del Departamento de Didáctica y Org. Esc. Universidad Complutense

La aparición de la LOPEGCE como una ley para consolidar la Reforma a través de la evaluación, bajo el seudónimo de la mejora de la Calidad Educativa puede, según como sea desarrollada, provocar aún más el escepticismo y la crisis de la profesión docente, más que la motivación y potenciación para desarrollar la reflexión y la autocrítica con el fin de mejorar tanto la oferta formativa de la enseñanza que se imparte en ese centro como el desarrollo de la actividad profesional del personal docente y no docente del mismo.

En este trabajo se defiende la necesidad de desarrollar en los centros procesos reflexivos y participativos de autoevaluación contrastada en los que intervenga toda la Comunidad Educativa como la auténtica calidad de una cultura de calidad de la evaluación frente a una cultura de evaluación de la calidad del control y por agentes externos. Este proceso que debe ser un proceso de investigación y recogida de datos de autoevaluación contrastada, deberá tener como protagonista en los centros a toda la Comunidad Educativa y como fin la reflexión para definir pautas de intervención para la mejora, el cambio y la innovación educativa del centro y de la enseñanza desarrollada en él (oferta formativa).

Frente a este modelo de investigación autoevaluativa contrastada de toda la Comunidad (agentes internos, mixtos y externos) cualquier intento de tipo de evaluación externa sólo significará un proceso de investigación y recogida de los datos para el control, que generará en un primer momento, si acaso, datos de aparente mejora, pero que pueden estar manipulados para responder al evaluador con lo que quiere recoger, pero que acarreará mucha más insatisfacción y malestar entre los profesionales de los centros, sin una mejora real importante.

Como se puede deducir por los cuestionarios diagnóstico, trabajos e investigaciones y la participación de los profesores en diferentes encuentros, cursos o charlas informales, el profesorado no está en contra de ser evaluado, por el contrario le gustaría tener pautas y orientaciones claras para desarrollar su actividad profesional de acuerdo a unos mínimos, y, sobre todo, los buenos profesionales, que son la mayoría, están a favor de que se les diferencien de algunos de sus compañeros que no responden a estos mínimos y esta situación tenga repercusiones en su status socio-profesional y contraprestación económica.

En la mayoría de los casos quisieran y demandan una mayor formación no tanto en los conceptos de la evaluación, sino en las metodologías y los instrumentos de evaluación, sobre todo, de carácter cualitativo y mixto, que les ayuden a poder valorar y evaluar las nuevas capacidades a desarrollar por los alumnos en los nuevos currícula de la Reforma, facilitándoles la elaboración de los informes prescriptivos que les demanda la Administración.

Por otra parte quisieran saber recoger los datos de su actividad, a través de un proceso permanente sistemático con un cierto nivel de fiabilidad y validez, y lo más importante, saber analizarlos para definir estrategias de mejora de su actividad profesional con mayor nivel de satisfacción, que es la finalidad última y real de una evaluación ética, la evaluación como un proceso de autocritica y mejora de uno mismo.

En esta línea se ha desarrollado el presente trabajo que es una síntesis adaptada al contexto de la última ponencia de las Jornadas, cuya finalidad era la de servir de conclusión y marco del campo de la evaluación, que fue el tema eje y objeto central de las mismas.

I. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN AUTOEVALUATIVA EN LA ACTIVIDAD DE UN CENTRO (de los docentes y directivos).

Nos parece necesario, primeramente, clarificar algunos conceptos de evaluación, interrelacionándolos con los conceptos de diseño de intervención curricular (actividad docente) o de un directivo (gestión y organización de un centro).

En este apartado lo vamos a desarrollar como un proceso integrado, que se sostiene en base a una estructura configurada por tres ejes o procesos: el de intervención y de investigación autoevaluativa contrastada del centro, el de investigación autoevaluativa de la actividad docente y el de la innovación y cambio en los centros como consecuencia de las dos anteriores. Todos ellos están integrados en un cuarto eje procesual de carácter helicoidal, que se convierte en un proceso de formación permanente y autoformación del personal docente y no docente, incluido el equipo directivo en su propia actividad de organización y gestión en su centro.

De ahí que este apartado tenga cuatro ejes en continua convergencia: la evaluación como un proceso de investigación autoevaluativa y valorativa de las estrategias de intervención del docente; la investigación en la propia actividad y organización de un centro; la innovación de la oferta formativa y el cambio; y la integración de estos procesos como un proceso de formación permanente y autoperfeccionamiento.

Como punto de partida parece oportuno aclarar algunas bases didácticas (concepciones) y conceptos o términos que vamos a utilizar y que deben ser clarificados desde el principio, como parte de ese aprendizaje significativo, y primer paso para la construcción de cualquier conocimiento y su aplicación o transferencia posterior.

Según **Fernández Pérez** (1988) el alumno debe demostrar su nivel de aprendizaje a través de la propia autoevaluación de su proceso. Estos dos elementos: la evaluación como un proceso de valoración y formación del propio alumno y no como instrumento de control del profesor; y el carácter de autoevaluación como proceso en los que debe intervenir los propios alumnos, en este caso los mismos docentes, directivos, la Comunidad Educativa y su carácter de estrategia de autoperfeccionamiento y mejora, son dos coordenadas que presiden este trabajo.

1.1. Necesidad y utilidad de hacer converger el diseño de intervención de los directivos y el plan del proceso de evaluación en un Diseño de Intervención Abierta (DIA).

Cualquier diseño curricular o de intervención de los directivos para organizar un centro debe contener el plan del proceso de autoevaluación con el fin de poder definir los vacíos y las necesidades de formación del personal docente y no docente, puesto que son procesos y aspectos del mismo, que deberán desarrollarse *en paralelo y además de forma convergente*. En primer lugar, porque sólo de esta forma se facilitará una mayor coherencia entre ambos, y, en segundo lugar, porque en realidad sólo de esta forma se podrá interaccionar la teoría con la práctica al aplicar el diseño y recoger los datos de la aplicación del mismo.

Si consideramos la evaluación como un proceso de valoración e investigación autoevaluativa contrastada y participativa, que nos ayude a recoger datos para saber en qué podemos mejorar nuestra actividad, como veremos más adelante, sólo podremos llevarlo a la práctica cuando ese proceso esté desarrollado como plan de investigación y definidas todas sus hipótesis en el diseño curricular o de intervención organizativa, que se va a experimentar, a través de su aplicación, puesto que ello va a conllevar la aparición de datos, que deberemos recoger para evaluar el modelo de intervención en todas sus dimensiones.

Todo ello nos debe llevar a una nueva concepción de diseño de intervención que vamos a denominar Diseño de Intervención Abierto, bajo las siglas de D. I. A. Frente a los diseños curriculares de claro matiz psicólogo y academicista, como se puede denotar en los planteamientos de diseños curriculares del MEC. El Diseño de Intervención Abierto, sin olvidar los aspectos cognoscitivos y psicólogos, llama la atención mucho más en el contexto socio-educativo en el que se desarrolla ese diseño de intervención (problemas de aprendizaje, laborales y vivenciales, motivaciones, necesidades y expectativas) del grupo con el que se comparte el modelo de intervención.

El Diseño de Intervención Abierto también plantea un nuevo concepto de diseño como un plan de intervención abierto, ya sea para docentes o para equipos directivos, puesto que está en constante construcción con la recogida de

datos (plan-proceso de evaluación incorporado) e incorporación de los mismos a la reelaboración de ese diseño para su aplicación posterior en las fases siguientes de la intervención, corrigiendo aquellas variables o premisas que no se estuvieran comportando de acuerdo a las previsiones de nuestro plan inicial, y, que de no tener en cuenta esos errores o variaciones, pueden hacer fracasar nuestro plan, sólo por seguirlo tal cual lo habíamos diseñado, sin tener en cuenta nuestra realidad.

Por último, sólo un Diseño de Intervención Abierto de estas características, que lleve incorporado un diseño intervención de carácter abierto y contextualizado, y un plan de evaluación como un proceso de investigación evaluativa de recogida de datos y reelaboración constante del modelo de intervención, puede hacer posible un proceso de investigación en la actividad docente o de un directivo, como un proceso de autoperfeccionamiento para el que lo realice, que ayude a un proceso de cambio de la realidad socio-educativa en la que interviene.

1.2. La evaluación como un proceso de valoración e investigación del Diseño de Intervención Abierto y como base para la innovación curricular y de la organización de un centro.

Una vez que se ha aplicado (experimentado) el diseño (ya sea de intervención en el campo curricular o en el de la dirección de un centro) y recogido los datos de esta aplicación o experimentación, es cuando debe comenzar un proceso de reflexión y procesamiento de los mismos por parte de toda la Comunidad Educativa, con el fin de poder sacar conclusiones que les posibiliten la elaboración de nuevas líneas de intervención que le ayuden a mejorar su actividad, tanto en los procesos como en los resultados sin olvidar las variables, con las características de una auténtica innovación.

Todo este proceso que todos los profesionales de la enseñanza solemos hacer, ya sea de forma intuitiva y mental o de forma sistemática e implícita, siguiendo algún modelo de innovación o investigación (ver trabajo recomendado de A. González Soto), y de acuerdo a alguna metodología de carácter cualitativo o cuantitativo, por escrito (diarios, entrevistas, publicación, etc...), video u otros instrumentos, debe ser recogido para su posterior utilización.

Todo ello también nos lleva a buscar un nuevo concepto de evaluación dentro de otras coordenadas. Aunque durante el siguiente apartado nos vamos a ocupar de estos conceptos y términos detenidamente hemos creído oportuno tocarlos de forma sintética en este apartado, a modo de introducción y aprendizaje significativo.

La evaluación concebida como control con el fin de validar un certificado o una capacitación de nivel, ha dejado paso al concepto de evaluación como valoración participativa de los miembros que protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada uno (docente y alumno) con su rol y funciones, pero con el fin de mejorar cada uno el proceso que ha desarrollado.

Para el alumno, la evaluación debe ser un proceso en el cual valore con su profesor aquellos aspectos positivos y negativos de su proceso de aprendizaje con el fin de mejorar y que le sirva como un elemento más de ese aprendizaje.

Para el docente esta misma valoración por parte del alumno de su proceso de aprendizaje le debe ayudar como primer paso de la valoración de su propia actividad como proceso de enseñanza, en la que debe solicitar la participación del alumno y su opinión valorativa sobre el mismo, tanto en los aspectos positivos como negativos. Así mismo de los equipos directivos y, por supuesto, de los órganos colegiados de la Comunidad Educativa respecto a los diferentes aspectos que configuran la organización y el funcionamiento del centro.

Como consecuencia de este concepto de valoración de ambos procesos por parte de los participantes en el mismo, a veces sin quererlo, pero siempre por necesidad, tendrán que valorar también las otras variables que han intervenido, como son el contexto, en el cual va a estar implícitos la valoración de los currículos oficiales o del Ministerio, los diferentes niveles de la Administración, la del contexto socio-educativo (familia, barrio, cultura, valores, actitudes, etc. respecto a la educación), el centro en el cual se desarrollan los procesos (equipo directivo, clima, colaboración entre compañeros y asignaturas, etc.), entre otros aspectos.

De esta forma se puede deducir que el **concepto de evaluación como un proceso de investigación autoevaluativa** conlleva también situarnos en nuevas coordenadas. Estas coordenadas nos llevan a considerar la evaluación como un proceso de valoración e investigación configurado en varias fases, en las que se utilizan diferentes tipos y modelos de evaluación, técnicas e instrumentos en cada una de ellas, frente al concepto de evaluación como una actividad realizada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, este proceso no es sólo un proceso de evaluación complejo, de **carácter participativo**, en el que deben participar diferentes profesionales y alumnos con diferentes roles y funciones, sino que tiene la finalidad de valorar y recoger sistemáticamente unos datos, con el fin de perfeccionar los procesos y proponer innovaciones e investigaciones sobre la función docente o directiva y del centro en general, o lo que es lo mismo, definir los vacíos y necesidades de formación para posibilitar el autoperfeccionamiento de los miembros de la Comunidad Escolar, a través de la evaluación de la actividad del centro como un

proceso de recogida de datos para la reflexión, valoración y la mejora de la calidad de la enseñanza del mismo.

La evaluación de esta forma concebida se convierte en un **proceso de valoración e investigación autoevaluativa del diseño de intervención y del centro y su experimentación para la mejora de la calidad de su actividad y su autoperfeccionamiento como profesional.**

Esta es la filosofía que subyace como currículum oculto a todo el planteamiento de esta concepción de una calidad de una cultura de autoevaluación contrastada, basada en tres ejes claves: evaluación, investigación, e innovación o mejora.

1.3. Definición y construcción del concepto de evaluación como proceso de investigación autoevaluativa para la mejora (calidad de una cultura de la evaluación.

Hay muchas y diversas definiciones del concepto de evaluación. Algunas de las más destacadas pueden ser la del **Joint Committee on Standards for Educational Evaluation** que entiende por evaluación el "enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto" (1987).

O la de Arnal que la define como "proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar **juicios de valor** sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual **decisión** sobre el mismo. Esta decisión dependerá, en parte, del grado de adecuación a un **elemento referencial o criterio**" (1992, p. 213).

Siguiendo los trabajos de **Tenbrinck (1984)**, **Pérez (1985)**, **Ferrández (1989)**, **Tejada (1989;92)**, **Giménez (1990)**, **Sabirón (1992)**, **Santos (1992)**, **House (1993)**, entre otros, podemos definir la evaluación como: "un proceso de valoración e investigación evaluativa en el cual, teniendo en cuenta las diferentes finalidades y objetos o dimensiones de cada una de las fases de la misma, se recoge la máxima información posible sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a una serie de metodologías, técnicas e instrumentos, que se han creído los más adecuados, en base a emitir juicios respecto a un modelo de intervención, en este caso con adultos, que posibiliten tomar decisiones respecto al mismo con el objetivo de mejorarlo para intervenciones sucesivas".

PROCESO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO CURRICULAR



G. Domínguez, L. Amador y M. Sánchez

Cuadro 1: El proceso de investigación evaluativa como un proceso integrado con el diseño de intervención, su aplicación y experimentación (Domínguez, Amador y Sánchez. 1993,1996).

A esta definición habría que añadir el concepto de autoevaluación contrastada, a través de la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa del centro durante todas las fases del proceso (inicial, procesual y final o de contraste) y de los diferentes aspectos de la misma (definición de variables, indicadores, criterios, procesos y métodos e instrumentos).

Por último, no se puede olvidar el fin hacia el que debe encaminarse este proceso de investigación autoevaluativa como es la mejora y la innovación de los procesos y resultados del centro y de todos los miembros de la Comunidad Educativa como una cultura de calidad de la evaluación de los centros y de los profesionales docentes y de los equipos directivos.

Como en toda definición es importante buscar el significado de los conceptos que se han utilizado en la misma.

Para ello parece oportuno utilizar la metodología de la construcción contextualizada del concepto como una metodología para la explicación y comprensión del mismo y de las dimensiones que lo configuran. La pirámide que a continuación desarrollamos nos puede ayudar a visualizar esta construcción y evolución del concepto en tres fases, dimensiones o conceptos.

Esta pirámide nos puede ayudar a visualizar esta construcción epistemológica del concepto de evaluación siguiendo los paradigmas que han marcado las diferentes orientaciones de evaluación y que a continuación expongo.



Cuadro 2: Pirámide de la construcción epistemológica del concepto de evaluación (Dominguez, 1990, 1994).

II. PARADIGMAS Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN AUTOEVALUATIVA PARA LA MEJORA Y LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS Y EL AUTOPERFECCIONAMIENTO DE LOS MIEMBROS.

Aunque el concepto de paradigma (Kuhn, 1971) admite pluralidad de significados, como ya analizamos anteriormente, aquí lo vamos a utilizar con el sentido de "conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo 'compartida' por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada" (Alvira, 1982, p. 34). El paradigma, por tanto, es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. Como se puede deducir, cada comunidad científica participa de un mismo paradigma y así constituye una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas metas, unas normas y unas creencias (Fernández Díaz, 1985, p. 184).

Creemos que no es necesario seguir desarrollando este aspecto sobre paradigmas, puesto que lo hemos desarrollado ya en el capítulo 2.

A continuación vamos a desarrollar las diferentes concepciones de evaluación como proceso de investigación, como fundamentación de nuestra propia propuesta de cara al autoperfeccionamiento de los directivos.

a) Concepción **conductista, racional-científica (eficientista)**. Esta concepción definía el currículum como una programación por objetivos, en la cual lo importante era definir en términos de conducta y de estímulo los objetivos a alcanzar para conseguir la respuesta deseada, en términos de conducta, o de resultados. El proceso de intervención era, por tanto, sólo un instrumento para conseguir los resultados apropiados.

El concepto de evaluación para esta concepción viene marcado por la obtención de los datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori. La evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados. Los resultados se convierten en el eje de la evaluación, y el "qué" es la pregunta que define el objeto de la misma (conductas, capacidades, destrezas, habilidades, etc.). La consecuencia de esta concepción es que la evaluación en una actividad puntual desarrollada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, exterior en parte al mismo, y en el cual lo que se busca son datos de carácter cuantitativo (las veces o porcentajes que se ha realizado una conducta, y las veces o porcentajes que se ha realizado de acuerdo con los objetivos propuestos), para lo cual se utilizan métodos, técnicas e instrumentos de carácter positivista y cuantitativos.

como veremos cuando hablemos de los modelos de esta corriente. Entre los autores que propusieron modelos de esta concepción tenemos que citar entre otros **Tyler** (1949), **Taba** (1959), **Metfessel y Michael** (1967) y **Stufflebeam** (1950-1987) entre otros.

Esta concepción es la que subyace en el planteamiento de la Reforma Educativa de la Ley General de 1970 de Villar Palasí y se desarrolló plenamente en el contexto socio-político de los Planes de Desarrollo. La consecución de los objetivos-resultados en cada uno de los sectores (educación) era la prioridad para el desarrollo económico del país.

- b) Concepciones **humanistas y cognitivista** como tendencias dentro de la concepción de la evaluación como valoración de los procesos (**fenomenológica**): Esta es una etapa importante en la construcción del concepto de la evaluación al evaluarse no solo los datos o resultados finales de un proceso, sino cuando se comienza a evaluar los procesos también.

Dentro de esta etapa podemos diferenciar dos tipos de tendencias, no sólo por la finalidad, sino también por los métodos y el contexto en el que se desarrollan. Mientras la concepción humanista se centra en los procesos, sobre todo, actitudinales y afectivos, la concepción cognitivista se centra en evaluar los procesos, pero de carácter cognitivo o de procesamiento de información y toma de decisiones.

- b.1) La concepción **humanista**: Evaluación de los procesos afectivos y actitudinales.- Si la concepción conductista definía el currículum como una programación por objetivos, los humanistas la van a definir como una programación por actividades, de ahí el término de concepción teórica, que utiliza **Carr y Kemmis** (1987) para referirse a ella.

Para esta concepción lo importante es plantear diferentes posibilidades de estrategias de intervención que permitan múltiples procesos de aprendizaje, según las diferencias y características personales de los alumnos que configuran el grupo de aprendizaje, con el fin de que se autorealicen como personas durante el proceso.

De esta forma el concepto de evaluación complementa su dimensión de valoración de los procesos de aprendizaje que realizan las personas implicadas en él. Para los humanistas ya no son sólo importantes los datos o resultados finales, sino, sobre todo, el esfuerzo realizado por el alumno, teniendo en cuenta su punto de partida (conocimientos, características personales, posibilidades intelectuales, situaciones personales..) como referencia para valorar los resultados obtenidos. Este esfuerzo

estaría relacionado con las actitudes del alumno respecto al aprendizaje y estaría relacionado con la valoración más afectiva que conductual que el profesor debería realizar del esfuerzo y las actitudes demostradas por su alumno.

La finalidad de la evaluación será la de valorar el proceso desarrollado por el alumno durante su aprendizaje, y el cómo lo ha realizado será el objeto de la evaluación de esta concepción. Para ello tendrá que utilizar indistintamente métodos, técnicas e instrumentos de carácter cuantitativos con el fin de valorar los resultados del alumno, y métodos, técnicas e instrumentos de carácter cualitativo (percepciones personales, entrevistas, etc.) para poder valorar el esfuerzo y, sobre todo, las actitudes y el desarrollo personal del alumno como individuo durante el proceso.

Todo ello lleva a la utilización de metodologías mixtas, y a convertir la evaluación en un proceso paralelo al proceso de aprendizaje, pero que converge al final del mismo con él, todavía con claros matices de evaluación sumativa o final, aunque la palabra más utilizada por los humanistas es la evaluación continua.

Los autores que propusieron modelos de evaluación que más reflejan esta concepción serían por una parte los de **Stufflebeam** (1987) con el modelo CIPP (que lo estudiaremos en el apartado de los modelos), **Scriven** (1967) con el modelo de consumidores, y en parte el de **Stake** (1976) o el modelo respondiente o de cliente.

Esta concepción de la evaluación como evaluación continua, en la que se valora el esfuerzo individual del alumno con sus características personales, además de los resultados, es el que subyace en los planteamientos que proponían los grupos de Renovación Pedagógica en las Escuelas de Verano y que más tarde se vieron reflejados de una manera oficial en los Programas Renovados de EGB, desarrollados durante la etapa del Gobierno de la UCD.

En el plano de las necesidades reales del trabajo del docente, es a partir de esta aportación cuando comienza la obligación de cualificar la valoración de las notas cuantitativas con la valoración cualitativa de la actitud del alumno, que en la mayoría de los casos reflejaba más un paralelismo con la nota cuantitativa, que una reflexión cualitativa de todo el proceso, lo que le confería más un carácter de evaluación puntual final sumativa, que el carácter de evaluación procesual y continua que debería haber tenido.

b.2) La concepción **cognitivista**: Evaluación de procesos cognitivos y toma de decisiones.- Para esta concepción el currículum se define como un diseño abierto, en constante reelaboración y construcción, que se cimienta, sobre todo, en dos variables: la psicología evolutiva y el desarrollo biológico de la mente humana (siguiendo los trabajos de Piaget) y la adaptación a este desarrollo de la construcción epistemológica del conocimiento que se imparte (siguiendo los trabajos de Bruner, Ausubel, con el aprendizaje significativo y Novak y Godwing, con los mapas conceptuales). Este planteamiento que no ha sido considerado por Carr y Kemmis (1988), algunos autores como Huebner (1985), entre otros, lo han denominado de reelaboración o reconceptualización del currículum, por que, según ellos, vuelve a considerar los objetivos de conocimientos como elementos fundamentales del currículum, aunque no estén definidos en términos de conducta, sino de procesos mentales.

Para esta concepción la evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. La finalidad de esta concepción será, esencialmente, los procesos cognitivos, es decir valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones. El objeto de esta concepción serán los procesos mentales desarrollados (cómo se han realizado) y su relación con los resultados. Esta concepción utilizará también métodos de carácter mixto, al tener que mezclar los métodos de carácter cualitativo para percibir, analizar y valorar los procesos mentales que subyacen y métodos cuantitativos para valorar los resultados de estos procesos.

La evaluación de esta forma se convierte en un proceso, con distintas fases o actividades, en el cual se combina la evaluación de los procesos durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial y procesual) y la evaluación de los resultados (evaluación final).

Los autores y modelos que podemos citar dentro de esta concepción, y que luego veremos en el apartado de modelos, son los de Stake (1976) o el modelo respondiente o del cliente, Cronbach (1980) o de planificación evaluativa, y en parte el de Scriven (1967) o de evaluación respondiente.

Esta concepción es la que subyace en el planteamiento de la Reforma del Sistema Educativo actual, la LOGSE, y el planteamiento de la evaluación que realiza el Diseño Curricular Básico (DCB) (MEC, 1989, pp. 35-37), el cual se plantea la evaluación como proceso, cuyo objetivo es

"recoger la información y realizar juicios de valor necesarios para la orientación y la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 35).

Como objeto de la evaluación plantean cuatro preguntas:

- a) ¿Para qué evaluar?. Para "orientar al propio alumno y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje". (p. 37).
- b) ¿Qué evaluar?. Las capacidades, que deben definirse en los objetivos generales.
- c) ¿Cómo evaluar?. De forma continua e individualizada, de carácter criterial, no normativa.
- d) ¿Con qué evaluar?. Los instrumentos cuantitativos o cualitativos (estudio de casos, etc.).
- e) ¿Cuándo evaluar?. Proceso de evaluación continua configurada por tres fases (la inicial, la formativa y la sumativa, esta última como elemento esencial de la fase inicial de otros procesos).

En este planteamiento echamos de menos dos preguntas básicas ¿A quién y para quién se evalúa? y ¿Para qué se evalúa?. Tanto la finalidad y las personas a las que beneficia la evaluación son aspectos fundamentales que nos ayudarían a centrar el concepto ético de la evaluación (House, 1995) y el concepto de autoevaluación y de una cultura de calidad de la evaluación frente al concepto de una cultura de evaluación de la calidad de la enseñanza, que plantea la LOPEGCE, como veremos más adelante.

El desarrollo de este planteamiento a través de los diferentes documentos, que han ido apareciendo, cada vez hacen más hincapié en los objetivos y los objetivos terminales, de carácter psicologista y academicista o de conocimientos de materias, con lo cual cada vez se va potenciando más el concepto de evaluación en la que los procesos se evalúan en función de los resultados finales y se contrastan con los objetivos prefijados anteriormente por el MEC, o el departamento correspondiente. Todo ello dentro de un contexto sociopolítico de carácter economicista y tecnológico como es la clasificación de la mano de obra dentro del Mercado Único Europeo.

- c) Concepción **sociopolítica y crítica**: La valoración de los procesos y resultados en función de las variables y los criterios. Para esta concepción el currículum se define como un proceso de investigación e interacción dialéctica

entre la teoría y la práctica, cuyo objetivo es cambiar la teoría a través de la práctica, y esta a través de la teoría. Para ellos es cada vez más importante el concepto de la ética de la evaluación (House, 1995).

De esta forma, cambiar la práctica se convierte en algo más que un simple cambio educativo, su principal objetivo es cambiar la realidad socio-política en donde se desarrolla esa práctica. El currículum desde esta perspectiva se convierte en un instrumento de cambio social, en el cual el profesor, a través de la investigación del mismo, se convierte en un agente de cambio social. A esta concepción Carr y Kemmis (1988) la denominan crítica por el posicionamiento que debe adoptar la educación y el docente ante la sociedad.

Esta concepción rechaza el concepto de evaluación como control, puesto que significa una reproducción del sistema social. Para estos autores la evaluación tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un sólo equipo y han participado y pactado la definición de los criterios, que van a servir como puntos de referencia en la evaluación. Deja de tener significado la evaluación para alguien ajeno al proceso y se convierte en una valoración interna de los procesos con el fin de cambiar y mejorar el mismo y, sobre todo, para que mejoren su actividad aquellos que la han realizado.

La finalidad de la evaluación consiste en definir, en función de las variables contextuales y de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación, de tal forma que sean el resultado de una negociación, es decir, un pacto, un consenso, en el cual todos participen al definir la lógica eficacia, fiabilidad y utilidad de los mismos para evaluar el proceso y los agentes que intervienen en él.

El objeto de la evaluación viene determinado por la contestación a la pregunta del "qué", que en esta concepción son "el para qué" o "por qué", es decir, la evaluación de las variables y criterios que suelen definirse en el diagnóstico del contexto y de la realidad en la cual se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esta concepción los criterios de evaluación se suelen definir en función de la visión o posicionamiento respecto a esa realidad y la educación y, a partir de ese momento, sesgan todo el proceso evaluativo haciendo relativa toda la valoración del proceso y, sobre todo, la validez de los datos obtenidos, que se deberá buscar en relación con el análisis de las variables y los criterios definidos, y no como verdades objetivas aplicables a todos los contextos y realidades socio-educativas.

Para conseguir la validación y valoración de todo el proceso estos autores buscarán fundamentalmente los datos cualitativos que les ayuden a descubrir y a percibir lo que subyace bajo una realidad y su apariencia externa, incluso la de los procesos que pueden ser en gran parte ficticios, ritos litúrgicos de carácter normativo y social para dar una apariencia externa de estabilización. Por esa razón utilizarán métodos, técnicas e instrumentos de carácter cualitativo (estudios de casos, sociogramas, y, sobre todo, la observación y la entrevista) tomados de las ciencias sociales, y, sobre todo, del trabajo de campo y de los métodos de investigación de la etnografía (Knapp, 1986; Woods, 1987) y de la antropología (Erickson, 1989), y de métodos como el estudio de casos (Campbell, 1986 y Trend, 1986), o la triangulación de métodos que proponen diferentes autores (Denzin, 1983; Bogdan y Taylor, 1984 y Santos, 1990, entre otros).

La evaluación se considerará también como un proceso de valoración configurado por tres fases: la inicial o diagnóstica, la procesual o formativa, llamada por algunos también iluminativa y la final o sumativa. Sin embargo para esta concepción la fase más importante es la inicial o diagnóstica, puesto que de una buena valoración o evaluación diagnóstica del contexto o de la realidad socio-educativa, como punto de partida inicial, depende el desarrollo del proceso y los resultados obtenidos.

El proceso de evaluación desde esta perspectiva se convierte en un proceso de investigación del currículum desde su diseño hasta su aplicación y recogida de datos, con el objetivo de ir variando continuamente el diseño (teoría) en función con la interacción con la realidad (práctica), y de reelaborar continuamente su diseño en función de los datos que se van recogiendo, y teniendo como objetivo transformar la realidad social sobre la que se interviene como docente.

Entre los autores y modelos que han trabajado este tema, y de los que hablaremos posteriormente, se pueden citar Parlett y Hamilton (1977) con su modelo iluminativo, el modelo holístico o de Mc Donald (1985) y el crítico artístico o de Eisner (1985; 1987), en los que se hace especial hincapié en metodologías de tipo cualitativo.

- d) **Situación actual del concepto de evaluación: ¿Cualitativa o Cuantitativa?.**- Desde que en el año 1983 aparece el trabajo de Pérez y Gimeno (1985) sobre "La enseñanza su teoría y su práctica" en el que estos autores desarrollan en la introducción del apartado de la evaluación su alternativa a la evaluación cuantitativa, a través de la evaluación cualitativa con los trabajos de autores anglosajones, ha comenzado una reflexión dialéctica entre los

díctas por dilucidar si son mejores las metodologías cuantitativas o cualitativas para la evaluación, que a nuestro modo de entender, queda en gran parte zanjada a partir de los trabajos de **Cook y Reichardt** (1986) en los que se habla de falsa disyuntiva o de superación del enfrentamiento respectivamente.

Este proyecto, como se podrá comprobar, estaría dentro de esta concepción de superación de la disyuntiva, en función de la utilización de métodos cuantitativos y métodos cualitativos (aquéllos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). Para observar, analizar la realidad y elaborar los criterios de evaluación es necesario comenzar por métodos de carácter cualitativo (entrevista, observación, etc.), pero si queremos corroborarlos en otros contextos o campos, esto nos lleva a la utilización de métodos mixtos o en cierta medida de carácter cuantitativo (cuestionarios, entrevistas cerradas, etc.). En esta línea parece oportuno señalar los trabajos de **Denzin** (1983), **Bogdan y Taylor** (1984), **Beltrán** (1990; 1993), **Sabirón** (1990), **Santos** (1990), de los que hablaremos en el apartado de modelos cualitativos, y en los que proponen la utilización de la triangulación de métodos, como una utilización mixta de diferentes métodos.

La complejidad de la realidad parece favorecer la utilización de diferentes métodos, según la finalidad que tengamos en cada caso o fase y según el objeto de la evaluación, estos dos criterios nos deben ayudar a decidir cual de los métodos parece que pueda ser el más oportuno.

Ahora bien debajo de esta utilización mixta de los diferentes métodos no hay que desechar una diferencia de concepciones y actitudes frente a la evaluación, y a la educación en general (como se ha podido ver en el apartado anterior) que no suele ser ambigua. La finalidad y el objeto con el que utilizamos uno u otro método marcan un posicionamiento claro, aunque nos sirvamos de métodos cualitativos, y hacen explícito el currículum oculto y la actitud de nuestro planteamiento y posicionamiento respecto a la educación, que suelen definirse en los criterios de evaluación.

Siguiendo los trabajos de **Filstead (Cook y Reichardt, 1986)**, **Ferrández** (1990), **Giménez** (1990), **Tejada** (1989; 92) se puede decir que hoy la corriente mayoritaria es la de considerar la evaluación como un proceso de investigación evaluativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual plantea la evaluación como una recogida de información (datos cuantitativos y cualitativos), que nos ayudan a emitir juicios y a tomar decisiones, con el fin

de mejorar los procesos, la calidad de la actividad del alumno y del profesor, y a proponer nuevas propuestas de intervención de carácter innovador, que posibiliten el autoperfeccionamiento en la actividad docente y en el centro educativo.

Esta concepción de la evaluación como proceso de valoración e investigación evaluativa, como hemos podido ver, debe tener en cuenta como finalidad no sólo los resultados (capacidades y conductas) y el "qué", sino también los procesos (actitudinales y afectivos y cognitivos y de toma decisiones) el "cómo" y los criterios y variables el "por qué" o el "para qué".

Es un proceso en el cual hay varias fases, que coinciden, como veremos más adelante, con diferentes tipos de evaluación. En cada una de estas fases, de acuerdo con la finalidad de la misma, se deberán utilizar distintos modelos de evaluación, que conllevan diferentes metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación, según las necesidades en su actividad profesional. Las fases que configuran este proceso son:

- 1) La fase inicial a la cual le corresponde la evaluación de tipo diagnóstica.
- 2) La fase procesual a la cual le corresponde la evaluación de tipo formativa.
- 3) La fase final a la cual le corresponde la evaluación de tipo sumativa.

Todo ello nos lleva a considerar la evaluación, como hemos visto antes, como una valoración asumida y pactada, debido a la elaboración participativa de los criterios, sobre todo, en adultos, por todos los miembros participantes, del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que este carácter de valoración del mismo se convierte en un elemento clave para su finalidad de formación y mejora de la actividad de las personas e instituciones que intervienen.

La evaluación considerada como proceso de valoración y de investigación autoevaluativa contrastada del diseño y del modelo de intervención es la pieza clave para el cambio del sistema en los centros educativos, porque detecta necesidades de mejora del sistema y necesidades de formación de los docentes, que deben ser la bases de los planes de formación, si queremos que haya un cambio del sistema educativo, con el fin de mejorar la calidad del mismo (en criterios, procesos y resultados).

III. DIFERENTES MODELOS DE EVALUACIÓN DIRIGIDA AL CAMBIO ORGANIZACIONAL Y AL AUTOPERFECCIONAMIENTO DE LOS DIRECTIVOS: CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPARACIÓN DE DIFERENTES TEORÍAS Y AUTORES.

En este apartado vamos a seguir el cuadro que a continuación se desarrolla sobre modelos de evaluación, basado en el artículo de Pérez (1983), y el de Tejada (1989: 92), al cual se han añadido algunos aspectos. Hemos elegido este cuadro porque nos parece por su sencillez el más apropiado para su comprensión y, sobre todo, para poder elaborar cada profesor su propio modelo.

Como se puede apreciar el cuadro tiene dos coordenadas: la vertical y la horizontal. En la horizontal superior se han colocado los modelos de los más cuantitativos (Tyler y Stufflebeam), pasando por los mixtos (Scriven, Stake) a los más cualitativos (Parlett y Hamilton y Eisner).

En la coordenada vertical se han tenido en cuenta los elementos de la evaluación. En el primer cuadro se define el tipo de evaluación. En el punto 1 y 4 los organizadores previos y las cuestiones previas, en definitiva, las finalidades de cada modelo o los criterios prioritarios a la hora de evaluar. El segundo apartado es el objeto de la evaluación de cada modelo, o qué es lo que evalúa. El tercer apartado es la audiencia o para quién evalúa cada modelo. El quinto apartado la metodología o cómo evalúa cada modelo. El sexto apartado son los instrumentos y técnicas o con qué evalúa cada modelo. El séptimo apartado el autor o creador del modelo y el último apartado como se desarrollaría un proceso de evaluación desde la perspectiva de cada uno de esos modelos.

A modo de introducción y explicación comprensiva de ese cuadro y de la construcción del concepto de evaluación a través de los modelos más relevantes, como instrumentos para elaborar el docente el suyo propio, describiremos cada modelo. Creemos que no es necesario un mayor desarrollo de estos autores, puesto que ya los desarrollamos en el trabajo que realice en 1992 para un texto del PFP de la U.N.E.D., y que hemos descrito anteriormente, siendo una mera repetición, puesto que sustancialmente estoy de acuerdo con la propuesta desarrollada en él (Domínguez, 1992). Por otra parte me interesa utilizar este espacio del Proyecto en otros aspectos y cuestiones, que creo más actuales e importantes.

Como se puede ver en el cuadro que a continuación se adjunta, en la descripción de cada modelo nos pareció oportuno empezar por un estudio del contexto, en el que surgió cada uno, los problemas que pretendía solucionar y a partir de ahí un análisis del modelo, siguiendo los elementos de la evaluación, tal como aparecen en el cuadro. Terminamos la descripción de cada modelo con una

Cuadro 3: Comparación entre diferentes modelos de evaluación (Tejada, 1989).

	CUANTITATIVOS	MIXTO			CUALITATIVOS	
	Estudios basados en los objetivos	Toma de decisiones	Sin referencia a retos (orientadas al consumidor)	E. Respondente	E. Iluminativa	Crítica Artística
1. Organizador previo	- Objetivos	- Situaciones decisivas	- Necesidades y valores sociales	- Problemas localizados	- Problemas y necesidades localizados	- Efectos
2. Objeto	- Relacionar los resultados con los objetivos	- Proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones	- Juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos	- Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas - Ayuda a los clientes	- Estudio del programa de innovación intentando clasificar cuestiones, ayudar al innovador y otras partes interesadas e identificar los procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados	- Ofrecer una representación y valoración de la práctica educativa y sus consecuencias dentro de su contexto
3. Audiencia	- Planificadores y directivos del programa	- Los que toman las decisiones	- Los consumidores (la sociedad en general)	- Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y los expertos	- Innovadores y personas involucradas	- Comunidad y grupo de clientes en zonas locales
4. Cuestiones previas	- ¿Qué estudiantes alcanzan los objetivos?	- ¿Cómo planificar, ejecutar y reciclar para promover el crecimiento y desarrollo a un coste razonable?	- ¿Cuál es el valor de un programa, dados sus costes, las necesidades concretas de los consumidores y los valores de la sociedad en general?	- ¿Cuál es la historia de un programa, sus antecedentes, operaciones, efectos secundarios, logros accidentales, resultados?	- ¿Cómo opera o funciona un programa, cómo influyen en él los contextos a que se aplica?	- ¿Cuáles son las características y cualidades emergentes de una clase o programa que se está evaluando?
5. Metodología	<i>Cuantitativa</i> - Planificación experimental - Comparación entre grupos	<i>Cuantitativa</i> - Planificación experimental - Valoración de necesidades - Observación - Estudios piloto	<i>Cualitativa cuantitativa</i> - Planificación experimental - Evaluación sin metas - Análisis de coste - Comparación - descripción	<i>Cualitativa</i> - Descripción - Estudio de casos	<i>Cualitativa</i> - Estudio de casos	<i>Cualitativa</i> - Estudio de casos
6. Instrumentos y técnicas	- Pruebas objetivas - Test estandarizados de rendimiento pedagógico - Observación predeterminada - Análisis de tareas	- Revisión de documentos - Audiciones - Entrevistas - Test diagnósticos - Visitas - Escalas de autoevaluación...	- Listas de control - Test diagnósticos - Entrevistas - Informes - Etc	- Informes - Entrevistas - Sociodrama - Observación	- Observación - Entrevista	- Crítica estadística
7. Pioneros	Tyler	Stufflebeam	Scriven	Stake	Parlett	Eisner
8. Proceso	- Establecer metas u objetivos - Definir los objetivos en términos de comportamiento - Escoger o desarrollar técnicas e instrumentos - Recopilar datos - Comparar los datos con los objetivos	- Análisis de tareas - Plan de obtención de información - Plan para el informe sobre resultados - Plan para la administración del estudio	- Valoración de necesidades - Evaluación metas - Comparación con otras alternativas - Examinar según coste y efectividad - Combinación de la evaluación del personal con la del programa	- Descripción - Antecedentes, transacciones y resultados - Juicio - Antecedentes, transacciones y resultados	- Observación - Investigación - Explicación	- Descripción - Interpretación - Valoración

valoración del mismo y una crítica que nos permitía comprender cómo ha sido la construcción del concepto de evaluación tal como hoy se entiende, teniendo como finalidad definir los elementos para la construcción de nuestro propio modelo de evaluación, como respuesta a un contexto y a unos alumnos concretos y de acuerdo a nuestra propia concepción de la educación, del currículum y de la evaluación (Domínguez, 1991).

Como se puede ver en este cuadro comparativo se han analizado, siguiendo el desarrollo de los modelos más cuantitativos (modelo de **Tyler, Stufflebeam, Michael y Metfessel**) a los más cualitativos (**Eisner, Parlett y Hamilton, Mc Donald o Shulman**), pasando por los modelos mixtos (**Scriven y Stake**).

En cada uno de los modelos se han analizado de acuerdo a los siguientes indicadores: a) Contexto; b) Finalidad; c) Objeto; d) Audiencia; e) Métodos y proceso de evaluación; f) Técnicas e instrumentos; g) Modelo-ejemplo; y h) Autores.

IV. PROPUESTA DE LAS BASES PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PARA EL CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS Y EL AUTOPERFECCIONAMIENTO DE LOS DIRECTIVOS. FASES Y ELEMENTOS.

A continuación proponemos las bases para elaborar un proceso de investigación evaluativa como último paso del proceso para desarrollar la propuesta de evaluación de un centro fundamentada. Como se puede ver en el cuadro el modelo tiene dos coordenadas: 1) la primera son las fases y tipos de evaluación; y 2) la segunda los elementos y su concreción en cada fase del proceso.

4.1. Fases y tipos de la evaluación.

Cuando hemos hablado de diferentes tipos de evaluación nos hemos referido también a diferentes concepciones de evaluación, aunque no sean sinónimos. Esta simplificación, no muy rigurosa, tiene como fin facilitar la comprensión del proceso y su aplicación práctica.

Cuando hemos definido el concepto de evaluación sumativa (realizada en la fase final) hemos descrito las aportaciones de los conductistas (**Tyler, Metfessel y Michael** y en parte **Stufflebeam**, entre otros). Cuando hemos hecho referencia al segundo tipo de evaluación, la evaluación formativa (desarrollada en la fase procesual) hemos descrito las aportaciones de los humanistas y cognitivistas (**Stufflebeam, Scriven, Stake, Cronbach**). Y, por último, cuando nos estamos refiriendo al tercer tipo de evaluación, la evaluación diagnóstica (realizada principalmente en la fase inicial), nos estamos refiriendo a las aportaciones que han

realizado los socio-críticos al concepto de evaluación (**Parlett y Hamilton, Mc Donald, Denzin, Bogdan y Taylor, y Santos** entre otros).

De todo ello se puede deducir que la construcción del concepto de evaluación ha provocado la aparición de diferentes tipos de evaluación, según las diferentes aportaciones realizadas por las diferentes concepciones y autores pero, de forma paralela y simultáneamente, se ha producido también el desarrollo de diferentes fases de la evaluación como proceso. Mientras que la concepción conductista se centraba en la evaluación como una actividad final, es decir, la evaluación final (fase final) del proceso de enseñanza-aprendizaje y la relacionaban con el concepto de evaluación sumativa, los humanistas y cognitivistas daban más importancia a la evaluación durante el proceso, la evaluación procesual (fase procesual) y la relacionaban con el concepto de evaluación formativa.

Por último, los sociocríticos se centraban en las variables y criterios que deberían tener en cuenta a la hora de definir el proceso de intervención evaluativa, y se centraban en la fase inicial, como el momento clave para desarrollar la evaluación diagnóstica. A pesar de ello no se puede identificar cualquier tipo de evaluación con una fase solamente, aunque si se puede relacionar generalmente a cada tipo de evaluación con una fase por sus finalidades y características.

A pesar de ello parece oportuno y coherente, pero, sobre todo, necesario de cara a su comprensión y a la aplicación posterior por parte del docente, unir los diferentes tipos de evaluación con las diferentes fases de evaluación, como lo hemos desarrollado en el anterior párrafo, en un proceso de valoración e investigación evaluativa configurado por fases, cada una con un tipo de evaluación.

El proceso de valoración e investigación evaluativa estará configurado por las siguientes fases, que hemos relacionado con los diferentes tipos de evaluación, con el fin de facilitar las bases para la construcción de un modelo por parte de cada docente:

a) **Fase inicial y evaluación de tipo diagnóstica.**- Es la fase en la que el docente debe planificar el plan de evaluación como un proceso a desarrollar o un modelo de intervención evaluativa. Es una fase que coincide con el análisis de variables del diseño curricular o de intervención como ya hemos visto. Es la fase en la que se debe realizar el diagnóstico de la situación, de ahí la relación entre fase inicial y evaluación diagnóstica, aunque el tipo de evaluación diagnóstica se pueda utilizar en otras fases.

En esta fase, coincidiendo con el análisis de las variables que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe diagnosticar, a través de diferentes métodos, técnicas e instrumentos, cual es la situación de partida,

el contexto y la realidad en la que se va a desarrollar el modelo de intervención. Con esta operación el docente va a poder definir las variables, los criterios de evaluación, así como los indicadores y, en función de ellos diseñar o elaborar el diseño de intervención, dentro del cual debe estar comprendido y desarrollado el proceso de investigación evaluativa como un plan a aplicar por fases.

Esta fase es la que tiene más importancia para los socio-críticos, y hoy, en general, para la mayoría de los expertos. Es la fase en la que se detectan las variables que pueden incidir, las prioridades del modelo de intervención y los criterios de evaluación como si se tratase de hipótesis de una investigación, a experimentar posteriormente, y en base a ellas se deben diseñar el modelo de intervención y evaluación, así como la aplicación o experimentación de los mismos y las fases en las que se va a desarrollar.

Es la fase en la que se deben detectar los grupos de incidencia dentro de la clase, sus problemas, sus motivaciones e intereses y sus necesidades, sus expectativas (personales, profesionales y académicas), y de acuerdo con mi concepción (prioridades a la hora de definir mi modelo de intervención) como docente de ese grupo y recursos del centro y del contexto socio-educativo en que desarrollo mi actividad, defino mi diseño de intervención y el plan de evaluación del mismo.

Este diseño, así como el plan de evaluación debe ser sólo una propuesta que debo compartir con mis alumnos, e incluso con otros compañeros docentes, que estén impartiendo la misma asignatura o el mismo nivel, no sólo con el objetivo de enriquecerlo, sino, sobre todo, con el objetivo de que los alumnos, a través de su opinión, puedan participar en su reelaboración definitiva, de tal forma que puedan considerarlo como un diseño y como un plan de evaluación suyo, sobre todo, lo relacionado con los criterios, y por lo tanto lo consideren un compromiso de responsabilidad respecto a su actuación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La negociación y el pacto con los alumnos y los compañeros docentes para realizar planes comunes son las piezas esenciales a la hora de saber como actuar y desarrollar esta fase. Los métodos y técnicas de carácter cualitativo son las más recomendables, en general. Métodos como la valoración de necesidades, la observación, la percepción, la interpretación, la descripción y el estudio de casos, que se realizan, sobre todo, a través del trabajo de campo, con la utilización de técnicas como son los test diagnósticos, y, sobre todo, los informes, las entrevistas, los sociodramas, la observación y la percepción. En este aspecto la aplicación de los métodos y técnicas e instrumentos que han

aportado ciencias como la antropología y la etnología (trabajos ya citados como los de **Knapp, Erickson, Trend, Campbell, Woods y Santos** entre otros) han traído a la didáctica y a la evaluación e investigación perspectivas insospechadas, y han abierto nuevos campos de investigación.

- b) **Fase procesual y evaluación de tipo formativa.**- Esta es la fase en la que el docente debe aplicar, y experimentar a la vez el plan de evaluación, recogiendo los datos y la información, que la aplicación del mismo vaya arrojando. Esta fase debe coincidir con la fase de aplicación y experimentación del diseño de intervención. A la luz de los datos, que vayan apareciendo a través de la aplicación del plan de evaluación, dicho diseño debe reelaborarse con el fin de mejorarlo y obtener mejores resultados.

Esta fase es a la que dan más importancia los humanistas y cognitivistas, recogidas en las aportaciones de trabajos como los **Stufflebeam** (en parte), **Scriven, Stake y Cronbach**, al considerar el desarrollo del proceso de enseñanza como el objeto de la evaluación, teniendo como finalidad el perfeccionamiento del proceso a través de la recogida de datos de su experimentación.

La aplicación del diseño de intervención y de evaluación y la recogida de datos del mismo son los ejes de esta fase, y el objetivo de la misma. El fin de la evaluación del proceso, y por lo tanto su función dentro del proceso de evaluación, es la recogida de datos para perfeccionar el modelo de intervención y el de evaluación y poder reelaborar las siguientes fases del proceso, y otras experiencias de intervención que se hagan posteriormente. De ahí que a este tipo de evaluación se llame formativa, porque esta es la finalidad de las actividades evaluativas del proceso durante esta fase, la de recoger datos que sirvan para mejorar el proceso, como una actividad formativa y de perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también de los que han intervenido en él, de ahí su importancia dentro de los dos procesos, el de intervención y el de evaluación.

En esta fase el docente deberá aplicar el diseño de intervención, como modelo y a través del plan de evaluación y recogiendo los datos referentes al comportamiento de las variables que se habían previsto (composición de los grupos, nivel de conocimientos, motivaciones, expectativas, necesidades, etc.), comprobar la coherencia y acierto de las prioridades definidas, de la idoneidad del modelo de intervención, el nivel de los contenidos y la metodología elegida, los medios y recursos utilizados, e incluso el propio plan de evaluación, en cuanto a los criterios y el plan del mismo. Es una fase en la que se contrasta entre el diseño de intervención y los resultados que se esperaban y la aplicación del modelo de intervención y los resultados que se recogen.

En este contraste está la diferencia entre la teoría y la práctica, la diferencia entre la concepción y la realidad de la práctica docente de cada uno, la diferencia entre lo que me hubiera gustado hacer, o lo que quería haber hecho, y lo que he hecho realmente o he podido hacer. Es un momento en el cual deberíamos reflexionar sobre estas diferencias, puesto que a través de ellas pueden descubrir los docentes sus propias necesidades de formación, con las que elaborar su propio proceso de autoperfeccionamiento.

La fase procesual, por sus finalidades utiliza el tipo de evaluación formativa, y debe realizarse teniendo en cuenta, por una parte la aplicación del diseño, tal como se había previsto en el modelo de intervención, pero abierto a una constante reelaboración, en función de los datos que se vayan recogiendo, y que deben ser los indicadores de los aspectos que debe ser rectificadas para una mejora o puesta a punto del modelo en sucesivas etapas y experiencias de intervención. Por otra parte la recogida de datos, al ir apareciendo estos durante la aplicación o experimentación, se necesita llevar a cabo con cierta sistematización, de acuerdo con algún modelo, metodología o técnica e instrumento, para su procesamiento y utilización, en los diseños de intervención posteriores, que deberán tener el carácter de innovación (propuesta de innovación del segundo trabajo), su publicación (descripción de los datos recogidos), o conclusiones de la experimentación realizada como investigación.

De ahí la importancia de la evaluación en esta fase, como una actividad de recogida de datos con cierta sistematización y metodología fiable y científica. De lo contrario la rutina, las intuiciones y los juicios infundados pueden ser la base de nuevas experiencias bien intencionadas, pero con escasa validez, sobre todo, de mejora de la calidad de la actividad realizada, del autoperfeccionamiento de quien la realiza.

Es una fase, como hemos visto anteriormente, que por su carácter formativo debe estar abierta a una constante reelaboración que nos permita la utilización de nuevas metodologías, técnicas e instrumentos, y que nos posibilite recoger la máxima información posible, incluso aquella que ni siquiera se había previsto, pero que a luz de la información que va llegando puede convertirse en prioritaria.

En esta fase los métodos como la observación, la planificación experimental, la comparación y la descripción, valoración y contraste de necesidades y el estudio de casos, que es lo que más se está utilizando últimamente, junto con las técnicas de análisis de tareas, aplicación de tests, cuestionarios abiertos y cerrados y con revisión de trabajos y documentos e informes (de carácter

escrito, sonoro o vídeo), entrevistas y sociodramas; entre otros, pueden servir de ayuda eficaz para la recogida de datos.

Los trabajos de **Stufflebeam** (1950; 1987), con el modelo CIPP, de **Scriven** (1967), con el modelo de evaluación sin metas o del consumidor y el de **Stake** (1976), con el modelo respondiente o del cliente, así como alguno de carácter cualitativo como el modelo iluminativo de **Parlett y Hamilton** (1985), o el holístico de **Mc Donald** (1985), pueden ayudarnos a elaborar nuestro propio modelo de intervención evaluativa formativa en esta fase.

- c) **Fase final y evaluación sumativa como contraste, validación y valoración de los datos.** - En esta fase el docente deberá recoger los resultados obtenidos y relacionarlos con el esfuerzo y recursos que se han invertido en su logro, y contrastarlos con las premisas de partida en el análisis de las variables y el diseño de intervención. La finalidad de esta recogida sumativa de todos los datos del proceso no es otra que la de poder emitir juicios, con una Fundamentación fiable y validada, que permita elaborar nuevas estrategias de intervención, como diseños de innovación o investigación en la actividad docente con adultos en su contexto real y contrastarla con la eficiencia de los procesos y de los resultados.

Como hemos visto más arriba este tipo de evaluación sumativa, que se realizaba prioritariamente en la fase final, como la actividad que cerraba el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículum o programación, es la fase y el tipo de evaluación más importante para la concepción conductista, cuya finalidad era la de comprobar a través de los resultados si se habían conseguido los objetivos prefijados. Hoy esta fase se ha enriquecido al configurarse dentro de un proceso más amplio, complejo, y más rico que sólo la consecución de unos resultados, en el cual la obtención de datos y resultados se reparte a lo largo de las tres fases y la responsabilidad de la evaluación también. Por otra parte además de los datos cuantitativos y resultados académicos se buscan otros resultados y otros datos y logros.

En esta fase el docente debe recoger los resultados del proceso, en todas sus modalidades cuantitativas y cualitativas, y en todas sus dimensiones académicas, profesionales, personales, en aspectos referentes a la solución de problemas planteados, satisfacción de motivaciones, necesidades y expectativas, que tenían los diferentes agentes del proceso enseñanza-aprendizaje, o que han podido surgir a partir del desarrollo del mismo, valoración del esfuerzo realizado y relación entre esfuerzo y resultados y comprobación de las variables, hipótesis y criterios de los que se partió en el análisis de la realidad y la elaboración del diseño.

En la actualidad la concepción que cada vez tiene más apoyo es la de considerar dentro de la evaluación el carácter de un equipo evaluador, en el que cada uno tiene su rol, pero todo el mundo participa, y sobre todo, es el equipo el que decide democráticamente sobre las variables, los criterios y elementos de la evaluación, la audiencia son ellos, y se hace para mejorar la calidad de los procesos y para autoperfeccionarse.

El docente y sus alumnos deben ser el eje de este proceso de evaluación, y el evaluador además de convivir y participar en este contexto, tiene el rol de apoyo, de ayuda y debe facilitar los medios, instrumentos, y elementos del conocimiento, que posibiliten a los otros miembros elaborar su propia concepción y su propio modelo de intervención. En esta línea se ha desarrollado el presente trabajo y su propuesta final al ofrecer las bases para que cada profesor elabore su propio modelo de proceso de valoración e investigación evaluativa.

Como dice **Fernández Pérez** (1988) el mejor indicativo de la adquisición de un aprendizaje es que un alumno sea capaz de autoevaluarse sobre el mismo (tenga claro los criterios de evaluación).

- b) **La finalidad de la evaluación.**- Algunos autores se refieren a este elemento (**Pérez**, 1985; **Tejada**, 1989) como cuestiones previas u organizadores previos (ver cuadro que se adjunta de diferentes modelos). La finalidad se definiría como el porqué o para qué se evalúa, que se define a través de los criterios o variables que tenemos en cuenta al evaluar.

El concepto actual de evaluación, a partir de la aportación de la corriente socio-crítica, sobre todo, da especial importancia a este elemento considerando, el eje de la evaluación. Esta situación ha provocado, si hacemos un repaso a la concepciones anteriores, se puede llegar a la conclusión de que en los modelos de reproducción del sistema, las finalidades del sistema educativo, durante la década de los setenta y gran parte de la década de los ochenta han sido definidas por agentes externos a la ejecución de los procesos, como ha sido el MEC (modelos conductista, humanista y cognitivista, este sólo en parte) que los ha especificado a través de los diferentes niveles de objetivos, dejando al docente sólo la labor de ejecutarlos y cumplir por medio de los resultados, la consecución de los objetivos que determinaban estas finalidades.

La división de funciones y responsabilidades dentro del sistema educativo para estas concepciones son una de las constantes del sistema, el director y el inspector controlan y supervisan su cumplimiento, y a través de los resultados el funcionamiento del sistema.

La situación actual del nuevo concepto de evaluación exige que estas finalidades deben ser el resultado de un proceso de participación y compromiso de todos los agentes que intervienen, y por ello cada uno tendrá su rol en la responsabilidad respecto a la consecución de estas finalidades. Las finalidades se convierten así en un pacto entre los participantes en la evaluación respecto a los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de intervenir cada uno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en un compromiso y responsabilidad personal y como grupo.

En este planteamiento la finalidad de la evaluación va a ser definida en función de los intereses y expectativas de los diferentes agentes que intervienen en el proceso: de las instituciones educativas y, de los alumnos (como grupo social y cultural o laboral e individual), del profesor y grupo de profesores y del evaluador externo si lo hubiera.

- c) **Objeto de la evaluación.**- Para la mayoría de los autores, que hemos mencionado en este apartado, el objeto de la evaluación es aquel aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que se va evaluar, recoger información y emitir un juicio. El objeto de la evaluación es la respuesta al "¿qué", ¿Qué es lo que voy a evaluar?.

Como hemos podido ver en el apartado de las concepciones no todas han tenido el mismo objeto de evaluación, ni ha tenido la misma importancia para todas. Así para los conductistas era el auténtico eje de la evaluación, puesto que la función del docente era la de ejecutar los planes de evaluación; la pregunta más importante era el ¿qué?. Para estos autores el objeto de la evaluación eran los objetivos, con el fin de comprobar cuantitativamente, a través de los datos numéricos y porcentajes, si se habían conseguido a través de los resultados, y en qué nivel. En esta concepción, son los hechos aparentes, observables y medibles (conductas, capacidades, destrezas) los únicos que pueden dar fiabilidad y objetividad a una evaluación.

A partir de los humanistas y cognitivistas comienza un proceso en el cual cada vez el objeto de la evaluación va a dejar de ser los hechos, para dejar su lugar a los fenómenos y a la comprensión de los mismos y no a la objetividad y control de un proceso a través de los datos y resultados. Con esta nueva perspectiva cada vez toman mayor importancia, además de los resultados finales, o consecuencia de un proceso, el "cómo" se ha producido éste, puesto que de él dependerán los resultados.

Con la concepción socio-crítica el objeto de la evaluación son los criterios y las variables (las causas) de cómo se ha desarrollado un proceso, que posteriormente ha tenido determinados resultados. Se preocupan más por la

Todos estos datos, su procesamiento y reflexión tienen que servir para reelaborar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluido el plan de evaluación, con el fin de poder elaborar una propuesta de carácter innovador (que tenga las características de un modelo de innovación) e incluso de un proyecto de investigación. Esta es precisamente la función y el sentido que tiene la evaluación como una valoración de la actividad de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos, profesores, equipo directivo, etc.) para mejorar su actividad y la calidad del mismo, así como una actividad de autoperfeccionamiento. De ahí la importancia de la evaluación sumativa (contrastar todos los datos de todo el proceso) como fase final de un proceso y comienzo del siguiente, dando a la actividad docente continuidad y método científico.

Es una fase en la que cada uno de los participantes debe responsabilizarse de los resultados y contrastarlos con los criterios y las prioridades que tenían al participar en el diseño de intervención. Los resultados desde esta perspectiva son responsabilidad de todos, y por lo tanto todos deben participar en la valoración de los mismos, puesto que de esta forma la nueva propuesta se convierte en un nuevo diseño de intervención y de evaluación participativo y democrático, asumido por todos.

En esta fase los métodos más utilizados son los de carácter cuantitativo, porque facilitan la recogida de datos, sobre todo, de carácter académico, que siguen siendo prioritarios en los procesos actuales. Los métodos más utilizados siguen siendo la comparación entre grupos, la planificación experimental y la valoración de necesidades, con técnicas e instrumentos como los tests, los cuestionarios (abiertos y cerrados), las pruebas objetivas, el análisis de tareas, y las escalas de observación. Con la llegada de los métodos cualitativos, los etnográficos, sobre todo, los trabajos de campo y los estudios de casos, aparecen técnicas e instrumentos más abiertos como son los cuestionarios de autovaloración, entrevistas, observación de los procesos, valoración de informes, documentos y trabajos personales.

Los trabajos de **Tenbrink** (1984) y **Stufflebeam** (1987), así como lo clásicos de **Tyler** (1951) y **Taba** (1971), entre otros pueden ayudar a comprender y a valorar la aportación conductista a la evaluación desde perspectivas más amplias que las tradicionales, como **Lafourcade** o **Mager** entre otros, así como los trabajos de **Rodríguez Dieguez** y **Beltrán** (1990), como una aportación actualizada de los mismos.

4.2. Elementos de la evaluación.

Siguiendo los trabajos de **Tenbrink** (1984), **Pérez** (1983), **Stufflebeam** y **Shinkfield** (1987), **Tejada** (1989) y **Jiménez** (1990), y **Santos** (1990), entre otros, podemos decir que uno de los aspectos más importantes de la evaluación es definir los elementos que configuran su dimensión constitutiva. Estos elementos también nos sirven de indicadores para analizar los diferentes modelos de evaluación que utilizaremos como una de las coordenadas para la propuesta de bases para la elaboración de nuestro modelo de intervención del proceso de investigación evaluativa.

Los elementos que hay que tener en cuenta al analizar cualquier modelo de evaluación o **en cada una de las fases y tipos de evaluación son los siguientes: Finalidad, objeto, audiencia, metodología y técnicas e instrumentos.**

a) **La audiencia de la evaluación.**- Aunque tradicionalmente con este término se describe a qué grupo de personas se va a evaluar, ¿A quién?, sin embargo aquí también habría que contraponer diferentes concepciones y definiciones de este término.

Si partimos del concepto de evaluación como un proceso experimental, objetivo y cuantitativo, como fue el concepto de evaluación de los conductistas el concepto de audiencia es el indicado anteriormente ¿A quién se va a evaluar?; pero si tomamos como referencia el concepto de evaluación como un proceso de participación, en el que los participantes intervienen democráticamente, en el que interesan los procesos y su comprensión, a través de un análisis cualitativo de los mismos, la pregunta y el concepto del término cambia y lo que nos preguntamos no es ¿A quién?, sino ¿Para quién?, con el fin de mejorar la intervención de las personas que han participado en los procesos, o para que puedan ser controlados, medidos y evaluados a través de los resultados, por otras personas. Es decir debo valorar para mejorar o evaluar para controlar.

Esta ambivalencia de la definición de este concepto, en la que bastantes autores no estarán de acuerdo, me vuelve a plantear un posicionamiento respecto a la educación, y a la evaluación en particular, sobre la evaluación para la reproducción y control del sistema o la evaluación como valoración de los aprendizajes como procesos de emancipación y autonomía y para el autoperfeccionamiento. Mientras la primera perspectiva sería de la concepción conductista, y en parte humanista y cognitivista, en la cual la división del trabajo llega al proceso de evaluación, y dónde una persona externa es la que decide la finalidad. Si partimos de la finalidad, la audiencia, metodología, instrumentos, etc., y otra persona aplica las pruebas y recoge los datos.

realidad y el contexto socio-educativo en el que está ubicada esa aula, como el origen de muchas de las razones y causas, que ayuden a comprender y a analizar más cualitativamente (más ricos en detalles causales y procesuales) esos resultados.

Desde esta perspectiva no sólo es necesario que se llegue a un consenso entre todos los intervinientes en el proceso de evaluación sobre el objeto de la misma, sino que es imprescindible para la comprensión de los fenómenos y procesos que se desarrollan en el aula que todos los que han participado en ellos den su opinión sobre los mismos, en cuanto a las causas, el desarrollo de los mismos y los resultados; sólo de esta forma cuando se tengan todas las perspectivas del fenómeno, se puede tener una visión más completa y tomar decisiones fundamentadamente.

- d) **Metodología de la evaluación: Modelos.**- En evaluación, como en casi todos los aspectos de la didáctica, los métodos y su utilización dependen de la concepción o finalidad del que las utilice. Por lo tanto es importante recalcar que bajo cualquier método hay una intención explícita o implícita, lo que se llama currículum oculto, como dice **Lundgren (Gimeno, 1988)**, que es el elemento clave para valorar un proceso y clarificarlo. La utilización de diferentes métodos y modelos debería depender de las finalidades, pero no siempre hay esa coherencia, ni es tan fácil analizar una realidad sólo con la utilización de determinados métodos, la complejidad de la misma nos hace necesaria también la utilización de diferentes métodos y modelos.

Desde los autores más clásicos **Tyler (1973)**, **Metfessel y Michael (1967)**, **Stufflebeam (1987)** por citar algunos, hasta los más cualitativos **Mc Donald (1983)**, **Erickson (1990)**, o **Santos (1990)** definen los métodos y las técnicas como modos de evaluar y responder a la pregunta de ¿Cómo?, ¿Cómo voy a evaluar?. Cada autor ha desarrollado un método y un modelo de acuerdo a un contexto y a un problema determinado, y en función de su concepción, ha diseñado su propio modelo de intervención evaluativa, lo que significa que más que métodos y técnicas, se debería hablar de modelos de evaluación, lo que implica que cada uno debe elaborar el suyo propio, como proponemos en este trabajo. No se puede aplicar un método o un modelo sin analizar quien lo usó, en que contexto, con que finalidad y cuales fueron los resultados, entre otros aspectos.

La concepción conductista al basarse en métodos y modelos de investigación de carácter positivista, transferidos desde las ciencias naturales, necesitaban utilizar métodos y técnicas que cuantificaran los resultados, puesto que era la única posibilidad, para ellos, de dar fiabilidad y validez a los resultados

obtenidos y verificar o no las hipótesis de partida. Todo ello lleva a la utilización de planificaciones de carácter experimental, en las cuales la realidad y los resultados han sido prefijados anteriormente, y el proceso de evaluación (de investigación evaluativa) sólo tiene como fin corroborar y ratificar las hipótesis y los resultados. Es un proceso cerrado en el cual la realidad debe adaptarse a la teoría y a la concepción que subyace de la misma, definida por el evaluador, casi siempre externo. Un buen estudio sobre métodos y técnicas de carácter cuantitativo se recogen en el libro **Tenbrink (1984)** (listas de control y escalas de evaluación, planes de entrevistas, instrumentos sociométricos, proyectos y tareas y tests), **Stufflebeam y Sinkfield (1987)** (primeros capítulos dedicados a los métodos tylerianos) y **Rodríguez Dieguez y Beltrán (1990)**.

Frente a esta concepción, en gran parte utilizada también por los humanistas y cognitivistas, va desarrollándose cada vez más y adquiriendo cada vez mayor importancia, la utilización de métodos transferidos de las ciencias sociales, sobre todo, de la antropología y la etnología. En estas ciencias, lo que se busca es la interpretación de los fenómenos, a través del análisis de la realidad, de acuerdo al conocimiento de los códigos culturales (criterios de significados) que la configuran y que le dan el sentido real que tienen.

La utilización de nuevos métodos de carácter cualitativo transferidos de ciencias sociales como la antropología y la etnología ha traído un cambio importantísimo a la concepción de este elemento con la aparición de métodos cualitativos, en los cuales el investigador (evaluador) tiene que participar y vivir en esa cultura (como un antropólogo o etnólogo) para poder conocer los códigos y significados (criterios), que ayuden a analizar (evaluar) una realidad, a través de los fenómenos que se desarrollan y, por lo tanto, comprender esa realidad en todas sus dimensiones con el objetivo de poder intervenir como un compromiso social.

Estos métodos de carácter cualitativo utilizan planteamientos abiertos en constante reelaboración, combinan diferentes métodos, según las finalidades, el contexto y el objeto, y suelen ser flexibles en la utilización de diferentes técnicas e instrumentos, según las necesidades que el descubrimiento de la realidad les van demandando. Entre estos métodos está, sobre todo, la descripción y el estudio de casos.

Entre los trabajos que estudian estos métodos puede ser interesante la consulta de **Cook y Reichhardt (1986)** (los estudios de casos de **Campbell y Trend** y las técnicas etnográficas de **Knapp**), **Woods (1987)** (la etnografía y la utilización de la observación, la entrevistas y materiales escritos), **Giménez**

(1990) (la observación, la entrevista, las técnicas sociométricas, cuestionarios, inventarios y test y pruebas de rendimiento), **Beltrán** (1990), **Santos** (1990) y **Sabirón** (1990) (la triangulación de métodos), **Erickson** (1990) y **Stufflebeam y Sinkfield** (1987) que recogen una síntesis de diferentes modelos de investigación cualitativa, comparándolos con modelos de evaluación cuantitativa.

e) **Técnicas e instrumentos de la evaluación.**- Este apartado está muy vinculado con el anterior, y en parte ya está explicado. Casi todos los autores definen este elemento con la pregunta ¿Con qué voy a evaluar?, cuáles son los medios que voy a utilizar para recoger los datos o la información que necesito o que pueda ir apareciendo a lo largo del proceso.

Paralelamente a los métodos, como es lógico, han ido evolucionando los instrumentos y las técnicas de evaluación.

Los primeros trabajos de carácter cuantitativo, sobre todo, los conductistas, y en parte los humanistas y algunos cognitivistas, como **Tyler**, **Stufflebeam** y en parte **Scriven** utilizan técnicas como son las pruebas objetivas, test estandarizados y de diagnóstico, cuestionarios, pruebas de rendimiento, observación predeterminada, análisis de tareas y escalas de autovaloración y listas de control. De todos ellos hemos hecho referencia en el apartado anterior (métodos) y los autores en los que se puede encontrar una descripción más detalla de sus características y modo de aplicación.

La mayoría de estos autores eligieron estos instrumentos y estas técnicas, porque su objetivo era, fundamentalmente, el de medir y controlar un proceso a través de los resultados, por eso buscaron instrumentos que les ayudasen a cuantificar las veces que ese hecho se había producido y en qué nivel.

Estos instrumentos han sido trasferidos, sobre todo, de la psicología y, dentro de ella de la concepción llamada psicología del test y de la conductista, en los cuales la estadística y sus métodos era la técnica de análisis insustituible, y que repercutía directamente en la reflexión sobre los datos, y, sobre todo, de las conclusiones que se derivaban, como hemos visto en el apartado anterior, cuando hemos hablado de los métodos cuantitativos.

A partir de los humanistas, y, sobre todo, con los cognitivistas y socio-críticos los métodos cualitativos se van imponiendo y con ellos las técnicas e instrumentos de carácter cualitativo.

Autores como **Stake** (1976), **Parlett y Hamilton** (1976), **Cronbach** (1980), **Eisner** (1985; 1987), **Mc Donald** (1985), **Denzin** (1983), **Bogdan y Taylor** (1984), **Sabirón** (1990) y **Santos** (1990), entre otros, utilizan las entrevistas,

cuestionarios abiertos, la observación, los informes, los sociodramas, la crítica estadística, la triangulación de métodos, etc., como técnicas e instrumentos.

Para los autores cualitativos más que instrumentos lo que utilizan son técnicas, puesto que su objetivo es la interpretación de los procesos y hechos, y para ello necesitan técnicas que engloban varios instrumentos. Estas técnicas son abiertas y flexibles es decir no son planes cerrados, sino que según se va desarrollando el proceso de evaluación, el contexto y la información que se va recogiendo van demandando nuevas técnicas y la utilización de nuevos instrumentos, que no estaban previstos, pero que a la luz de la nueva situación son necesarios. También son técnicas pluralistas, como la triangulación de métodos, que pueden utilizar en un mismo proceso técnicas de carácter cualitativo como son la observación y percepción o la entrevista y por otra parte el cuestionario abierto o cerrado, de carácter cuantitativo.

El análisis e interpretación de los datos ya no se hace a través de métodos estadísticos, sino a través de estudios de campo, viviendo y participando en esa realidad, y de ahí ciertos sesgos que pueden surgir en el procesamiento de información y las conclusiones, porque no sólo el investigador o evaluador puede llegar a decodificar los significados, sino que a veces puede identificarse con los mismos, desfigurando la interpretación de los fenómenos,

Elementos de un modelo Proceso inv. evaluativa ¿Cuándo?	Audiencia ¿A quién? ¿Para quién?	Finalidades Indicadores ¿Para qué?	Objeto Criterios ¿Qué?	Metodología Proc. Técnicos ¿Cómo?	Instrumentos ¿Con qué?
1. Ev. Diagnóstica - Tipo de alumno - Vbles. del curriculum					
2. Ev. Formativa - Recogida de datos elementos del diseño - Actividades - Interacción					
3. Ev. Final-Sumativa Contraste entre: - Resultados académicos - Costes del programa - Solución-satisfacción - Problemas-necesidades					

Cuadro 4: Fases y elementos de un proceso de investigación autoevaluativa aplicados, como ejemplo, a un diseño de intervención curricular (práctica docente).

Como se puede apreciar la concepción que cualquier docente tiene sobre la educación y la evaluación va a determinar la actitud y definición de cada uno

Cuadro 5.2: Indicadores para un proceso de investigación autoevaluativa de los centros. Fase procesual.

ELEMENTOS EVALUACIÓN FASES PROCESO INV. EV.	AUDIENCIA ¿Para quién?	FINALIDADES ¿Para qué?	OBJETO ¿Qué? INDICADORES	METODOLOGÍA ¿Cómo?	INSTRUMENTO ¿Con qué?
<p>Funcionamiento del Centro Estructuras y procesos Indicadores de Centros de Funcionamiento</p> <p>I. Fase procesual</p> <p>Funcionamiento del Centro a través de Proyectos curriculares (Didáctica) Programaciones actividades de gestión (Organizativa)</p> <p>Gestión, seguimiento y control Recogidas de datos Estructuras y Órganos de Gobierno (Tipo) Ev. Formativa</p> <p>Mejora y perfeccionamiento de estructuras y procesos (Didáctico y organizativo o de gestión)</p> <p>Campos</p> <p>Funcionamiento estructuras Formales Informales personales grupales</p> <p>Significativos</p> <p>Evaluación Proceso Programación del aula PEC - PCC PC Etapa Programación General (PGA) Recogida de datos. Desarrollo del proceso Estructurales Reelaborar diseños Reelaborar indicadores de centro</p> <p>Reelaboración y replantamiento de los procesos</p>	<p>Alumno</p> <p>Corroborar características de grupos de incidencia y del análisis del contexto</p>	<p>Comprobar la validez y corrección del análisis del contexto y los nuevos aspectos que se deben plantear grupos de incidencia y variables contextuales</p> <p>Comprobar el desarrollo de los procesos, plantear nuevos aspectos y reelaborar y replantear los procesos de aprendizaje: adecuación de contenidos, metodología, medios y evaluación a las prioridades establecidas y a las nuevas</p> <p>Orientación y reorientación de su proceso de aprendizaje</p>	<p>Se está satisfaciendo los problemas, motivaciones, necesidades de formación y expectativas de los grupos de incidencia y del contexto</p> <p>Resultados de los procesos de aprendizaje y la adecuación de los mismos a los objetivos, metodologías, esfuerzo, contenidos, medios y evaluación prefijados (pactados)</p>	<p>Recogida de datos con métodos cuantitativos, complementándolos con métodos cualitativos</p>	<p>Test de rendimiento</p> <p>Cuestiones</p> <p>Informes y trabajos</p> <p>Encuestas abiertas, mixtas y cerradas</p> <p>Entrevistas</p> <p>Informes basados en la observación y la percepción</p>
	<p>Profesor (Claustro)</p> <p>Perfeccionamiento de diseños: Reelaboración de procesos y modelos de intervención</p> <p>Detectar necesidades de auto perfeccionamiento: Plan de Formación de Centros</p>	<p>Conocer el desarrollo del diseño y del modelo de intervención de cada profesor (Programación en el aula y proceso de enseñanza): PA</p> <p>Conocer el desarrollo de los diseños y proyectos curriculares elaborados por el claustro y grupos de profesores: PCC, PC Etapa, PC Ciclo y Área</p> <p>Valorar el nivel de participación y responsabilidad de los profesores en el seguimiento y reelaboración de proyectos, reuniones y órganos de gobierno (Sistema relacional): Plan de Formación</p> <p>Reelaboración de los procesos de enseñanza, según diferentes niveles de concreción</p>	<p>Verificación de los datos de las variables contextuales</p> <p>Adecuación de las prioridades con la verificación de los datos de las variables contextuales</p> <p>Adecuación y eficacia de los modelos de intervención: Metodologías, recursos, evaluación y actividades extraescolares</p> <p>Objetivos, contenidos mínimos, actividades complementarias, materiales, evaluación y recursos</p> <p>Verificar el nivel de participación a través del desarrollo de proyectos, reuniones, órganos/ estructuras y plan de formación</p>	(*)	(*)
	<p>Institución (Equipo Directivos)</p> <p>Funcionamiento de estructuras, programaciones de gestión y rentabilidad de los recursos</p> <p>Participación y responsabilidad: clima institucional.</p>	<p>Comprobar el funcionamiento de los Diseños pactados o ligados en la fase inicial: PCC y PGA, a través de: Funcionamiento Órganos (Consejo Escolar) Funcionamiento estructuras (Equipo Directivo, Claustro, Seminarios y Departamentos de Coordinación Didáctica)</p> <p>Comprobar el funcionamiento institucional a través de la participación y responsabilidad en los órganos, estructuras y desarrollo de los diseños: Consejo Escolar, Claustro, Equipo Directivo y Seminarios</p> <p>Eficacia, aprovechamiento de recursos y funcionamiento Administración</p> <p>Reelaboración de las programaciones y funcionamiento de las estructuras</p>	<p>Verificación de los datos de las variables contextuales y señas de identidad</p> <p>Adecuación de las prioridades con la verificación de los datos recogidos</p> <p>Adecuación y eficiencia de los modelos de intervención (Metodologías y actividades escolares y extraescolares y fase de realización)</p> <p>Nivel de participación, comunicación y responsabilidad de los grupos y personas (Trabajo en equipo, coordinación y convivencia)</p> <p>Verificación de los presupuestos y adecuación de la utilización de recursos (adquisiciones, inventario, etc.)</p>	(*)	(*)

Cuadro 5.3: Indicadores para un proceso de investigación autoevaluativa de los centros. Fase final.

ELEMENTOS EVALUACIÓN FASES PROCESO INV. EV.	AUDIENCIA ¿Para quién?	FINALIDADES ¿Para qué?	OBJETO ¿Qué? INDICADORES	METODOLOGÍA ¿Cómo?	INSTRUMENTO ¿Con qué?
<p>Contraste de resultados Sistema relacional: satisfacción</p> <p>III. Fase Final: Memoria anual (MA)</p> <p>Contrastar resultados con recursos invertidos y nivel de satisfacción y utilidad de los mismos</p> <p>(Tipo) Ev. Sumativa</p> <p>Memoria-reflexión sobre los procesos desarrollados y elaboración de nuevas propuestas. Memoria y Programación General</p> <p>Campos:</p> <p>Satisfacción Sistema relacional Alumnado Comunicación Profesores Comunicación</p> <p>Equipo Directivo Poder Instituciones: Participación</p> <p>Evaluación resultados Causas-electos: P. Aula PCC - PCE PEC, PGA y RRI</p> <p>Prioridades. Analizar Buscar causas electos Nuevas propuestas</p> <p>Valoración logros nuevas propuestas Ev. diferida</p>	<p>Alumno</p> <p>Satisfacción por Grupos de incidencia</p>	<p>Logros conseguidos. comparación ciclos, niveles, cursos, etc</p> <p>Contraste resultados entre grupos de incidencia de alumnos</p> <p>Esfuerzo realizado y satisfacción expectativas y necesidades de formación</p> <p>Utilidad y aplicación de conocimientos adquiridos</p> <p>Contraste con otros cursos y otros años</p>	<p>Resultados académicos por grupos y clases, asignaturas, etc</p> <p>Adecuación de metodologías al esfuerzo y a las necesidades y características de los grupos de incidencia de alumnos</p> <p>Nivel de aplicabilidad y utilización de los conocimientos adquiridos y relación con el esfuerzo invertido y los conocimientos, habilidades, capacidades, etc, adquiridos durante los procesos</p> <p>Resultados de otros cursos y evaluación diferida</p>	<p>Recogida de datos consultativos, logros académicos contrastados con métodos cualitativos, cuyo objetivo es saber el nivel de metodologías y esfuerzos, utilidad de conocimientos y, en general, nivel de Satisfacción</p>	<p>Test de rendimiento</p> <p>Encuestas</p> <p>Informes y trabajos</p> <p>Entrevistas</p> <p>Escalas de observación</p> <p>Ev. diferida</p>
	<p>Profesor (Claustro)</p> <p>Satisfacción por logros PA y PCC (Claustro)</p>	<p>Logros conseguidos alumnos y profesor (el mismo)</p> <p>Adecuación metodológica utilizada</p> <p>Eficacia y rentabilidad de las metodologías</p> <p>Conocer el nivel de los logros y lo que se debe mejorar para elaborar nuevas propuestas-diseño (P aula, PCE y PCC) para cursos posteriores</p>	<p>Resultados académicos (% por grupos, niveles, etc.)</p> <p>Nivel de satisfacción de los alumnos de la metodología utilizadas y lo que han aprendido</p> <p>Aplicar los criterios del plan de evaluación final de los diferentes diseños (Prog.Aula, PC Etapa y PC Centro)</p> <p>Resultados de otros cursos y evaluación diferida</p>	(*)	(*)
	<p>Institución (Equipo Directivos)</p> <p>Satisfacción por logros PEC, PGA, RRI y elaboración Memoria (Innovación)</p>	<p>Contrastar los logros y resultados conseguidos con el esfuerzo y recursos (humanos y físicos) invertidos y la utilidad y eficacia de los logros de los PGA y PEC</p> <p>Clima institucional satisfacción de los grupos (APAS, profesores, alumnos y servicios) que configuran el Consejo, Claustro y Equipo Directivo (estructuras)</p> <p>Efectividad del aprovechamiento de recursos y presupuesto económico</p> <p>Conclusión y aprovechamiento con las Instituciones y el medio ambiente y los recursos que poseen y se ha invertido (Centros recursos, de apoyo, de profesores, etc.)</p> <p>Elaborar nuevas propuestas de intervención (PGA, PEC, PC Centro) a partir de la Memoria. Contraste</p>	<p>Resultados y logros académicos</p> <p>Nivel de satisfacción del personal participación, comunicación. toma de decisiones y logros conseguidos</p> <p>Recursos económicos invertidos y su rentabilidad obtenida (material didáctico, fungie, espacios, equipos, etc.). Resultados económicos del ejercicio</p> <p>Resultados de la coordinación y aprovechamiento de recursos de la utilización y medio ambiente respecto a otros cursos académicos</p> <p>Logros que se han conseguido y los que deberían haberse conseguido: Nuevas propuestas de Innovación</p>	(*)	(*)

BIBLIOGRAFÍA

Sentido de la evaluación de centros

- ANGULO RASCO, J.F., CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 74-79.
- BATES, R. (1988). *Evaluating schools: a critical approach*. Deakin University Press.
- BATES, R., SMYTH, W.J. et al. (1989). *Teoría crítica de la administración educativa*. Valencia: Serveis de Publicacions de la Universitat.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESTEBAN FRADES, S. (1988). *Ciaves para transformar y evaluar los centros: más allá y más acá de las reformas*. Madrid: Popular.
- GODD, J.A. (1988). *Knowledge and Control in the Evaluation of Educational Organizations*. Deakin University Press.
- HAMMERSLEY, M. (1995). *The Politics of Social Research*. London: Sage.
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for schools development*. Milton Keynes: Open University Press.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós-MEC.

Aspectos generales de la evaluación

- AA. VV. (1991). *La evaluación del centro educativo*. Madrid: MEC.
- ALASUUTARI, P. (1995). *Researching Culture. Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage.
- ANTUNEZ, S.; GAIRIN, J. y otros. (1987). *L' Avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- BÁEZ, B. F. (1987). *Evaluación psicoeducativa de centros escolares: Estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. La Laguna (Tenerife): Secretariado de Publicaciones.
- BARTOLOMÉ, M. Et al. (1991). Análisis de los modelos institucionales de evaluación de Centros de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 9, (17), 103-118.
- BELTRÁN, R. y RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1990). Evaluación. *Unidad Didáctica del Curso Adaptación*. Madrid: UNED.
- COOK, T. y REICHARDT, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revistas de Investigación Educativa*, 7, (13), 21-56.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Mc Graw-Hill Book Company.
- DOMINGUEZ, G. (1995;1996). *La evaluación en la práctica de la educación de personas adultas*. Madrid: UNED.
- DOMINGUEZ, G., IBÁÑEZ DE ALDECOA, A. y TORRIJOS, J. (1990). La evaluación de programas de enseñanza a distancia en la formación de educadores de adultos. En *Actas del V Congreso de Educación de Adultos de La Universidad Popular de Zaragoza*. Universidad Popular de Zaragoza.
- EISNER, E. W. (1981). *The methodology of qualitative evaluation. The case of educational cooperatorship and educational criticism*. Stanford University.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación evaluativa*. Pamplona. EUNSA.

- FUEYO DÍAZ, A. y FERNANDES RAIGOSO, M. (1989). Análisis de la documentación sobre evaluación de centros en España. *Revista de Investigación Educativa*, 7, (13), 183-198.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE (1991). *Enciclopedia Internacional de Educación* (volumen V). Barcelona: Vicens Vives-MEC.
- JIMENEZ, B. (1990). La evaluación de programas de adultos: seguimiento y evaluación. En FERRANDEZ, A. (Coord) (1990): *Materiales Autodidactas de Formación de Formadores de Adultos*. Vcl. X. Madrid: Fondo de formación del Fondo de Promoción de empleo.
- MEDINA, A. (1991) (Coor.). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid. Cincel.
- MESTRES, J. (1989). Gestión y evaluación de centros escolares. *Apuntes de Educación (Dirección y Administración)*, 33 (abril-junio), 2-4.
- MORTIMORE, P. (1986). Autoevaluación escolar. En GALTON, M. y MOON, B. (Eds.) (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. (228-236). Barcelona. Martínez Roca.
- NEUBER, K.A., ATKINS, W.T., JACOBSON, J.A. y REUTERMAN, N.A. (1980). *Needs Assessment. A Model for Community Planning*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- PAIN, A. (1993). *Cómo evaluar las acciones de capacitación*. Barcelona: Granica.
- POPHAM, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid. Anaya.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós-MEC.
- THÉLOT, C. (1993). *L'Évaluation du Système Éducatif*. Paris: Nathan Université.

Instrumentos y técnicas de evaluación

- APRAIZ, J. (1989). El plan de centro como instrumento de evaluación. Análisis. Criterios y Bases para la acción formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 7, (13), 245-268.
- COLÁS BRAVO, M^a P. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- DARDER, P. Y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona.
- GARCÍA HOZ, V. (1975). Una pauta para la evaluación de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 130, 117-150.
- GELPI, E., ZUFIAUR, R., CABRERA, F. y FERRÁNDEZ, A. (Eds.). (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero.
- GONZÁLEZ ARMESTO, A. (1991). La evaluación de centros (experiencia). *Bordón*, 43, (2), 191-193.
- ISAACS, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos. Algunos instrumentos y procedimientos*. Pamplona: EUNSA.
- MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- McLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (280-291). Madrid: Narcea.
- MEDINA, A. (1989). El clima social del Centro y del aula. En MARTÍN-MORENO, Q. (Ed.). *Organizaciones educativas* (239-277). Madrid: UNED.
- MORROW, R.A. y BROWN, D.D. (1994). *Critical Theory and Methodology*. London. Sage.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1992). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros. Guía práctica*. Madrid: Jucar.

- SABIRON SIERRA, F. (1990). *Evaluación de centros docentes: modelos, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. y CORRAL BLANCO, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de investigación educativa*. 7 (13), 131-146.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990a). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SOLE FIERREZ, E. (1987). Guía práctica para la Evaluación de los Centros Educativos. *Comunidad Educativa*, 151, 23-28.
- SOLE FIERREZ, E. et al. (1992). Escala de evaluación de centros de enseñanza. *Comunidad Educativa*, 187 (abril), I-VII.
- TENBRINK, T. (1984). *Evaluación, guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- WOODS, P (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós-MEC.