

LA EVALUACION REFERIDA AL CRITERIO Y LA TOMA DE DECISIONES EN UN CENTRO EDUCATIVO

*Luis Angel Blanco F.**

Un proyecto educativo en su diseño, tiene una fase de planificación, de ejecución y una tercera de control. Todo centro educativo mediante un proyecto educativo propio y específico, el cual identifica y justifica a la institución, debe dar respuesta a la sociedad que sirve. Un proyecto que se pregunte entre muchas cuestiones: ¿a qué se debe que nuestros alumnos triunfen o fracasen?, ¿qué influencia tiene la organización del centro?, ¿y la profesionalidad de los profesores?, ¿y el clima institucional?, etc....

Los centros son organizaciones con unas características especiales, todavía no sometidas a una investigación profunda. La particularidad y la ambigüedad de sus fines, la configuración de sus plantillas, la intervención de elementos externos, el carácter obligatorio de algunas etapas, la fuerte carga de valores que en ellas deben plantearse, la condición de instituciones encadenadas a un sistema educativo y a una sociedad, nos plantea la necesidad de su evaluación como requisito de calidad.

* Universidad de Lérida, España. Departamento de Pedagogía y Psicología.

Evaluar un centro plantea la finalidad de comprender y valorar sus prácticas, sus relaciones y su discurso pedagógico; facilitar la toma de decisiones y también formular teorías sobre la educación, formación o instrucción que éste, de acuerdo con su identidad, ofrece a la sociedad (Blanco, 1993). Son escasas las instituciones sicoeducativas que se someten a una evaluación sistemática y rigurosa. Esta a menudo se reduce a comprobar si los alumnos, han aprendido lo que se ha pretendido enseñar, sin haberse determinado previamente con mucha claridad lo que se quería conseguir, ya sea a nivel de aula, de etapa o de centro.

En toda evaluación hay siempre un trasfondo ideológico, que se hace explícito en el Proyecto Educativo del Centro y en el concepto de calidad de enseñanza que en el centro se ofrece. Esta se mide en función de su capacidad para satisfacer las finalidades generales y los objetivos concretos que la comunidad social atribuye a la misma enseñanza. Como criterios de calidad podemos señalar:

1. Favorecer el máximo desarrollo de la persona y su acceso al patrimonio cultural de su pueblo.
2. Adaptarse a las peculiaridades e interés de los alumnos.
3. Reconocer las necesidades de una sociedad compleja.
4. Compensar las desigualdades sociales, favoreciendo el desarrollo al máximo de las capacidades de cada uno.
5. Preparar de la forma más adecuada para la inserción en la vida activa.

Entre los muchos indicadores de calidad de la enseñanza, proponemos:

1. El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo.
2. El ajuste a las capacidades de los alumnos y a las demandas de calificación del entorno productivo.
3. El grado de participación y de consenso en la elaboración de los proyectos educativos.

Con referencia a los factores que contribuyen a la calidad de la enseñanza, tenemos:

1. Contenidos curriculares adaptados a los niveles evolutivos y a los objetivos perseguidos.
2. Tipo de relación de la escuela con el entorno.
3. Coordinación de los diversos servicios materiales y personales que puede necesitar la escuela en un momento determinado.

¿NECESITAMOS LA EVALUACION?

La evaluación supone una reflexión crítica y valorativa sobre los componentes y los intercambios que intervienen en el proceso didáctico, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido los resultados del mismo, y poder así tomar las decisiones más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos.

Con la evaluación conocemos el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos. Como diagnóstico nos permite apreciar ideas previas, actitudes y expectativas. Como selección, clasifica a los alumnos en función de algún criterio. Como comunicación, el alumno eleva o rebaja su autoconcepto en función de los resultados evaluados. Como formación, ésta actúa en el proceso, modificándolo sobre la marcha para optimizarlo.

La evaluación permite retroalimentar la práctica ya que observa las características de los alumnos, constata sus ritmos de aprendizaje, analiza la configuración de las relaciones que se producen en el aula y los problemas en la adquisición de los conocimientos, así como el nivel de actitudes, habilidades y destrezas que el alumno manifiesta. Pero todo ello no se produce al margen de otros factores que merecen ser destacados por su incidencia en el proceso evaluador. Tres son los aspectos a considerar: elementos del proceso, qué se evalúa y a quién se evalúa.

Podemos pues hablar de una evaluación procesual, que no sólo se preocupa por los resultados; holística, que no se limita a aspectos parciales; contextualizada, que toma como referencia un contexto

y un proceso concreto, no formulada en vacío o falsamente aséptica; democrática, en la que todos tienen voz y voto; cualitativa, que no se apoya solo en mediciones y que por tanto, es profundamente rigurosa.

ELEMENTOS DEL PROCESO	QUE SE EVALUA	A QUIEN SE EVALUA
Son los cambios (aprendizaje) en función de metas explícitas (objetivos educativos)	Objetivos	ALUMNOS
que alguien debe alcanzar (alumnos) por medio de unos contenidos	contenidos	
a través de determinadas acciones (actividades)	Actividades	PROFESOR
que alguien organiza (profesor)	Actividades	
Actuando de una determinada manera (metodología)	Metodología	
utilizando los estímulos adecuados (recursos)	Recursos	
y revisando la validez y la fiabilidad de su actuación (metaevaluación)	Calidad	CENTRO

Rodríguez, J.A. (1992: 9)

M.A. Santos (1993) destaca la importancia de dar a la realidad una atención especial y manejar la observación para contemplarla directamente en su propio escenario natural sin que esté sometida a instrumentos técnicos descontextualizados. Hay que interrogar a la propia realidad que se evalúa dialogando con los alumnos para descubrir su mundo, para fijarse en los aspectos verbales y en los para-verbales (mirar al que habla, su sonrisa, su gesto,...) y no tener miedo a los silencios. Hay que constatar cómo se dirigen los alumnos al profesor y a los compañeros, con qué facilidad o dificultad responden, qué tono utilizan para expresarse, qué tipo de inclusión realizan al decir “nosotros”, etc.

Nos estamos refiriendo a un tipo de evaluación que debe vivir la realidad, utilizando procedimientos para reflexionar sobre ella. Kemmis (1993) comentó que el diario de un evaluador, debería contener anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis, explicaciones. La evaluación así entendida, nos permite realizar un seguimiento que nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de reajustar la actuación docente con relación a la calidad educativa del centro y en beneficio del alumno.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACION

La valoración y la toma de decisiones no pueden tener como única referencia una situación transversal, sino que debe ser longitudinal. En el contexto evaluador ambas se justifican, esencialmente, durante el proceso, en el cual intervienen varios factores. A su vez debemos evitar caer en un posible reduccionismo, afirmando que una evaluación referida al criterio puede asumir toda o casi toda la responsabilidad cuando debemos valorar o tomar decisiones con respecto a la enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

No podemos tomar decisiones si no valoramos y para valorar debemos tener la información necesaria y adecuada. La valoración de los datos debe estar al servicio de los juicios de estimación (situación presente) y de pronóstico (situación futura). En ambos casos la valoración del profesor debe basarse en algún patrón, pues toda la evaluación implica comparación.

Queda patente que la información que ha de ser recogida es mucha, muy variada y al servicio de diversas funciones. Sobre ella se basa el enjuiciamiento fundado, sin el cual la evaluación quedaría reducida a una mera opinión subjetiva y arbitraria. Los datos que dan pie a la información, han de reunir una serie de rasgos fundamentales (Ventosa, 1992).

1. Fidedignos, no manipulados o falseados.
2. Representativos, que recojan una información global y completa de la realidad estudiada.

3. Suficientes, como para ser representativos.
4. Significativos, que sean relevantes y digan algo sobre lo que queremos saber.
5. Exactos, sin ambigüedades, recogiendo lo preciso.

El despliegue de la información comprende básicamente cuatro etapas:

1. Elección y preparación de los instrumentos para recoger la información, en base a una serie de aspectos y condiciones.
2. Recogida de datos, a través de los instrumentos ya preparados.
3. Tratamiento de los datos obtenidos, mediante una serie de estrategias y métodos de análisis que suelen ir de menor a mayor complejidad.
4. Valoración y toma de decisiones del análisis de resultados.
5. Comunicación y difusión de los resultados.

La valoración de la información puede abordarse desde diversos elementos de referencia, desde distintos patrones de comparación. Destacamos tres tipos de referencia: criterial, normativa y personalizada.

La valoración de las producciones escolares con referencia a un criterio pretende, en palabras de Popham (1983), “la determinación del estatus absoluto, esto es, implica un intento de descripción, precisa y clara, de lo que suponen los logros escolares con independencia de lo que otros compañeros hagan”.

Pero podemos proceder comparando los resultados con los del grupo a que el alumno pertenece. Estamos ante un baremo que permite valorar en función de lugar, dentro del continuum en que se sitúa la puntuación de que se trate. Es el caso de la evaluación referida a la norma.

Por último, los resultados pueden ser valorados en cuanto supone o no un cambio de cada alumno más o menos adecuado a su realidad

personal y social. Estamos ante una evaluación personalizada. (Pérez Juste, 1989).

Con respecto a la toma de decisiones, es recomendable la consideración de los tres tipos de referencia, con el fin de reducir al máximo el margen de error que supone toda decisión.

LA EVALUACION REFERIDA AL CRITERIO

El concepto actual de la evaluación referida al criterio, cuyo nacimiento se sitúa en la década de los sesenta, tiene un importante antecedente con la aportación de E.L. Thorndike, cuando en 1913 reivindicó la necesidad de una referencia absoluta en evaluación educativa. Por referencia absoluta se entiende un determinado conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas que deben ser dominados y con respecto al cual se valoran los poseídos por cada alumno, en lugar de hacerlo situando al alumno en relación con los niveles del grupo de que forma parte (referencia relativa).

La figura clave en los sesenta es R. Glaser. De hecho el término “referido a criterio” se utiliza por vez primera en 1962, en un artículo suyo en colaboración con Klaus. El trabajo de Popham y Husek (1969), “Implications of criterios-referenced measurement”, es otra gran aportación de esta década.

A menudo es utilizado el término “evaluación criterial”. Dicho término tiene en la literatura especializada, muchos significados. Así en la literatura anglosajona lo podemos encontrar nombrado, al menos de las siguientes formas (Gómez Arbeo, 1990):

1. Medida referida al criterio (Criterion referenced measurement).
2. Evaluación referida al criterio (Criterion referenced evaluation).
3. Tests referidos al criterio (Criterion referented test).
4. Otros términos como Test de Maestría y Test de Dominio (Mastery Test, Domain Test).

Glaser defiende que un “Test referido al criterio”, es aquel que ha sido construido para obtener mediciones que sean directamente

interpretables en términos de estándares (Glaser y Nitko, 1971). La puntuación de un estudiante en un test referido al criterio indica el nivel del sujeto. Para Popham (1983), “un test basado en criterios, se emplea para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido”.

En la evaluación referida al criterio la distribución de las puntuaciones se coloca usualmente en los extremos de una escala y la interpretación es directa. Una puntuación en el extremo superior de la escala indica el aprendizaje completo o perfecto de las destrezas medidas y en el extremo inferior la ausencia de esas destrezas.

Dicha evaluación es usada para guiar el progreso individual en programas basados en objetivos de aprendizaje, para diagnosticar deficiencias de aprendizaje, para evaluar programas de acción educativa y social y para orientar competencias en diferentes exámenes y certificaciones. (Hambleton y Swaminathan, 1978).

Acotar el concepto de evaluación referida al criterio no resulta tarea fácil. J.M. Jornet y J.M. Suárez (1994) la definen como, “aquel acercamiento en el que se recoge información mediante un instrumento estandarizado con objeto de poder describir el conjunto de conocimientos o habilidades adquiridas por un sujeto acerca de un dominio de referencia descrito adecuadamente”.

Los objetivos fundamentales de la evaluación referida al criterio se relacionan con sus diversos enfoques y los tipos de test, de los que podemos destacar cinco: tests de certificación o de admisión, tests de nivel o de dominio, tests de aula o clase, tests diagnósticos, tests individualizados.

Para un test referido al criterio, B. Gómez Arbeo, (1990), destaca cinco notas fundamentales.

1. La finalidad, es decir, poder averiguar con precisión la posición de un sujeto respecto al dominio de una conducta bien definida.
2. La interpretación del rendimiento es directa. La ejecución que realiza el alumno en la tarea que se le pide, indica si la domina o no, independientemente de lo que hagan otros sujetos.

3. El criterio o estándar, en el cual se justifica un test criterial tiene carácter absoluto, es decir, no está condicionado por el nivel de realización del grupo de alumnos.
4. El límite en que se basa la toma de decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece especificando uno o varios puntos concretos que se toman como “punto de corte” o “nivel mínimo de dominio”. Los criterios para fijar ese límite pueden ser diversos pero todos han de estar respaldados por la experimentación.
5. Los tests referidos al criterio permiten alternativas y acciones instruccionales que posibilitan la intervención en el proceso instruccional del individuo de forma inmediata, al proporcionar información precisa.

En el proceso metodológico de la evaluación referida al criterio Rivas (1985) destaca tres elementos esenciales: el universo de medida, el punto de corte y la toma de decisiones.

Se entiende por Universo de Medida al conjunto de objetivos de aprendizaje formulados de forma operativa que constituyen el referente del conjunto de contenidos a evaluar. Ejemplo:

En la investigación realizada en el “Proyecto Valencia” (Rivas, 1985), se encontró en el área de Lenguaje el siguiente contenido temático: “Comprensión de textos orales y escritos”. El Universo de Medida, para este contenido, abarca dos objetivos.

- a. Comprender un texto anteriormente leído.
- b. Comprender una narración o exposición oral.

Para elaborar la prueba que mide la competencia de los alumnos en dichos objetivos, éstos se especifican de forma operativa. Ejemplo: “Escribir diferenciando, dos ideas principales y dos secundarias de un texto literario, didáctico o informativo, que se presenta por escrito, conteniendo de 250 a 300 palabras y en el que aparecen dichas ideas”.

A partir de cada uno de los objetivos operativos, se generan varios ítems particulares.

Sobre los objetivos de aprendizaje, Mager (1979) y Davis y Alexander (1983) destacan tres características:

1. Realización: conducta terminal que será aceptada como prueba de que el alumno ha aprendido.
2. Condiciones: describir la situación en la cual se pedirá al alumno que manifieste la conducta terminal.
3. Criterio: grado de perfección que se espera de la actividad del alumno para que se le considere apto.

El punto de corte sirve para diferenciar el grado de suficiencia del de insuficiencia. Es el valor que dentro de un continuo de medida, se puede situar la ejecución de un sujeto significando el punto de superación o nivel mínimo. Tenbrink (1984) propone las siguientes sugerencias:

1. Conocer bien la materia que se enseña, su estructura y los aspectos que plantean mayor dificultad a los alumnos.
2. Contrastar con otros profesores los niveles mínimos de rendimiento que se establecen para los alumnos.
3. Consultar los informes de realizaciones pasadas.
4. Buscar la evidencia empírica

El juicio del que se desprende la valoración debe considerar: la relación de éste con la dimensión temporal (estimación del presente, predicción del futuro), la relación con otras referencias además de la criterial (normativa, personalizada) y el tipo de comparación (de dominio, de desviación).

La toma de decisiones (Blanco, 1996), a su vez deberá considerar los siguientes aspectos: el objetivo de la decisión (administrativo, orientador, académico, investigador), la importancia de ésta (reversibilidad, número de afectados, temporalidad de la decisión, incidencia que pueda tener) y la clase de decisión (asignación de tratamiento, selección, promoción, recuperación, repetición).

LA EVALUACION REFERIDA AL CRITERIO VERSUS EVALUACION REFERIDA A LA NORMA

El desarrollo de las técnicas de evaluación en psicología y pedagogía, en lo que se refiere a la toma de decisiones, refleja cierta disyuntiva entre “Evaluación referida al criterio” versus “Evaluación referida a la norma”.

Las pruebas referidas a un criterio, se construyen para obtener mediciones que sean directamente interpretables en términos de realizaciones concretas. Antes de confeccionar una prueba, el profesor debe fijar los objetivos a dominar y el nivel mínimo de superación o punto de corte. Dichas pruebas son específicamente aconsejables cuando se requiere medir el nivel adquirido por un alumno en el aprendizaje de las destrezas básicas, ya sea durante el proceso educativo o al final del mismo, con el fin de poner en marcha estrategias individualizadas.

Las pruebas referidas a la norma tienden a reflejar el nivel general de funcionamiento más que el dominio de destrezas y de información específicas alcanzadas en una determinada área. Son pruebas que se construyen pensando en determinados objetivos, pero sus ítems no suelen constituir listas de comprobación del progreso hacia unos objetivos específicos, sino que tienden a ser muestras de muy diversas capacidades. Dichas pruebas son útiles cuando todos los alumnos del grupo examinado dominan los conocimientos básicos y se requiere evaluar a aquellos que llegan a niveles superiores. (Gómez Arbeo, 1990).

Las dimensiones básicas de enfrentamiento entre la evaluación referida al criterio (E.R.C.) y la evaluación referida a la norma (E.R.N.), son resumidas por Jornet y Suárez (1994) en siete aspectos: el objetivo de la evaluación, el universo de medida la conexión entre universo de medida y test, amplitud y complejidad del universo de medida, poder de generalización, dimensión temporal, y nivel teórico y ámbito de definición de las variables.

1. OBJETIVO DE LA EVALUACION

E.R.C.: El objetivo es determinar las competencias que ha adquirido un sujeto dentro de un dominio instruccional.

E.R.N.: El objetivo es la diferenciación entre sujetos, ya que se les compara entre sí.

2. UNIVERSO DE MEDIDA

E.R.C.: El universo es el dominio instruccional y la inferencia se realiza sobre el nivel de conocimiento de dicho dominio a partir del evidenciado en el test.

E.R.N.: El universo es la población de sujetos de la que forma parte la persona evaluada. La inferencia nos indica el lugar que ocupa tal persona dentro de la citada población.

3. CONEXION ENTRE UNIVERSO DE MEDIDA Y TEST

E.R.C.: En un test referido al criterio debe darse siempre y de la forma más precisa posible, la conexión entre las reglas y el dominio instruccional.

E.R.N.: En un test referido a la norma no hay reglas de conexión entre él y el universo de medida.

4. AMPLITUD Y COMPLEJIDAD DEL UNIVERSO DE MEDIDA

E.R.C.: Los dominios deben ser concretos y por lo general homogéneos.

E.R.N.: Los ámbitos son mucho más amplios, de compleja estructura y en consecuencia heterogéneos.

5. PODER DE GENERALIZACION

E.R.C.: El poder de generalización hacia sus respectivos dominios es amplio (dominio instruccional).

E.R.N.: El poder de generalización hacia sus respectivos dominios es amplio (población de sujetos).

6. DIMENSION TEMPORAL

E.R.C.: El objetivo básico es la apreciación de la medida del

cambio educativo. Se relaciona fundamentalmente con el ámbito educativo.

E.R.N.: Se parte del concepto de estabilidad como condición indispensable para cualquier dimensión que se desee evaluar/medir. Se relaciona fundamentalmente con constructos de ámbito psicológico (psicometría).

7. NIVEL TEORICO Y AMBITO DE DEFINICION DE LAS VARIABLES

E.R.C. La medición de sus dimensiones suelen ser altamente operativizadas. El ámbito de las variables suele restringirse al área cognitiva, especialmente al rendimiento.

E.R.N.: Suele atender a constructos de alto nivel teórico (aptitudes, inteligencia, personalidad, etc....). El ámbito de las variables suele ser diverso.

ALGUNAS NOTAS FINALES

Una mayor profundización en la evaluación referida al criterio nos plantearía la necesidad de profundizar en el estudio de aquellas fases que por su especial interés destacan Jornet y Suárez (1994), es decir, la especificación del dominio educativo (formatos de ítems, transformaciones lingüísticas, diseño de facetas, análisis de conceptos), el análisis de ítems (la revisión lógica y la revisión empírica), la determinación de estándares y puntos de corte, la fiabilidad y la validez.

También es importante reflexionar colectivamente sobre la influencia de la información sobre los resultados de la evaluación que llega al alumnado. Las expectativas de éxito o de fracaso y la autoestima de este alumnado se irán construyendo, en gran parte, a partir de la información que les irá llegando, por lo que hay que tener en cuenta que las expectativas son un elemento clave para la motivación. Según como le llegue la información, de unos resultados negativos al alumno, pueden hacer que éste se bloquee, que cree unas expectativas negativas al pensar que nunca conseguirá aprobar, que nunca entenderá aquello que le pedimos. Es por todo

ello que destacamos la importancia de que la institución educativa reflexione y establezca unos criterios sobre la importancia de cómo debe darse una información desde cualquier tipo de evaluación.

Para terminar diremos que la evaluación referida al criterio debe incorporarse como uno más de los elementos a considerar en los momentos de valoración y toma de decisiones que se realizan en los procesos de evaluación de los centros educativos. Dichos momentos han de formar parte de un modelo de evaluación pedagógica diseñada por el mismo centro.

Un modelo nos debe permitir la constante revisión y mejora de la labor docente con la participación de todas las partes interesadas y del que destacamos los siguientes momentos (Blanco, 1996): fijación de objetivos (conceptos, procedimientos y actitudes), tipo de información (estática y dinámica), principios de evaluación (funciones, juicios y decisiones), medición (instrumentos, puntuación y categorización), valoración (profesor), toma de decisiones (equipo evaluador), información a los interesados, seguimiento y extensión de la evaluación (conductas del profesor, diseño curricular, sistemas de información, instrumentos de medida, recursos utilizados, eficacia docente, contexto educativo, clima institucional,...).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANGUERA, MET
1988 *La observación en el aula*. Barcelona: Graó
- BARBERA, V.
1990 *Método par evaluación de centros*. Madrid: Escuela Española.
- BLANCO, L.A.
1996 *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Departament de Pedagogia i Psicologia. Universitat de Lleida.
- DAVIS, R. Y ALEXANDER, L.
1983 *Diseños de sistemas de aprendizaje*. México: Trillas.
- GLASER, R. Y NITKO, A.J.
1971 *Measurement in Learning and Instruction*. En R. Thorndike. *Educational Measurement*. Washington: American Journal Education (pp. 633 ss).
- GOMEZ, B.
1990 *Evaluación criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- HAMBLETON, R.K. Y SWAMINATHAN, H.
1978 *Criterion-referenced testing and measurement: A review of technical issues and development*. *Review of Educational Research*, 40 (pp. 2-3).
- JORNET, J.M. Y SUAREZ, J.M.
1994 *Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase*. En V. García Hoz y otros. *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp (pp. 419-444).
- KEMMIS, S.
1993 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- MAGER, R.
1979 *Formación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.
- PEREZ JUSTE, R.
1989 *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PPHAM, W.J.
1983 *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- RIVAS, F. Y ALCANTUD, F.
1989 *La evaluación criterial en la educación primaria*. Madrid: CIDE.
- RIVAS, F. y otros
1985 *Proyecto Valencia: evaluación referida al criterio en los ciclos de la EGE: áreas de Lenguaje y Matemáticas*. Valencia: Centro Editorial Universitario.
- RODRIGUEZ, J.A.
1992 *Criterios de evaluación. Documentos para la reforma*. Madrid: Alhambra Longman
- SANTOS, M.A.
1993 *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- TENBRINK, T.D.
1984 *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- VENTOSA V.J.
1992 *Evaluación de la animación sociocultural. Guía de orientación para animadores*. Madrid: Popular.