

**Tomado de: Rosales(1990) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Editorial NARCEA, Madrid. España.**

### **Capítulo 3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

#### **Evaluación como elaboración de juicios de valor.**

La función más genuina de la evaluación consiste en la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza considerada globalmente, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos. Se puede citar al respecto la conceptualización que mantiene el Joint Committe:

“Evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un “objeto” (D.L. Stufflebeam y A. Schinkfield, 1987, 19).

La misma idea básica aparece en muchos otros autores. Así, para E. Suchman (1967), la evaluación es la constatación del valor de una determinada realidad o resultado . Para D.L. Stufflebeam y A. Schikfield (1987, 183):

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.”

Según R. E. Stake (1976), en la evaluación de un programa se dan tareas de descripción y de juicio. La descripción debe proyectarse sobre los antecedentes, las operaciones y los resultados. Examinando su congruencia y contingencia. Los juicios de evaluación no deben emitirse sólo por expertos. Los evaluadores deben reflejar en sus juicios las opiniones de los portavoces de la sociedad en general, de los expertos en el tema, de profesores, padres y estudiantes.

Para D. Lawton (1986, 98), la evaluación consiste en una actividad de enjuiciamiento o estimación de una serie de aspectos propios de la enseñanza como los siguientes:

- estimaciones sobre el progreso de los alumnos;
- estimaciones sobre la preparación del alumno al final de la escolaridad;
- estimaciones sobre la capacidad del profesor;
- juicios sobre la eficacia de la escuela;
- juicios sobre el material didáctico;
- estimación sobre la difusión o disseminación del conocimiento;

- estimación sobre la naturaleza de los procesos implícitos (esta clase de estimación sería subyacente a todas las anteriores).

Autores como M. Scriven (1986) y D.S. Cordray (1986), han profundizado en el estudio de las diferencias entre investigación y evaluación. Para ellos está claro que la evaluación *es fundamentalmente una tarea de enjuiciamiento*, mientras que la investigación se centraría más en la descripción de una realidad. Así, según D.S. Cordray (1986, 22):

“La evaluación de programas identifica la presencia o mérito dentro de una intervención, actividad o fenómeno; la investigación de programas ilumina los mecanismos y causas de las características consideradas meritorias”.

En esta conceptualización de la evaluación parece contemplarse la posibilidad de una secuencia distinta a la que se ha indicado y según la cual la tarea de investigación precedía a la de enjuiciamiento. Al contrario, parece posible, según el concepto de D. S. Cordray, pensar en una función evaluadora previa (enjuiciamiento previo) y una posterior tarea de investigación sobre aquello que se ha valorado de una determinada manera.

Cordray considera que la separación entre evaluación e investigación es mayor cuando esta última es de carácter positivista, por su pretensión de objetividad. Sin embargo, investigación y evaluación se aproximan considerablemente en el caso de metodologías de investigación que admiten y consideran necesaria la utilización de valores.

En una línea de pensamiento similar se sitúa M. Scriven (1986), para quien no es posible la evaluación del currículum sin la formulación de al menos dos clases de juicios de valor:

- Sobre el valor o mérito del contenido;
- Sobre su legitimidad moral

M. Scriven (1986b, 67) se declara abiertamente partidario de una investigación de tipo evaluativo que añade a la tarea de búsqueda de datos, la de valoración del mérito de los mismos. Concretamente dice:

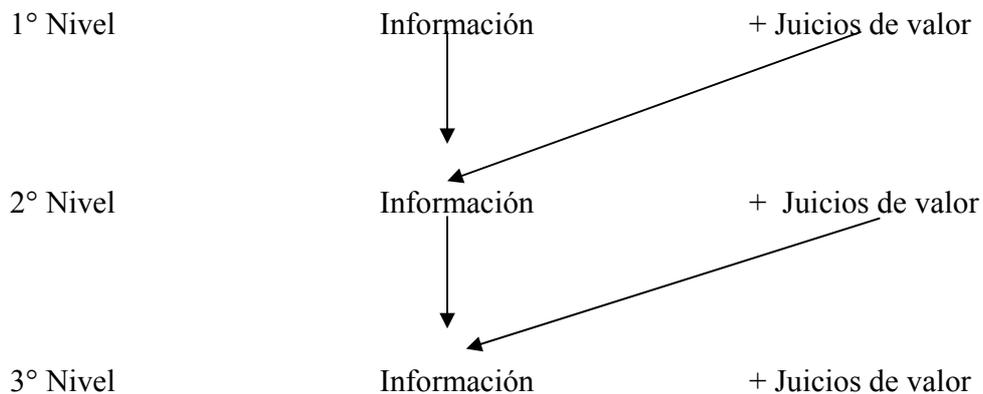
“La investigación científica sobre educación es importante a veces, pero incluso para decidir esto se necesita la evaluación. La evaluación es lo que distingue a la ciencia de una recogida sin más de datos y olvidar a la evaluación es olvidar la esencia de la ciencia. Por ello parece que el modelo más apropiado de investigación científica ha de ser una investigación evaluativa.”.

La investigación evaluativa implica una actividad constante de juzgar la hipótesis, diseños, experimentos y análisis propios y ajenos mediante una actividad de tipo comparativo desde diversidad de dimensiones. Así pues, en la conceptualización que defiende Scriven de evaluación, viene a identificarla con la investigación en la medida en que ésta asume la utilización de valores y la formulación de juicios de valor sobre la

realidad que se investiga. Se trata de una nueva forma de investigación que Scriven denomina evaluativa y que contrapone a la clásica investigación de carácter positivista que rechazaba la utilización de valores. Esta investigación evaluativa vendría a resolver los dos grandes problemas que según Scriven se dan en la investigación positivista:

- a) El supuesto de la no necesidad de realizar juicios de valor
- b) La separación de la práctica, cuando en realidad se considera que la unión podría potenciar un desarrollo mucho más importante.

Es necesario advertir que se han producido posturas opuestas a la formulación de juicios de valor en la evaluación. Según algunos autores como L.J. Cronbach (1963), la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información. No obstante, el mismo Cronbach, al explicar las fases de la evaluación (para él recogida de datos), y al centrarse concretamente, en la fase convergente, afirma que el conjunto posible de cuestiones a informar, se ha de reducir en función de criterios como el coste, la posibilidad de tratamiento de datos o el interés de quienes toman decisiones. Por otra parte, Cronbach opina que en la dedicación de esfuerzos del evaluador, éste ha de tomar en consideración características relativas a las situaciones a evaluar. En resumen, se puede decir que incluso en un supuesto proceso aséptico de recogida de información para poder evaluar, hay que realizar no pocas valoraciones o juicios en torno a la misma información que se recoge, a la intensidad de esfuerzo que se le dedica, etc. En este sentido cabe pensar que la elaboración de juicios de valor es necesaria y consustancial al proceso de evaluación desde antes de la recogida de datos, durante ella y una vez finalizada y que, no obstante, dicha tarea de enjuiciamiento o valoración puede realizarse desde diversas perspectivas y a distintos niveles. Podríamos suponer que lo que en un determinado nivel puede diferenciarse entre información y juicios de valor, en otro nivel pasaría a considerarse globalmente como información, para sobre ella emitir nuevos juicios de valor. En este sentido también es posible la utilización de los términos: evaluación y metaevaluación.



## Identificación de criterios de evaluación

Si consideramos la tarea de enjuiciamiento o valoración como una característica esencial de la evaluación, nos tenemos que enfrentar con la necesidad de definir criterios con los cuales proceder a la realización de dichos juicios o valoraciones, pues como afirma R. Sadler (1985):

“Para que algo sea evaluado como bueno, es preciso establecer previamente criterios de bondad y luego constatar que ese algo está de acuerdo o cumple dichos criterios”.

Los criterios o normas constituirían como puntos de referencia que harían posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar.

Los términos “criterios” y “normas”, suelen utilizarse indistintamente, si bien “normas” presenta una connotación más general, mientras que los criterios vendrían a ser como apoyos específicos que permiten al evaluador constatar el nivel de cumplimiento de las normas. Quizás resulte más fácilmente comprensible hablar de *distintos niveles de generalidad en la determinación de criterios para la evaluación*. Esta cuestión nos lleva a su vez, al planteamiento del importante problema relativo al origen de los criterios de evaluación, problema que se vincula con la cuestión relativa a la autonomía de la función docente. Si nos situamos en la perspectiva de sistemas fuertemente centralizados de enseñanza, donde existe una clara jerarquización de funciones, nos encontramos con un proceso de carácter descendente en la determinación de criterios de evaluación, según el cual, a partir de grandes orientaciones políticas, se elabora un programa de educación que va especificándose progresivamente a través de distintos niveles de decisión hasta llegar al ámbito docente, en el que el profesor no tiene casi posibilidad de decisión en cuanto a la fijación de criterios, sino que su tarea consiste propiamente en aplicarlos. Se trataría de un sistema muy jerarquizado que en la realidad no suele darse con frecuencia. Cuando realmente existe, el profesor ve restringidas sus capacidades de actuación profesional, su actividad viene normalmente prescrita por la administración para que cumpla con los programas y se atenga a los criterios elaborados normalmente por “comisiones de expertos”.

Lo más frecuente sin embargo, es que se den mayores márgenes de autonomía en la actuación profesional docente. Aun en sistemas centralizados como los descritos, se suele contemplar una necesaria libertad de iniciativa en el profesor, para “contextualizar” las normativas oficiales, adaptándolas a las características específicas de la situación en que se encuentra. La autonomía del profesor se incrementa en la medida en que se reconoce en él la capacidad para la elaboración y no sólo aplicación de orientaciones curriculares y por lo tanto, de criterios de evaluación. El fortalecimiento de la actividad del profesorado en equipo a nivel de centro escolar (planificar, desarrollar la enseñanza, elección y utilización de medios, evaluación, investigación), la utilización flexible y al servicio de las necesidades del profesor de los Centros de Profesores, el protagonismo de los profesionales en sus actividades de formación y perfeccionamiento, se sitúan en línea con un creciente reconocimiento de su capacidad profesional, con el fortalecimiento de su capacidad de iniciativa y trabajo autónomo.

Si nos situamos en la perspectiva del profesor que a nivel individual o bien en colaboración con otros en un centro de enseñanza, tiene autonomía (dentro de ciertos límites) para la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, nos podemos preguntar en qué fuentes se basa para a determinación de criterios de evaluación. Una respuesta, quizás la más racional, es que un profesional responsable elabora sus criterios de evaluación en función de las teorías, conceptos y creencias conscientes e inconscientes que se haya formado en torno a la enseñanza. Este conjunto de teoría podrá estar más o menos de acuerdo con la filosofía oficialmente existente y los criterios que el profesor adopte podrán estar, en consecuencia, más o menos enfrentados a los que vengan dados por vía administrativa. En este terreno como en muchos otros la enseñanza manifiesta niveles considerablemente elevados de complejidad que la hacen a veces difícilmente comprensible.

La teoría que el profesor se elabora sobre la enseñanza no constituye una realidad inamovible, dada para siempre, sino todo lo contrario, una realidad dinámica que se enriquece y cambia con el tiempo y en función de diversas fuentes de información y de influencia. Por ejemplo, podemos considerar que en la elaboración del conocimiento van a confluir factores como la propia experiencia, la aceptación de modelos, la información sobre investigaciones o la realización por sí mismo de investigación de forma individual o mediante la participación en equipos. Todo un mundo de actitudes y creencias personales se une estrechamente a los conocimientos profesionales para dar lugar, finalmente a una combinación prácticamente irreplicable en cada profesor. Por ello, parece conveniente admitir que el enriquecimiento, el perfeccionamiento profesional tiene que tomar como punto de partida la situación en que se encuentra el profesor, sus necesidades, intereses, sus circunstancias, enriqueciendo a partir de ellos la consideración de todos los componentes de la enseñanza y por lo tanto, de sus criterios de evaluación. En este sentido, se podría pensar por ejemplo, en puntos de referencia como los siguientes:

- a) Ampliación del concepto de planificación más allá de una visión estrechamente tecnológica en la que los criterios de evaluación se limitaran a la constatación del nivel de correspondencia entre los resultados alcanzados y los objetivos previamente establecidos. Necesidad de contemplar la enseñanza como un proceso y de identificar criterios para la evaluación del desarrollo del mismo.
- b) Ampliación del concepto de contenidos más allá del ámbito de los conocimientos para abarcar el de las habilidades y las actitudes. Identificación de criterios para la evaluación de contenidos más fuertemente estimulantes del desarrollo personal a nivel intelectual y actitudinal.
- c) Aplicación del concepto de comunicación didáctica con la consideración de las dimensiones relacional y lingüística. Identificación de criterios para la evaluación de la capacidad de relación y colaboración interindividual y grupal, así como de la capacidad de expresión mediante el uso de diversos lenguajes.
- d) Ampliación del concepto de metodología para considerarla como organización general de las actividades didácticas, que a nivel específico se perfila en sus relaciones con otros componentes de la enseñanza como los contenidos, los recursos, la planificación, etc. Identificación de criterios para la evaluación de la metodología en el contexto en que tiene lugar la enseñanza.

- e) Ampliación del objeto de la evaluación más allá del aprendizaje del alumno e identificación de criterios correspondientes en cada caso. Consideración especial de la propia actuación docente, de su incidencia en el desarrollo de la enseñanza. Identificación de criterios para la autoevaluación y perfeccionamiento. Consideración de la planificación de la enseñanza como objeto de evaluación y consideración de la misma evaluación como susceptible de evaluación. Identificación, por lo tanto de criterios para una metaevaluación.

La identificación de criterios de evaluación que el profesor realiza dentro del ámbito del aula y del grupo de alumnos de los que es responsable, se amplía, en el terreno institucional ante la necesidad de conjugar la tarea individual con la de otros profesionales dentro de un determinado nivel de enseñanza. En la medida en que en un centro educativo se fortalezca el clima de colaboración y se trate de desarrollar un proyecto de enseñanza coherente, el profesor colaborará en la identificación de criterios de evaluación y en la misma realización de tareas de evaluación con sus compañeros al igual que participará en otras tareas de carácter docente e investigados.