



La Evaluación del Centro Educativo

Documento publicado en el portal del Gobierno de Canarias

Consulta el documento completo en <http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/Apdorta/evalua.htm>

Introducción

La evaluación constituye una práctica imprescindible en toda actividad planificada, ya que es la fase que ofrece información continua sobre el grado de cumplimiento de los objetivos intermedios y, en última instancia, de los resultados que se alcanzan. El concepto y la terminología se originaron en los procesos de industrialización empresarial y fueron incorporados, casi inmediatamente, al campo de la educación y, más concretamente, al de la investigación educativa. Si bien la "empresa educativa" —el Centro Educativo— tiene peculiaridades diferenciadoras que la distancian de las empresas meramente productivas, es cierto que posee, en paralelismo con éstas, el propósito de alcanzar determinados resultados, en función de los cuales dispone oportunamente sus estructuras organizativas y funcionales. En todo caso, para atender a los aspectos dinámicos que todo Centro Educativo presenta, y cuya evaluación debe tener en cuenta, desde hace algún tiempo la investigación educativa ha incorporado a su quehacer conceptos y procedimientos de las Ciencias Antropológicas, esencialmente humanas, que vienen a enriquecer y a perfeccionar el trabajo que se llevaba a cabo en los procesos de evaluación. Y así es posible hablar ahora de "etnografía", por ejemplo, como técnica de evaluación educativa.

Durante largo tiempo, las ciencias experimentales han sido la única fuente y la exclusiva referencia de las actividades evaluadoras, y ello ha determinado que su planteamiento experimental haya tendido a la obtención de datos cuantificables, generalmente numéricos. Pero la vida de un Centro Educativo, con la compleja interrelación de sus numerosos elementos personales y funcionales, no puede resumirse en unos porcentajes, por muy necesarios que éstos sean, ni puede calificarse con un número, por muy expresivo que éste resulte para muchos. El funcionamiento de los órganos de gobierno, la relación con las Asociaciones de Padres o de Alumnos, el clima escolar, el seguimiento de los criterios de evaluación acordados, la orientación adecuada de los estudiantes..., son procesos eminentemente humanos que es necesario evaluar mediante modelos y procedimientos idóneos, que sean capaces de traducir fielmente la dinámica interna y que puedan plasmar con claridad y riqueza de datos los resultados a los que la misma conduce.

Por todo ello, a la hora de presentar un método de evaluación interna de Centros, dirigido a Equipos Directivos, se ha configurado un modelo descriptivo-cualitativo, atendiendo especialmente a que, sin perder el rigor, la sistematicidad de planteamiento, la sencillez de realización y presentación de resultados y, además, teniendo en cuenta todos los datos cuantitativos considerados necesarios, la evaluación efectuada refleje, fundamentalmente, el Centro Educativo tal cual es en su realidad vital.

Por otra parte, es necesario poner de manifiesto las prioridades que han guiado el diseño del modelo de evaluación de Centros que se presenta: que su aplicación sea posible y sus resultados útiles. Se ha trabajado, por tanto, con criterios prácticos, porque se considera imprescindible partir de la realidad actual, intentando avanzar desde la situación en que nos encontramos, en la cual, en líneas generales, no se realiza habitualmente una evaluación de la organización, los procesos y los rendimientos que se producen en los Centros Educativos. Si bien es cierto que existen legalmente



el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa y la Programación General Anual, y que al final del curso es preceptivo realizar una Memoria, al igual que está prevista una reunión del Consejo Escolar durante el mes de febrero, al objeto de evaluar la marcha de la Programación General Anual, con lo cual están sentados los cauces para el proceso evaluador que proponemos, también es verdad que estos momentos de reflexión se convierten, a veces, en meros trámites burocrático-administrativos, que no evalúan ni enriquecen la calidad educativa del Centro Docente.

Si ello es así, ¿es que no se realiza ningún tipo de evaluación en nuestras instituciones escolares? Sería injusto e incorrecto responder con un no rotundo. Alguna evaluación se lleva a cabo cada curso: de modo generalizado, la que supone el resumen de los resultados obtenidos por los alumnos, en función de las calificaciones otorgadas por los profesores, y la recogida de datos referentes al punto de partida del Centro en cuanto a instalaciones, profesorado, recursos didácticos, etc., que se plasman en el Documento de Organización de Centros al comienzo de cada año académico. Sin embargo, el proceso educativo como tal, con su multiplicidad de componentes, no suele ser objeto de valoración científica, y los resultados finales de estos mismos elementos, tampoco. Cuando se realiza, suelen aparecer abundantes datos intuitivos y aplicados de modo asistemático.

No existe en nuestro país tradición evaluadora, aunque se admite generalmente que la misma resulta imprescindible para mejorar de forma progresiva la calidad de la enseñanza. Por ello, hemos optado por una forma de hacer posible la evaluación, que obtenga rendimiento de los instrumentos ya existentes en cada Centro y del trabajo que de hecho se lleva a cabo, y de hacerla útil, es decir, que suponga una valoración interna sistemática facilitadora de la toma de decisiones. Se espera, igualmente, que su puesta en práctica ayude a considerar la evaluación como algo habitual en toda actividad educativa.

Partiendo de estos presupuestos, entendemos la evaluación como una actividad continua, incorporada a todos los momentos del proceso educativo —institucional o de aprendizaje—, que nos facilita los datos necesarios para valorar ese proceso y, en consecuencia, ajustar la actuación en lo que sea preciso. Así pues, la propuesta de evaluación interna que presentamos seguidamente pretende ser coherente con el concepto anterior, desarrollándose en diferentes situaciones del curso escolar y abarcando los componentes principales (convenientemente ponderados) que intervienen en la organización, funcionamiento y resultados del Centro. Para ello, la sistematizamos en tres fases significativas: inicial, procesual y final.

Sirvan estas reflexiones, por tanto, para aclarar que el modelo de evaluación de Centros que aparece en las páginas siguientes es sólo uno de los muchos que pueden realizarse. No existen fórmulas válidas y generalizables para todos; siempre será necesario adaptar algunos de los puntos que se proponen a las características de la propia institución, en cualquiera de los modelos que se tomen. Este trabajo pretende aportar una estructura y unos procedimientos de evaluación que resulten básicamente válidos para el fin propuesto.

Por ello, en consonancia con estos razonamientos, aparecen a continuación y en primer lugar, los conceptos básicos que creemos debe manejar todo Equipo Directivo para ser capaz de decidir "su" modelo evaluativo institucional, adaptando los diferentes métodos, instrumentos, etc., que se le ofrecen por distintas vías. En segundo lugar se realiza una reflexión sobre lo que suponen las evaluaciones interna y externa del Centro, la complementariedad y conveniencia de los datos que ambos enfoques aportan, a la vez que se fundamenta legalmente su práctica y se describen brevemente algunos modelos de evaluación que se están realizando en otros países europeos. En el tercer capítulo se presenta un modelo para evaluar el Centro Educativo, que dividimos en tres apartados: evaluación inicial, procesual y final. En todos ellos se ofrecen componentes de carácter amplio para ser evaluados y, en capítulo aparte, indicadores significativos (cuantitativos y



cualitativos) del funcionamiento de los mismos, seleccionados entre los numerosísimos que pueden encontrarse en diferentes repertorios, por considerar que son los de mayor peso específico en el proceso para enjuiciar el funcionamiento general del centro. También se hacen algunas sugerencias en torno a las consecuencias que toda evaluación debe desencadenar, en relación con la puesta en marcha del curso siguiente. Para cada gran apartado se propone una serie de actividades que puedan resultar útiles como aplicación a la situación contextualizada de cada Equipo Directivo y desarrollo de los fundamentos aquí expuestos. Por último, se comenta una breve, y creemos que interesante, bibliografía, que se amplía con una bibliografía general, y se acompañan documentos, en su mayoría de índole práctica, que pretendemos sirvan como apoyo para la elaboración de los propios instrumentos de evaluación en los variados aspectos que ésta abarca y en los distintos niveles o modalidades de Centros Educativos existentes.

Para terminar, una puntualización más: la evaluación interna del Centro puede y debe completarse con su evaluación externa —tal y como se comenta en un capítulo de esta obra—, encomendada en estos momentos a la inspección educativa, pues ofrecerá enfoques diversificados y datos complementarios y comparativos, enriquecedores de la visión global del Centro, y colaborará a la mejora permanente de su Proyecto Curricular, a la vez que obtendrá datos fiables para la evaluación general del Sistema Educativo.

Conceptos básicos sobre evaluación

Concepto y definiciones

Sin pretender revisar exhaustivamente las numerosas definiciones de evaluación educativa que pueden encontrarse en la literatura pedagógica, sí parece oportuno citar dos de las más tradicionales y representativas. Por un lado, Ralph Tyler (1950) considera la evaluación como "*el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos*". Por otro lado, Lee J. Cronbach (1963: 672-683) la define como "*la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo*". Una y otra representan dos concepciones aparentemente contrapuestas: para Tyler, la evaluación es concebida como mecanismo de determinación final de la eficacia de la educación. Cronbach, por el contrario, resalta el carácter instrumental de la evaluación: ésta no debe erigirse en "juez" de la educación, sino estar a su servicio, proporcionando información relevante para tomar decisiones de mejoramiento. Pero de ambas se desprende (si bien en la primera definición sea solamente de forma implícita) que la tarea de "*recoger información*" sobre el objeto que se evalúa es el primer elemento constitutivo de la definición de la evaluación.

Una y otra corriente tocan, sin embargo, de forma muy tangencial, lo que para Scriven (1967: 39-83) constituye el elemento central del concepto de evaluación educativa: la determinación del grado de valor o mérito del objeto que se evalúa. La introducción de este nuevo componente abre la posibilidad del cuestionamiento de la validez de los propios fines y objetivos (y no sólo de los procesos y recursos) del objeto o fenómeno sometido a evaluación.

Así pues, frente a una concepción tecnocrática, ideológicamente neutra, de la evaluación (instrumento imparcial, que proporciona información objetiva, científica, y por tanto indiscutible, sobre los procesos y resultados educativos de los Centros) parece cobrar fuerza la corriente que la concibe como un proceso plural y participativo, en el que conjuntamente con el del propio agente evaluador confluyen, o deben confluir, los sistemas de valores, puntos de vista e intereses de las diversas partes afectadas (padres, alumnos, profesores).

Una última consideración sobre la evaluación educativa hace referencia a su carácter de actividad consciente y sistemática. Si bien la evaluación es práctica común en todos los órdenes de la vida



(el simple hecho de vivir exige "evaluar cada situación" para actuar en consecuencia), cuando se aplica al complejo mundo de los servicios sociales (como el de la educación), no puede ni debe dejarse a la improvisación. Y ello, no solamente por tal complejidad, sino, además, y muy especialmente, por las consecuencias que pueden derivarse para sus usuarios.

Las funciones de la evaluación

Si, como se desprende del apartado anterior, la finalidad de toda evaluación parece ser siempre la misma, a saber, la determinación del valor del fenómeno que se evalúa, no ocurre igual con las consecuencias que pueden derivarse de ella. Efectivamente, puede afirmarse que los resultados de un estudio de evaluación permiten adoptar, cuando menos, dos tipos de decisiones:

- a) Modificar o reformar el objeto de la evaluación.
- b) Aceptarlo como es o desecharlo (y sustituirlo por otro alternativo), sin proponerse su modificación.

Una y otra funciones de la evaluación fueron denominadas por Michael Scriven, antes citado, función formativa y función sumativa respectivamente.

— La función formativa lleva implícita la idea de mejora, de perfeccionamiento.

— La función sumativa supone una valoración global y definitiva del objeto, ya sea positiva o negativa.

Aunque la distinción anterior fue aplicada en su origen a la evaluación de programas educativos, puede extenderse a cualquier otro objeto de evaluación. Por ejemplo, el caso más típico de evaluación sumativa, cuando se trata de personas, es el examen de oposición: los aspirantes al puesto son valorados, se les atribuye una calificación global y se selecciona a los mejores, siendo los demás rechazados. En el polo opuesto, la evaluación que se hace de los progresos de los alumnos del nivel obligatorio de educación (evaluación continua) es de carácter eminentemente formativo.

En el caso de Centro Escolar contemplado en su totalidad, la función sumativa tiene escasa o nula aplicación: es muy difícil, por no decir imposible, que tras la valoración global negativa de un Centro se produzca su cierre. Por el contrario, en estos casos la consecuencia más inmediata y razonable es la adopción de medidas conducentes a un más eficaz funcionamiento de la institución (función formativa).

La distinción entre las funciones formativa y sumativa es extraordinariamente útil, puesto que una y otra plantean exigencias diferentes sobre todo desde el punto de vista del tipo y cantidad de datos que servirán de base para efectuar la evaluación. Así, mientras la evaluación formativa exige gran riqueza de información, especialmente de tipo cualitativo, sobre la que se puedan fundamentar las decisiones de mejoramiento, para la función sumativa pueden resultar suficientes unos escasos, pero precisos, indicadores cuantitativos.

Ámbitos de la evaluación de Centros

Tradicionalmente los alumnos y los profesores han constituido el ámbito más popular de la evaluación educativa. La mayoría de los estudios realizados hasta la década de los sesenta tenía como objeto la comprobación del rendimiento escolar o la eficacia de la acción docente.



A partir de los sesenta, sin embargo, la confluencia de varias circunstancias (entre otras, la creciente conciencia social sobre la importancia de la educación y el consiguiente aumento presupuestario en este capítulo, así como la lógica presión pública sobre los Gobiernos, para que éstos justificasen la eficacia de tales inversiones) trajo como consecuencia un desplazamiento del interés de los evaluadores hacia ámbitos más comprensivos y complejos del Sistema Educativo: el Currículo Escolar, Programas de Intervención Educativa (por ejemplo, Educación Compensatoria, Educación Especial, etc.), el Centro Escolar e incluso el Sistema Educativo en su totalidad. De tal forma es esto así, que la mayoría de los trabajos de evaluación que hoy se realizan y publican, responde a esta concepción globalizadora y contextualizada de la educación.

Puede afirmarse, por tanto, que todo, o casi todo, puede ser objeto de evaluación sistemática: desde un simple componente hasta la totalidad del sistema. En el caso que nos ocupa, el Centro docente constituye el ámbito propio de la evaluación.

Considerando el Centro Escolar en su vertiente espacial cabe distinguir, al menos, dos tipos de diseños entre los estudios de evaluación:

- a) Estudio global: es aquel que pretende contemplar y analizar el Centro en toda su integridad, explorando la multiplicidad de factores intervinientes y las relaciones entre los mismos.
- b) Estudio sectorial: su ámbito viene constituido por uno o varios aspectos del Centro que, por diversas circunstancias, requieren de un análisis minucioso. Por ejemplo, la introducción de una innovación metodológica o curricular, el funcionamiento de una determinada estructura organizativa.

Uno y otro presentan ventajas e inconvenientes. Por un lado, los estudios globales ofrecen una visión más completa, integral y "contextualizada" del Centro. Sin embargo, por la complejidad de su ámbito, son difíciles de planificar y realizar y resultan, asimismo, muy exigentes, tanto en tiempo como en recursos materiales y personales. Por el contrario, los sectoriales son menos exigentes desde este último punto de vista, pero ofrecen una visión parcial y "descontextualizada" de la institución educativa. La decisión de abordar uno u otro vendrá condicionada, necesariamente, tanto por la naturaleza del problema que provoca la realización del estudio, como por la **disponibilidad de los recursos necesarios** para ello.

Criterios de evaluación (Indicadores)

Si la evaluación básicamente consiste en la apreciación del valor o mérito de algo, es inevitable plantearse el problema de la determinación de los *criterios* apropiados para llegar a la formación y emisión de dicho juicio de valor.

Es éste, quizás, el capítulo más crítico de la metodología de la evaluación educativa, toda vez que si se dispusiera de un conjunto de *criterios o indicadores de calidad*, científicamente fundamentados y explícita e inequívocamente definidos, referentes a las distintas dimensiones del fenómeno educativo, el problema de la evaluación sería relativamente fácil de resolver: se reduciría básicamente a la recogida de información relevante, contraste con los criterios preestablecidos y análisis de las discrepancias encontradas. Sin embargo, el estado de la cuestión en la actualidad es muy diferente al que se acaba de describir.

En una primera etapa, los esfuerzos de las Ciencias de la Educación se enfocaron hacia la identificación de indicadores apropiados para apreciar *la calidad de la educación en términos de los resultados alcanzados por los alumnos* y el desarrollo de la tecnología necesaria para medirlos.



En esta faceta se puede afirmar que dichos afanes han producido algunos frutos. Así (y aunque no puede decirse lo mismo con respecto al terreno de los comportamientos, las actitudes y los valores), en la actualidad, la mayoría de la Comunidad Educativa acepta las calificaciones de los alumnos en tests y otros instrumentos de medición, como aproximaciones fiables de sus aprendizajes.

Pero la función formativa de la evaluación de los Centros exige puntos de referencia más inmediatos, criterios para evaluar, no sólo la calidad de los resultados finales, sino también la calidad de las experiencias de aprendizaje. Dichos criterios actuarían como indicadores para orientar los procesos educativos adecuados para la consecución de los resultados, sin necesidad de esperar a que éstos se produzcan. Sin embargo, en este terreno la investigación científica no ha proporcionado los frutos esperados: no se ha conseguido aún (y probablemente, por la propia naturaleza del fenómeno educativo, nunca se logre) identificar un "modelo de enseñanza" ni un "modelo organizativo", científicamente validado, que garantice la calidad en el funcionamiento de la institución educativa. A lo sumo se van identificando elementos o factores aislados que manifiestan una estrecha relación con el éxito académico.

La situación que acabamos de describir implica lo que pudiéramos denominar la "ideologización" de la evaluación, es decir, la sustitución de un único "modelo científico" de calidad educativa por modelos basados en las diferentes posturas y concepciones de la educación y del funcionamiento del Centro Escolar.

Toda vez que las concepciones educativas de los diferentes sectores de la Comunidad Escolar, a veces, son irreconciliables, es necesario arbitrar procedimientos de consenso, de tal forma que, mediante las aportaciones de la ciencia pedagógica y de la experiencia profesional, por un lado, y el sentido común y el diálogo, por el otro, se consiga dar forma y materializar un modelo pedagógico y organizativo que ayude a evaluar la calidad de los servicios que presta el Centro. El órgano adecuado para canalizar y alcanzar dicho consenso no es otro que el Consejo Escolar del Centro, y la materialización del modelo vendría a equivaler a su Proyecto Educativo.

Características de los indicadores educativos

Los indicadores educativos son variables o rasgos con valor normativo. Operan como un sistema de señales que permite detectar con facilidad las discrepancias entre el estado ideal y la realidad —es decir, entre los propósitos y las realizaciones— y ayudan a proponer soluciones de mejora.

En muchos ámbitos de la realidad es corriente encontrar indicadores que facilitan la evaluación y subsiguiente toma de decisiones. Por ejemplo, en medicina se utilizan con muchísima frecuencia indicadores de normalidad del estado y funcionamiento de los diferentes órganos y aparatos. Igual podría decirse del campo de la economía, la industria, el comercio, etc. En muchos de estos casos los indicadores son de carácter cuantitativo (por ejemplo, el IPC, el PNB, la temperatura del cuerpo, el nivel de colesterol en la sangre, etc.).

En el ámbito educativo los indicadores cuantitativos más usados se refieren, por lo general, a los elementos de entrada (inputs) y al ámbito de los resultados. En cambio, en lo tocante a los procesos educativos, la mayoría de ellos son de carácter cualitativo, quizás porque así lo exija la propia naturaleza de aquéllos, quizás porque aún no se han encontrado procedimientos que permitan cuantificarlos convenientemente.

La dificultad de medir y cuantificar muchos fenómenos educativos no debe hacernos pensar en que los indicadores cualitativos (descriptores) resulten menos útiles. Muy al contrario, en muchos casos presentan la ventaja de que permiten obtener una más rica información sobre la que fundamentar



las decisiones oportunas. Para ello, no obstante, deben reunir algunos requisitos, entre los que se destacan los siguientes:

- a) *Relevancia*: que se refieran a aspectos influyentes en la calidad de la educación.
- b) *Comprensividad*: se deben contemplar todas las dimensiones importantes de cada uno de los aspectos citados.
- c) *Claridad y concreción*: hay que evitar formulaciones excesivamente generales y con terminología ambigua.
- d) *Concisión*: se debe huir de descripciones tan farragosas que hagan del indicador algo inoperante.
- e) *Operatividad*: los indicadores deben facilitar la rápida obtención de la información necesaria para efectuar la evaluación y adoptar, en su caso, las decisiones de mejora.

Elaborar indicadores que reúnan todas esas condiciones es una tarea muy difícil y quizás, en algunos casos, imposible. Una descripción clara y concisa de un rasgo o aspecto puede no ser suficientemente comprensiva de todo su contenido o viceversa. Por ejemplo, el siguiente indicador: "la organización del Centro es adecuada", reúne los requisitos de relevancia (se refiere a un aspecto importante), comprensividad (abarca todo el contenido) y concisión; sin embargo, su formulación es demasiado general y ambigua y no ayuda a obtener información precisa.

Si el evaluador es capaz de elaborar un conjunto comprensivo de indicadores a partir de los condicionamientos legales, de las aportaciones de las ciencias pedagógicas, de la experiencia profesional y del consenso entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa, puede decirse que tiene recorrida una gran parte del complejo camino que supone la evaluación del Centro Escolar.

Sistemas de indicadores educativos

Dada la complejidad de la institución escolar, parece arriesgado utilizar para su evaluación indicadores aislados, por muy operativos y precisos que éstos sean. Tal es el caso de los estudios de evaluación basados en algunos indicadores de resultados (por ejemplo, calificaciones académicas), cuyas conclusiones en ningún caso ofrecen una visión completa del funcionamiento del Centro Escolar.

Si se quiere disponer de información suficiente sobre la institución escolar, es más aconsejable elaborar un *sistema de indicadores*, es decir, un *conjunto articulado* de éstos que refleje de forma comprensiva tal complejidad.

Para ello es imprescindible, en primer lugar, partir de un *modelo teórico* del Sistema Educativo (en este caso, de la institución escolar) que sea lo suficientemente general, y al mismo tiempo lo suficientemente completo como para garantizar la validez y generalizabilidad del sistema de indicadores de él generado. A modo de ejemplo, se ofrece una adaptación del modelo propuesto por Shavelson *et al.* (1987):

La tarea de elaborar un sistema de indicadores de calidad a partir del modelo anterior, u otros semejantes, puede verse facilitada, para los componentes complejos, mediante la identificación de



subcomponentes más concretos. Por ejemplo, dentro del componente calidad del profesorado se podrían distinguir estos otros:

- Preparación.
- Motivación y actitudes.
- Adaptación al Centro.

Enfoques metodológicos en la evaluación de Centros

A pesar de la todavía corta historia de la evaluación educativa, se dispone de un nutrido arsenal de procedimientos metodológicos para llevarla a cabo. A ello han contribuido notablemente las aportaciones de otras ciencias del comportamiento humano (psicología, sociología, antropología). Aun corriendo el riesgo de simplificar en exceso, aquéllos pueden agruparse en torno a estas dos grandes categorías:

Enfoque cuantitativo

Se agrupan en torno a esta categoría todos aquellos métodos de evaluación que requieren de la *medición y cuantificación de los fenómenos educativos*, es decir, que operan básicamente con expresiones numéricas de las variables educativas.

En general, la metodología cuantitativa aplicada a la evaluación educativa ha sido, y es, muy criticada, porque, en su afán de identificar relaciones de causa-efecto, universalmente generalizables, entre variables independientes (tratamientos) y dependientes (resultados), simplifica en exceso, en sus diseños, los fenómenos educativos.

Por otra parte, los diseños más puros de esta corriente presentan tales exigencias metodológicas (aislamiento de las variables, existencia de grupo experimental y grupo de control, formación aleatoria de ambos, etc.) que prácticamente resultan inviables, o poco apropiados en el contexto de la evaluación interna de los Centros Educativos.

Enfoque cualitativo

La metodología cualitativa, por el contrario, parte del supuesto de que la educación tiene lugar dentro de una realidad muy compleja en donde *las variables independientes no pueden aislarse ni trasponerse de unos contextos a otros sin sufrir alteración*, lo que pone en entredicho la "generalizabilidad" de las conclusiones. Afirman, asimismo, que las relaciones entre las variables educativas no son simples y lineales relaciones de causa-efecto; antes al contrario, son intrincadas y complejas, abundando las interacciones de diverso orden, los efectos circulares, etc. Sostienen, además, que limitar la evaluación a un escaso número de variables y reducir éstas a una simple expresión cuantitativa equivale a ofrecer una visión simplista y superficial, cuando no sesgada, del fenómeno educativo.

En consecuencia, los defensores del enfoque cualitativo *consideran cada fenómeno educativo como algo único*, condicionado por las circunstancias peculiares del contexto donde se produce, por lo que no puede ni debe aislarse del mismo. Por tanto, proponen la práctica de la evaluación de los fenómenos educativos *en sus contextos naturales* y la utilización de procedimientos e instrumentos que permitan captarlos en su integridad. De ahí que este tipo de evaluación reciba también el nombre de *evaluación naturalista*.



Los defensores del enfoque naturalista, en lugar de aislar variables y efectuar mediciones en un momento dado, proponen observar los fenómenos educativos en su complejidad, "acompañándolos" a medida que se van produciendo y describiendo sus manifestaciones con el mayor detalle. No rechazan la utilización de datos cuantitativos, pero consideran que cualquier fenómeno educativo sobrepasa en riqueza y complejidad al resultado de una simple medición, por lo que se hace imprescindible su descripción cualitativa. Por último, la finalidad que persigue el evaluador naturalista no es tanto el establecimiento de leyes explicativas de los fenómenos educativos, universalmente válidas, sino la descripción y valoración de situaciones específicas para resolver los problemas concretos que en ellas se plantean.

En los últimos años han aparecido diversos modelos de evaluación cualitativa¹, los cuáles, aun respetando los principios básicos que se acaban de exponer, difieren entre sí en otros aspectos, tales como el papel del evaluador, el grado de planificación del estudio, la forma de participación de los sectores afectados o el uso que se haga de los informes finales. A pesar de estas diferencias de menor orden, en general emplean técnicas semejantes para la obtención de información: básicamente, la observación participante, la entrevista, el cuestionario, los informes descriptivos, entre otros.

Algunas técnicas usuales en la evaluación de Centros

La observación

Se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otro sujeto, objeto o fenómeno para llegar a un mejor conocimiento de los mismos mediante la obtención de datos generalmente inalcanzables por otros medios.

En el ámbito de la evaluación de Centros, se distinguen actualmente dos tipos de observación: la participante y la no participante.

En la primera, el observador se integra en mayor o menor medida en el grupo al que debe observar, implicándose en sus actividades y comprometiéndose con sus proyectos y objetivos: el observador "vive" las experiencias del grupo de observación. Es ésta la observación que se practica, por ejemplo, en el estudio de evaluación de un Centro, realizada por agentes internos al mismo.

En la segunda, el observador se mantiene al margen de las actividades y relaciones del grupo, y no se integra en él. Todos los componentes del mismo conocen su papel, y éste realiza su labor con la distancia y "objetividad" que posibilita el mantenerse ajeno a los intereses de un grupo humano determinado.

Este tipo de observación es más propia en la evaluación de un Centro realizada por agentes externos.

La entrevista

Puede definirse la entrevista como una conversación intencional.

Permite la obtención de cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito, debido a su carácter confidencial o porque supongan una fuerte implicación afectiva o profesional.

Se pueden distinguir los siguientes tipos:



a) Entrevista formal: es la previamente preparada, con diversos grados de flexibilidad o estructuración, por el entrevistador.

b) Entrevista informal: es aquella no preparada previamente, en la que el entrevistador recoge la información que considera significativa en situaciones de encuentro espontáneo.

La encuesta

La encuesta es una técnica para obtener información mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos a un conjunto de sujetos.

Aunque es una técnica muy útil, toda vez que permite recoger gran cantidad de información de muchos sujetos a la vez, puede resultar costosa, especialmente cuando la población objeto de la encuesta es muy numerosa (por ejemplo, los alumnos y/o padres de alumnos de un Centro). Este inconveniente, no obstante, puede paliarse si se restringe su aplicación a una muestra representativa de la misma.

La triangulación

Una de las críticas más frecuentes a la metodología de la evaluación cualitativa reside en la presumible "subjetividad" de los datos y la correspondiente falta de fiabilidad de los mismos.

La triangulación, más que una técnica, es una estrategia metodológica que pretende paliar este inconveniente. Básicamente consiste en la utilización de diferentes métodos, sujetos y fuentes de datos para evaluar un mismo fenómeno. Los tipos de triangulación más utilizados son:

a) *Triangulación de las fuentes*: se recoge información de diversa procedencia (por ejemplo, padres, profesores, alumnos, etc.).

b) *Triangulación de métodos y técnicas*: en el mismo estudio se obtiene información mediante estrategias metodológicas distintas (cuestionarios, tests, escalas, etc.).

c) *Triangulación de evaluadores*: los datos son obtenidos y/o analizados por diversos sujetos.

Instrumentos para la recogida de datos

Cuestionarios

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas acerca de un tema que habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. En función del tipo de respuesta que se exija, se pueden distinguir tres tipos:

a) *Cuestionario cerrado*: el sujeto debe elegir entre varias respuestas alternativas proporcionadas por el propio cuestionario. Por ejemplo:

b) *Cuestionario abierto*: permite al sujeto responder libremente ante las preguntas formuladas:



c) *Cuestionario mixto*: contiene preguntas de ambos tipos, abiertas y cerradas:

Listas de control

Consiste en una *relación minuciosa* de posibles manifestaciones o rasgos del fenómeno u objeto de evaluación. El evaluador, tras una observación atenta de éste, deberá limitarse a *registrar la presencia o ausencia* de cada uno de aquellos.

Escalas de valoración

A diferencia de las listas de control, no solamente constatan la presencia del rasgo, sino que ofrecen la posibilidad de *valorar el grado o intensidad* en que éste se manifiesta a juicio del evaluador. Hay dos tipos principales:

a) *Escalas numéricas*: la valoración del grado o intensidad del rasgo se hace mediante una serie ordenada de números a los que se asigna previamente un valor fijo. Por ejemplo:

b) *Escalas descriptivas*: las diferencias en el grado o intensidad del rasgo se describen de forma concisa, pero suficientemente clara, para facilitar la valoración.

Tests y cuestionarios estandarizados

Son instrumentos más refinados, que habitualmente se emplean para la obtención de información sobre los *resultados educativos*, ya sean éstos de carácter instructivo (tests de rendimiento) o de tipo afectivo y social (tests de personalidad, cuestionarios de actitudes, etc.). Se utilizan con mayor frecuencia en los diseños de carácter cuantitativo-experimental.

Los participantes en la evaluación de Centros

El promotor de la evaluación

Es el órgano o instancia que ordena o promueve el estudio de evaluación. Con respecto al Centro Escolar, los promotores de la evaluación pueden ser, por un lado, los órganos competentes de las Administraciones Educativas y, por otro, el Consejo Escolar del Centro. En el primer caso, tal capacidad tiene su fundamento legal en el artículo 62.2 de la LOGSE, que textualmente dice: "*Las Administraciones Educativas evaluarán el Sistema Educativo en el ámbito de sus competencias*". A tal fin, en el artículo 63.3 de dicha norma legal se dispone la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Por lo que respecta al Consejo Escolar, su competencia para promover estudios de evaluación se deriva de la facultad de supervisar la marcha general del Centro que le atribuye la LODE en sus artículos 42 y 57 (para Centros públicos y privados, respectivamente).

El agente evaluador propiamente dicho

Es la instancia responsable de la planificación y ejecución técnica del estudio. En el caso de la evaluación interna de un Centro, esta función debe corresponder al director, y ello tanto por razones de orden jurídico como práctico. Por otro lado, el director, como representante del Centro y depositario de la confianza de los diversos sectores de la Comunidad Educativa, se encuentra en la posición más idónea para remover obstáculos, eliminar suspicacias, contrarrestar resistencias y, en una palabra, garantizar las condiciones necesarias para la ejecución del estudio en todas sus fases. Naturalmente, para todo ello deberá contar con la colaboración y apoyo del resto de los



componentes del Equipo Directivo. Asimismo, podrá requerir el asesoramiento y ayuda de quienes, dentro o fuera del Centro, posean la suficiente capacitación técnica para ello (profesores, orientador escolar, inspectores, etc.).

Otras partes interesadas

Se incluyen en esta categoría todos aquellos que puedan resultar directa o indirectamente afectados por el estudio: alumnos, profesores, padres y otros grupos sociales. El papel y grado de participación de unos y otros en el desarrollo de la evaluación del Centro varía según el enfoque metodológico y modelo de evaluación elegido. En cualquier caso, hoy se reconoce, por unos y otros, la necesidad, cuando no el derecho, de que la Comunidad Educativa conozca tanto el plan de evaluación como sus resultados. Ello contribuye, por un lado, a reducir las resistencias que la evaluación produce en determinados sectores, y, por otro, facilita la adopción de las medidas correctivas que sean necesarias.

Fases y componentes de un estudio de evaluación

La evaluación educativa es una actividad sistemática y, como tal, debe ser sometida a una planificación previa y a un cierto control en su ejecución. A continuación se ofrecen de forma resumida sus fases y componentes principales:

Fase de planificación

Constituye la primera fase del proceso de la evaluación, y su producto final se materializa en el plan de evaluación. Éste permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación con la finalidad de garantizar la veracidad y rigor de los datos, así como la validez y eficacia de las conclusiones. Es un instrumento de gran utilidad para el evaluador, quien puede utilizarlo como elemento de control y orientación en el ejercicio de su actividad.

En un plan de evaluación hay que contemplar, al menos, los siguientes componentes:

1. Descripción clara del problema o factor desencadenante del estudio de evaluación.
2. Definición del ámbito y finalidad del estudio.
3. Elección del enfoque metodológico apropiado.
4. Especificación, si procede, de los indicadores de calidad y preparación de los procedimientos y/o instrumentos de recogida de datos.
5. Determinación de los procedimientos de análisis e interpretación de los datos.
6. Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.
7. Asignación de responsabilidades a los participantes.
8. Temporalización de las diferentes fases y actuaciones.
9. Presupuesto económico.



Entre los componentes de la relación anterior —la cual, por otra parte, no pretende ser exhaustiva— hemos de destacar algunos de ellos que, por su carácter nuclear y condicionante, deben ser sometidos por el evaluador a una más cuidadosa consideración.

En primer lugar hay que referirse a la descripción del problema o factor desencadenante de la evaluación. Más que un componente del plan de evaluación, podría ser considerado como el factor condicionante de todo el proceso: la eficacia del estudio de evaluación dependerá del grado de precisión con que se haya analizado la situación a la que se pretende dar respuesta con aquél. La determinación del ámbito y finalidad del estudio debe ser una primera consecuencia de dicho análisis.

Gran importancia hay que atribuir, asimismo, a la elección del enfoque metodológico, puesto que de ello dependerán las decisiones referentes a otros componentes del plan. Por ejemplo, los enfoques cuantitativos son más exigentes que los cualitativos en lo referente a la identificación y definición de las variables y criterios de evaluación o respecto a los instrumentos de recogida de la información.

De igual forma, la elección de los procedimientos de análisis de los datos también estará condicionada por aquella decisión.

Por último, conviene hacer referencia al componente denominado temporalización de las actuaciones. Se trata de un factor de extrema importancia por dos motivos principalmente: en primer lugar, hay que precisar cuáles son los momentos más adecuados para conseguir la información necesaria; en segundo, porque todo estudio de evaluación, si pretende ser eficaz, debe ofrecer sus conclusiones y propuestas en el tiempo oportuno.

Fase de ejecución

El objetivo principal de esta fase es recoger la información necesaria sobre la que sustentar los juicios de valor consiguientes. Sin restar importancia a las demás fases, ésta constituye el eje esencial de todo estudio de evaluación: del mayor o menor rigor con que se ejecuten todos sus pasos dependerá la fiabilidad y veracidad de la información y, consecuentemente, la validez de las conclusiones. Tal responsabilidad debe recaer en el Equipo Directivo del Centro y, más específicamente, en el Director del mismo, quien deberá garantizar las condiciones necesarias para que pueda llevarse a cabo el estudio.

La puesta en práctica de un plan de evaluación, sin embargo, no está exenta de dificultades: inadecuación de los procedimientos, que pueden ocasionar resistencias y roces entre los agentes y sujetos de la evaluación; desacierto en la temporalización; insuficiente preparación del evaluador para la aplicación de determinados instrumentos, etc., y otros muchos obstáculos que pueden encontrarse y que hay que salvar en esta fase.

Para ello es conveniente, sobre todo cuando se trata de estudios de evaluación procesual y formativa, realizar revisiones periódicas del plan de evaluación. Su finalidad debe ser la acomodación del mismo a las constricciones impuestas por la realidad, lo que podrá traducirse, por ejemplo, en la limitación o ampliación del ámbito, la modificación de alguno de los procedimientos previstos, la utilización de instrumentos alternativos o complementarios, etc. Hay que contemplar, por tanto, el plan de evaluación como un instrumento de control y guía de las actividades, pero sujeto a los cambios impuestos por las exigencias de la realidad.

Fase de elaboración y publicación de las conclusiones



Representa el último momento del proceso de evaluación, en el que tiene lugar la formulación del juicio o juicios de valor sobre el objeto de la evaluación. Esta fase ofrece algunos puntos de controversia que es preciso analizar.

El primero de ellos se refiere al papel del evaluador en esta fase. ¿Es misión del evaluador simplemente proporcionar información objetiva sobre la realidad que evalúa, sin emitir su propio juicio del valor acerca de ella? O, por el contrario, ¿debe aportar, junto con los datos, sus propias conclusiones? Se trata de la ya vieja antinomia de la concepción del evaluador como agente objetivo y neutral (más ligada a una concepción "cientificista" y "tecnocrática" de la evaluación), frente a aquella otra que lo define como un agente participante en el proceso educativo que evalúa, y, por tanto, inevitablemente implicado en su valoración. Esta postura, con la que se identifican los enfoques naturalistas y cualitativos, cuestiona la pretendida imparcialidad, objetividad y neutralidad del evaluador, y defiende, por ende, su intervención en el proceso de elaboración de las conclusiones.

Por otro lado, cabe preguntarse por la participación en esta fase de otros sectores interesados o presumiblemente afectados por la evaluación. Los primeros modelos de evaluación concebían ésta como un proceso de carácter técnico-científico, cuyas conclusiones se obtenían a partir de los resultados de análisis estadísticos considerados incuestionables, por lo que aquéllas no debían ser objeto de excesiva controversia. Los más recientes enfoques, por el contrario, entienden la evaluación educativa como un proceso en el que confluyen los intereses, a veces contrapuestos, de diversos sectores de la Comunidad Educativa. De ahí que se propugne su participación en dicho proceso y, muy especialmente, en esta última fase. El evaluador debe escuchar a unos y otros, y facilitar el contraste de las diversas opiniones antes de formular las conclusiones definitivas. Incluso muchos autores defienden que cuando existan divergencias de interpretación entre las distintas partes, éstas deben hacerse constar en el informe final.

La naturaleza y extensión de las conclusiones que constituyen el contenido del informe final de evaluación variará en función del alcance y finalidad del estudio, así como de las audiencias a las que va destinado. En general, se estima que deben ser sucintas, suficientemente fundamentadas y expuestas en lenguaje inteligible (aunque, naturalmente, en ciertos casos los informes tendrán que tener inevitablemente un carácter técnico). De esta manera se facilitará la tarea de formular, por el órgano competente, las medidas correctoras oportunas.

Queda, por último, la cuestión de la publicidad del informe final. Como en el apartado anterior, el alcance y la forma de dar publicidad a los resultados depende de diversos factores, entre otros, el ámbito y la finalidad del estudio. En el caso concreto de la evaluación de un Centro, los resultados y conclusiones deberán necesariamente ser conocidos por los componentes de la Comunidad Escolar a través de sus órganos de participación: Consejo Escolar, Claustro, Asociaciones de Padres y Alumnos... Asimismo deberán estar a disposición de los órganos de la Administración que tengan competencias en materia educativa. Ésta es la mejor forma de garantizar que los resultados se conviertan en propuestas correctoras y, por consiguiente, la mejor forma, también, de asegurar la utilidad y eficacia de la evaluación.

Tomado de <http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/Apdorta/evalua.htm> el día 25 de julio de 2012.