

Producciones de Alumnos de 2 Postgrado

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA
FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE DISCIPLINAS
TECNOLOGICAS

TÍTULO:

EVALUACIÓN, REPLANTEO Y PROPUESTAS PARA LA PRAXIS PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA DE LAS DISCIPLINAS TECNOLÓGICAS.

ALUMNOS DE POSTGRADO AUTORES:

Lic. Marcela N. Varela

Ing. Marcelo E. Savio

Docente: Dra. María Ana Verna

INTRODUCCIÓN

En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, estatus, funciones, ámbito, etc. Este hecho es especialmente evidente en el caso de la evaluación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia.

Así comienza un artículo, que con gran claridad, reseña la evolución de la Evaluación. A continuación se dará un esquema resumido de ésta y algunos párrafos rescatados del artículo. Un planteamiento, quizás el más utilizado en nuestro contexto (Mateo y otros, 1993; Hernández, 1993), es el que ofrecen Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores, que en sus trabajos suelen establecer seis épocas, empezando su análisis desde el siglo XIX (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991).

Nos hablan de:

1. época de la reforma (1800-1900),
2. época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930),
3. época de Tyler (1930-1945),
4. época de la inocencia (1946-1956),
5. época de la expansión (1957-1972) y
6. época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Otros autores como Cabrera (1986) y Salvador (1992) citan *tres grandes épocas*, tomando como punto de referencia central la figura de **Tyler**, en el segundo cuarto del Siglo XX. A la época de Tyler se le denomina de **nacimiento**, a las anteriores de **precedentes o antecedentes** y a la posterior de **desarrollo**.

1. LOS PRIMEROS INDICIOS DE EVALUACIONES

Desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes.

- ✓ Dubois (1970) y Coffman (1971) citan los procedimientos que se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios.
- ✓ Otros autores como Sundbery (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos.
- ✓ Pero según McReynold (1975), el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo.
- ✓ También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores.

En la Edad Media se introducen los exámenes universitarios con carácter más formal. **En el Renacimiento** se siguen utilizando procedimientos selectivos y Huarte de San Juan, en su Examen de ingenios para las ciencias, defiende la observación como procedimiento básico de la evaluación (Rodríguez y otros, 1995).

En el siglo XVIII, aumenta la demanda y el acceso a la educación, se crea la necesidad de *comprobación de los méritos individuales* y las instituciones educativas van elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos (Gil, 1992).

Entrado el **siglo XIX** se establecen los sistemas nacionales de educación y aparecen los *diplomas de graduación*, tras la superación de exámenes.

En los Estados Unidos, **en 1845**, Horace Mann comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo «tests» escritos, que se extienden a las escuelas de Boston, y que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras.

Al final del **siglo XIX**, en 1897, aparece un trabajo de J. M. Rice, que se suele señalar como la *primera investigación evaluativa en educación* (Mateo y otros, 1993).

2. EL TIEMPO DE LOS TESTS

A finales del **siglo XIX**, se despierta un gran interés por la medición científica de *las conductas humanas*. Esto es algo que se enmarca en el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales.

La actividad evaluativa se verá condicionada por:

- a) El florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero.
- b) La influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos.
- c) El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época (Nunnally, 1978).
- d) El desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.

Consecuentemente con este estado de cosas, en este periodo **entre finales del siglo XIX y principios del XX**, se desarrolla una actividad evaluativa intensa conocida como **«testing»**, que se define por características como las siguientes:

- Medición y evaluación resultaban términos intercambiables.
- El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales.
- Los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos. . . Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado.

En Francia destacan los trabajos de Alfred Binet, después revisados por Terman en la Universidad de Stanford, sobre tests de capacidades cognitivas. Ahora hablamos **del Stanford-Binet**, uno de los tests más conocidos en la historia de la psicometría.

La década entre 1920 y 1930 marca el punto más alto del «testing», pues se idean multitud de tests estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos y explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizar con grandes colectivos de estudiantes.

El fervor por el «testing» decreció a partir de los años cuarenta e, incluso, empezaron a surgir algunos movimientos hipercríticos con estas prácticas.

Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como la *generación de la medida*.

Estas aplicaciones estandarizadas se acogen muy bien en los ámbitos educativos y McCall (1920) propone que los profesores construyan sus propias pruebas objetivas, para no tener que confiar exclusivamente en las propuestas por especialistas externos.

3. LA VERDADERA EVALUACIÓN EDUCATIVA: LA GRAN REFORMA «TYLERIANA»

Antes de que llegara la revolución promovida por Ralph W. Tyler, en Francia se inicia en los años veinte una corriente independiente conocida como **docimología** (Pieron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972), que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Se criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción.

La evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor.

Como solución se proponía:

- a) elaboración de taxonomías para formular objetivos,
- b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y tests,
- c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas, y
- d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores.

Como puede verse, se trata de criterios en buena medida vigentes actualmente y, en algún caso, incluso avanzados.

Pero quien es tradicionalmente considerado como **el padre de la evaluación educativa es Tyler** (Joint Committee, 1981), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma. Entre 1932 y 1940, en su famoso Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association, publicado dos años después (Smith y Tyler, 1942), plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación.

La obra de síntesis la publica unos años después (Tyler, 1950), exponiendo de manera clara su idea de «curriculum», e integrando en él su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos (véase también Tyler, 1967 y 1969).

Para Tyler, la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta (Mager, 1962), teniendo en cuenta que deben marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador.

El objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor. Se trata, según Guba y Lincoln (1989), de la segunda generación de la evaluación.

A pesar de lo anterior y de que las reformas tylerianas no siempre se aplicaron de inmediato, las ideas de Tyler fueron muy bien acogidas por los especialistas en desarrollo curricular y por los profesores. Su esquema era racional y se apoyaba en una tecnología clara, fácil de entender y aplicar (Guba y Lincoln, 1982; House, 1989) y encajaba perfectamente en la racionalidad del análisis de la tarea que comenzaba a usarse con éxito en ámbitos educativos militares (Gagné, 1971). En España, los planteamientos de Tyler se extendieron con la Ley General de Educación de 1970.

Tras la Segunda Guerra Mundial se produce la etapa conocida como la de la inocencia (Madaus y otros, 1991). Se extienden mucho las instituciones y servicios educativos de todo tipo, se producen cantidad de tests estandarizados, se avanza en la tecnología de la medición. . . . Sin embargo, en esta época, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción.

Ralph W. Tyler murió el 18 de febrero de 1994, superados los noventa años de vida, tras siete décadas de fructíferas aportaciones y servicios a la evaluación, a la investigación y a la educación en general.

Unos meses antes, en abril de 1993, Pamela Perfumo, una estudiante graduada de la Universidad de Stanford, entrevistó a Tyler con el propósito de conocer su pensamiento acerca del actual desarrollo de la evaluación y de los temas controvertidos alrededor de la misma. Esta entrevista, convenientemente preparada, fue presentada el 16 de abril de 1993 en la Conferencia de la AERA que tuvo lugar en Atlanta. Horowitz (1995) analiza el contenido y el significado de la citada entrevista, destacando, entre otros, los siguientes aspectos en el pensamiento de Tyler al final de sus días:

- a) Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio

- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- c) El «portfolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el «portfolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.
- d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.
- e) Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interactuar con ellos de manera más frecuente y más informal.

Medio siglo después de que Tyler revolucionara el mundo de la evaluación educativa, se observa la fortaleza, coherencia y vigencia de su pensamiento. Como acabamos de ver, sus ideas básicas, convenientemente actualizadas, se entroncan fácilmente en las corrientes más actuales de la evaluación educativa.

4. LOS NUEVOS AIRES

Los años sesenta traerán nuevos aires a la evaluación educativa, relacionadas con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación.

Fueron muchos los millones de dólares que desde los fondos públicos se destinaron a subvencionar nuevos programas educativos e iniciativas del personal de las escuelas públicas americanas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza. (Popham, 1983; Rutman y Mowbray, 1983; Weiss, 1983). Este movimiento se vio también potenciado por el desarrollo de nuevos medios tecnológicos (audiovisuales, ordenadores...) y el de la enseñanza programada, cuyas posibilidades educativas despertaron el interés entre los profesionales de la educación (Rosenthal, 1976).

Este fuerte ímpetu evaluador americano se debió a la aprobación de la «Elementary and Secondary Act» (ESEA) en 1965 (Berk, 1981; Rutman, 1984). Con esta ley se puso en marcha el primer programa significativo para la organización de la educación en el ámbito federal de los Estados Unidos, y se estipuló que cada uno de los proyectos realizados con el apoyo económico federal debía ser anualmente evaluado, a fin de justificar subvenciones futuras.

Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar.

A finales de los años sesenta, y como consecuencia de lo anterior, entra en escena un nuevo movimiento, la era de la «Accountability», de la rendición de cuentas (Popham, 1980 y 1983; Rutman y Mowbray, 1983), que se asocia fundamentalmente a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos establecidos. De hecho, en el año 1973, la legislación de muchos estados americanos instituyó **la obligación de controlar el logro de los objetivos educativos y la adopción de medidas correctivas en caso negativo** (MacDonald, 1976; Wilson y otros, 1978).

Otra dimensión de la responsabilidad escolar: Popham (1980), cuando se refiere al movimiento de descentralización escolar durante los últimos años sesenta y principios de los setenta.

El sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, pero también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo en un sentido amplio, profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, etc.), así como el propio producto educativo.

Como hitos de la época hay que destacar dos ensayos por su decisiva influencia: el artículo de Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation*, y el de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*. La riqueza de ideas evaluativas expuestas en estos trabajos nos obligan a que, aunque brevemente, nos refiramos a ellas.

Del análisis que Cronbach del concepto, funciones y metodología de la evaluación, entresacamos las sugerencias siguientes:

a) Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones.

Decisiones educativas:

- sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción,
- sobre los alumnos (necesidades y méritos finales) y
- acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc.

b) La evaluación que se usa para mejorar un programa mientras éste se está aplicando. . .

c) Poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo.

d) Se ponen en cuestión los estudios a gran escala. Se defienden los estudios más analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.

e) Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir:

- a. estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula–;
- b. medidas de rendimiento y actitudes –cambios observados en los alumnos– y
- c. estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.

Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, ocupan un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los tests como técnicas de recogida de información.

Si estas reflexiones de Cronbach fueron impactantes, **no lo fueron menos las del ensayo de Scriven (1967)**. Sus fecundas distinciones terminológicas ampliaron enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarificaron el quehacer evaluativo. Destacamos a continuación las aportaciones más significativas:

a) Se establece de forma tajante *la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica*, lo que el autor llama meta de la evaluación, y *las funciones de la evaluación* en un contexto particular. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea lo que fuera lo que estemos evaluando. El objetivo de la evaluación es invariante, supone en definitiva el proceso por el cual estimamos el valor de algo que se evalúa, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser enormemente variadas. Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida.

b) Scriven señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa para calificar

aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

c) Otra importante contribución de Scriven es la crítica al énfasis que la evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Resalta la necesidad de que la evaluación debe incluir tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados (Scriven, 1973 y 1974).

d) Clarificadora es también la distinción que hace Scriven entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta muy importante a la hora de considerar el criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace en la evaluación extrínseca.

e) Scriven adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación. Admite con Cronbach los problemas técnicos que los estudios comparativos entrañan y la dificultad de explicar las diferencias entre programas, pero Scriven considera que la evaluación como opuesta a la mera descripción implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas.

Estas dos aportaciones comentadas influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo no sólo en estudios en la línea de la investigación evaluativa, a la que se referían preferentemente, sino también en la evaluación orientada al sujeto, en la línea de evaluación como «assessment» (Mateo, 1986). Estamos ante la tercera generación de la evaluación que, según Guba y Lincoln (1989), se caracteriza por introducir la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios.

5. LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Si con algo se podría caracterizar las aportaciones teóricas que nos ofrecen los especialistas durante los años setenta es con la proliferación de toda clase de modelos evaluativos que inundan el mercado bibliográfico, modelos de evaluación que expresan la propia óptica del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo. Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica. Guba y Lincoln (1982) nos hablan de más de cuarenta modelos propuestos en estos años, y Mateo Escudero Escorza, T. (2003).

Algunos autores como Guba y Lincoln (1982), Pérez (1983) y en alguna medida House (1989), tienden a clasificar estos modelos en dos grandes grupos cuantitativos y cualitativos, pero nosotros pensamos con Nevo (1983) y Cabrera (1986) que la situación es mucho más rica en matices.

Un resumen de modelos de la época de eclosión, se podrá ver en el artículo completo. Esto explicara que cuando Nevo (1983 y 1989) pretende realizar una conceptualización de la evaluación, a partir de la revisión de la literatura especializada, atendiendo a los tópicos **¿qué es la evaluación? ¿qué funciones**

tiene? ¿cuál es el objeto de evaluación?... no encuentra una única respuesta a estas cuestiones.

Bajo esta diversidad subyacen diferentes concepciones teóricas y metodológicas sobre la evaluación.

A continuación destacamos los puntos más sobresalientes de esta pluralidad conceptual.

- a) Diferentes conceptos de evaluación. Por una parte **existe la clásica** :Tyler; los **modelos orientados a la toma de decisiones; estimar el valor o el mérito de algo**, etc.
- b) Diferentes criterios. De las definiciones apuntadas anteriormente se desprende que el criterio a utilizar para la valoración de la información también cambia
- c) Pluralidad de procesos evaluativos dependiendo de la percepción teórica que sobre la evaluación se mantenga. Los modelos representan diferentes propuestas para conducir una evaluación.
- d) Pluralidad de objetos de evaluación. Como dice Nevo (1983 y 1989), existen dos conclusiones importantes que se obtienen de la revisión de la bibliografía sobre la evaluación. Por un lado, cualquier cosa puede ser objeto de evaluación y ésta no debería limitarse a estudiantes y profesores y, por otro, una clara identificación del objeto de evaluación es una importante parte en cualquier diseño de evaluación.
- e) Apertura, reconocida en general por todos los autores, de la información necesaria en un proceso evaluativo para dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino a los efectos posibles de un programa educativo, sea pretendido o no.
- f) Pluralidad también reconocida de las funciones de la evaluación en el ámbito educativo, recogiendo la propuesta de Scriven entre evaluación formativa y sumativa, y añadiéndose otras de tipo socio-político y administrativas (Nevo, 1983).
- g) Diferencias en el papel jugado por el evaluador, lo que ha venido a llamarse evaluación interna vs. evaluación externa.
- h) Pluralidad de audiencia de la evaluación y, por consiguiente, pluralidad en los informes de evaluación. Desde informes narrativos, informales, hasta informes muy estructurados (Anderson y Ball, 1983).
- i) Pluralidad metodológica. Las cuestiones metodológicas surgen desde la dimensión de la evaluación como investigación evaluativa, que viene definida en gran medida por la diversidad metodológica.

El anterior resumen recoge las aportaciones a la evaluación en los años setenta y ochenta, la época que se ha denominado época de la profesionalización (Stufflebeam y Skinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991; Hernández, 1993; Mateo y otros, 1993), en la que además de los innumerables modelos de los setenta, se profundizó en los planteamientos teóricos y prácticos y se consolidó la evaluación como investigación evaluativa en los términos antes definida. En este contexto, lógicamente, aparecen muchas nuevas revistas especializadas como Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, Evaluation Review, New Directions for Program Evaluation, Evaluation and Program Planning, Evaluation News,..., se fundan asociaciones científicas relacionadas con el desarrollo de la evaluación y las universidades empiezan a ofrecer cursos y programas de investigación evaluativa, no sólo en postgrados y programas de doctorado, sino también en planes de estudio para titulaciones de primer y segundo ciclos.

6. GUBA Y LINCOLN

A finales de los ochenta, tras todo este desarrollo antes descrito, Guba y Lincoln (1989) ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan cuarta generación, pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa de Guba y Lincoln la denominan **respondente y constructivista**, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake (1975), y la epistemología postmoderna del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997). Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (stake-holders) sirven como foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita), que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista. La utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados es necesaria, según Guba y Lincoln, porque:

- a) Son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que se sientan protegidos ante tal riesgo.
- b) Los resultados pueden ser utilizados en su contra en diferentes sentidos, sobre todo si están al margen del proceso.
- c) Son potenciales usuarios de la información resultante de la evaluación.
- d) Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación.
- e) Se produce una interacción positiva entre los distintos implicados.

En esta evaluación, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez, pero estas deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos (Patton, 1980), con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto.

7. EL NUEVO IMPULSO : STUFFLEBEAM

Para terminar este recorrido analítico-histórico desde los primeros intentos de medición educativa hasta la actual investigación evaluativa en educación, queremos recoger las recomendaciones que más recientemente nos viene ofreciendo una de las figuras señeras de este campo en la segunda mitad del siglo XX.

Nos estamos refiriendo a *Daniel L. Stufflebeam*, proponente del modelo CIPP (el más utilizado) a finales de los sesenta, desde 1975 a 1988 presidente del «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation» y actual director del «Evaluation Center» de la Western Michigan University (sede del Joint Committee) y del CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation), centro auspiciado y financiado por el Departamento de Educación del gobierno americano.

Recogiendo estas recomendaciones (Stufflebeam, 1994, 1998, 1999, 2000 y 2001), en las que se han ido integrando ideas de diversos evaluadores también notables, no sólo ofrecemos una de las últimas aportaciones a la actual concepción de la investigación evaluativa en educación, sino que completamos en buena medida la visión del panorama actual, rico y plural, tras analizar la cuarta generación de Guba y Lincoln.

Se parte de los cuatro principios del Joint Committee (1981 y 1988), esto es, de la idea de que cualquier buen trabajo de investigación evaluativa debe ser:

- a) **útil**, esto es, proporcionar información a tiempo e influir,

- b) **factible**, esto es, debe suponer un esfuerzo razonable y debe ser políticamente viable,
- c) **apropiada, adecuada, legítima**, esto es, ética y justa con los implicados, y
- d) **segura y precisa** a la hora de ofrecer información y juicios sobre el objeto de la evaluación.

Además, la evaluación se ve como una «transdisciplina», pues es aplicable a muchas disciplinas diferentes y a muchos objetos diversos (Scriven, 1994).

Stufflebeam invoca a la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado.

Para evaluar la educación en una sociedad moderna, Stufflebeam (1994) nos dice que se deben tomar algunos criterios básicos de referencia como los siguientes:

- **Las necesidades educativas.** Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática (Nowakowski y otros, 1985).
- **La equidad.** Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad (Kellagan, 1982).
- **La factibilidad.** Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
- **La excelencia** como objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

8- ENFOQUES MODÉLICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN. LA ÚLTIMA PERSPECTIVA DE SCRIVEN

Tras este análisis del desarrollo de la evaluación a lo largo del Siglo XX, parece oportuno, a modo de síntesis y de conclusión, recoger y resaltar los que son considerados los principales modelos, planteamientos metodológicos, diseños, perspectivas y visiones de la evaluación en la actualidad. Su análisis, de manera compacta, es un complemento necesario para una visión como la histórica que, por su linealidad, tiene el riesgo de ofrecer una imagen disciplinar artificialmente fraccionada.

Hemos visto que en la década de los setenta y en sus alrededores se produce una especie de eclosión de propuestas evaluativas, que tradicionalmente han venido siendo denominadas como modelos (Castillo y Gento, 1995) y en algunos casos como diseños (Arnal y otros, 1992) de investigación evaluativa. Sabemos que existieron varias decenas de estas propuestas, pero muy concentradas en el tiempo, en la década citada. De hecho, el asunto de los propuestos modelos para la evaluación parece un tema prácticamente cerrado desde hace cuatro lustros. Ya no surgen nuevos modelos o propuestas.

Se plantean una serie de cuadros resumen, donde puede verse todo lo planteado, esto es en el artículo, completo *Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la*

investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: v. 9, n. 1, p. 11-43.

http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

ALGUNOS ESTUDIOS

Según el trabajo realizado por Pita, M.; Corengia, A.(2005), acerca de RENDIMIENTO ACADEMICO EN LA UNIVERSIDAD . . . en el cual se realizan estudios para conocer mejor a los alumnos, y de esta manera ayudar a su permanencia en la universidad.

Entre los estudios que se realizan, se evalúa el rendimiento académico de los alumnos a través de diferentes indicadores que permiten conocer su desempeño en la universidad, y en función de esto, poder tomar las medidas adecuadas para mejorar su proceso de formación integral. . .

La universidad ha de considerarse como una institución dedicada a la enseñanza en el más alto nivel, al cultivo del saber universal y a su acrecentamiento mediante la investigación en las diversas ciencias, y a la educación superior e integral de sus estudiantes (Ponz Piedrahita; 1996). A la hora de tomar conciencia de en qué medida cumple su misión dentro de la sociedad, es interesante preguntarse no solo la cantidad de jóvenes que acceden al nivel superior, sino también cuál es su rendimiento.

Desde la Oficina de Evaluación Institucional de una universidad privada, se realizan estudios que apuntan a favorecer la permanencia de los alumnos en la universidad, desde el punto de vista del:

Perfil cognitivo de los Alumnos

Hábitos de estudio

Rendimiento académico

EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Con respecto al posicionamiento de la Universidad Nacional de Catamarca, se pueden mencionar algunos sistemas que ayudan a la permanencia en la universidad y disminuyen el desgranamiento;

A. Sistemas de Becas

- a. Becas de Comedor
- b. Becas de Ayuda Económica

Destinadas a alumnos cuya situación socio-económica *dificulta el inicio o continuación de los estudios universitarios*, que cumplen exigencias académicas. Otorgadas por la Universidad Nacional de Catamarca.

Requisitos:

- Ser Alumno Regular Activo de una Carrera que se dicte la UNCA
- Alumnos de 2° año en adelante poseer el 50 % de materias aprobadas del curso inmediato anterior.
- Promedio Mínimo de Seis (6) Puntos.
- No Poseer otro tipo de Beca (Nacional, provincial y/o municipal)

- c. Becas de Trabajo PROSUB

Otorgadas por el Poder Ejecutivo Provincial a través de convenio con la Universidad Nacional de Catamarca, destinado a estudiantes que cursan alguna de las carreras que ofrece esta Institución

Requisitos:

- Ser alumno regular de 2° año en adelante de una carrera que se dicte en la U.N.Ca, con el perfil académico solicitado por el PROSUB en cada convocatoria.
- Promedio mínimo de seis (6) Puntos.
- Poseer al menos cuatro (4) materias aprobadas.
- Tener una residencia mínima de (3) años en la Provincia, acreditado en su DNI.
- No Poseer otro tipo de Becas o Plan Social.

B. Sistema de Tutorías

Es un Proyecto Institucional que ofrece acciones para despertar intereses y desarrollar capacidades en los alumnos del primer año de las carreras de nuestra Facultad, que lo ayudan a "SER" un estudiante universitario, no solo en el ámbito académico sino también en los aspectos personales y sociales.

DESTINATARIOS: Alumnos de 1er Año de la Facultad

CONDICIONES: El horario de cada Tutor no podrá ser inferior a 3 (tres) hs. Semanales

Los Tutores presentarán informes bimestrales según el sistema de control y seguimiento que se establezca .Los docentes D.E. que se desempeñen como Tutores no recibirán remuneración.

Se considera aconsejable que los tutores no atiendan a más de 10 (diez) alumnos. Cada alumno puede tener un único Tutor

C. Educación Vocacional

La Dirección de Orientación Vocacional, está abocada desde su creación en el año 1974 a ofrecer a la comunidad el servicio de Orientación Vocacional para alumnos del último curso de los establecimientos de enseñanza media de la jurisdicción provincial y para adultos que también requieran el servicio por **elección o reelección de carreras.**

La tarea que lleva a cabo la DOV se desarrolla sobre tres ejes fundamentales:

1. El proceso de Orientación Vocacional y de Re-orientación.
2. Talleres de información acerca de la toma de decisión en el contexto de la información universitaria.
3. Visitas guiadas a las unidades académicas a la UNCa.

- NOVEDADES ACERCA DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo a la vision que *LOPEZ PASTOR, VICTOR M., que desarrolla en CUESTIONES CLAVES SOBRE EVALUACION, DOCENCIA UNIVERSITARIA Y CONVERGENCIA EUROPEA. LA EVALUACION FORMATIVA COMO ALTERNATIVA MAS COHERENTE*", algunos objetivos referidos a:

- ✓ Conocer y analizar los planteamientos de evaluación mas extendidos en la enseñanza universitaria y reflexionar sobre los modelos educativos que subyacen.
- ✓ Reflexionar sobre las razones pedagogicas que hacen aconsejable superar los modelos tradicionales de evaluación-calificación.

- ✓ Plantear el interés de avanzar hacia sistemas de evaluación Formativa y Compartida.

Desarrollando y defendiendo la conveniencia **de avanzar hacia procesos de evaluación formativa y compartida** en la enseñanza universitaria, como forma mas coherente y logica de trabajar .

De su trabajo se extrajo los siguientes parrafos a modo de representar la idea , expuesta por el autor:

**CONCLUSIONES: ASPECTOS BASICOS SOBRE EVALUACION Y
DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

- La adecuación y coherencia curricular entre finalidades, actividades de E-A y sistema de

evaluación y caliticación (alineamiento curricular, segun Biggs,2005).

- La importancia de que los criterios de calificacidn sean publicos, claros y conocidos desde el

principio de curso.

* Por criterios basados en porcentajes (en base a las actividades realizadas).

* Por criterios de calidad de los trabajos realizados (lista de verbos, segun Biggs,2005).

- Las ventajas de implicar al alumnado en el proceso de evaluacidn: negociación curricular de loscriterios de calificación, autoevaluación, evaluación compartida. evaluación intearada

COMO DAR EL SALTO DE LA EVALUACION A LA CALIFICACION: OPCIONES.

- Combinación de examen con otras actividades de aprendizaje.
- Exámenes parciales (¿que % de la calificación?).
- Evaluación por carpetas (individuales ó colaborativas).
- Selecciones aleatorias de documentos.
- Portafolios.
- Procesos de autoevaluación, autocalificación >>> evaluación compartida y calificación dialogada.
- Evaluación y calificación por competencias.

CONCLUSIONES

No se pone en tela de juicio **el papel importante de la evaluación** en la educación, la misma es un **elemento indispensable que retroalimenta** la práctica cotidiana. La evaluación es esencial a la educación, es inherente a la misma en cuanto es concebida como **problematización, cuestionamiento y reflexión** sobre las acciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La tarea de evaluar se puede concebir desde **distintos paradigmas** y actuar de acuerdo a ellos, lo cual también tiene una coherencia y una continuidad con la concepción de educación que tengamos.

- a) *Paradigma cuantitativo*: la evaluación es neutral, objetiva, se interesa por la eficiencia y se evalúan los productos obtenidos.
- b) *Paradigma cualitativo*: se interesa por comprender que está sucediendo y que significado tiene esto para los distintos actores involucrados, con el fin de evaluar procesos y productos.
- c) *Paradigma crítico*: la evaluación recoge información acerca del proceso que se esta dando pero además genera diálogo y autorreflexión.

Estos dos últimos modos de concebir la evaluación, parecen ser los más justos, válidos, completos y eficientes para la enseñanza universitaria.

Pero, tradicionalmente, se ha concebido la evaluación desde una perspectiva centrada en los resultados finales a partir de una instancia evaluadora, **se ha utilizado, no al servicio del proceso educativo como práctica que retroalimenta el accionar, sino como sancionadora final del mismo**, generalmente no aplicándose a todos los ámbitos en que se debería, sino casi con exclusividad a los alumnos. Sin embargo, *la evaluación no tendría que ser un apéndice del proceso educativo, sino que es parte del mismo como un continuo formativo.*

Con un enfoque crítico y cualitativo, se intenta centrar la atención en comprender que y como están aprendiendo, para que la evaluación deje de ser el modo de contrastar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser ;

- ✓ una herramienta al servicio de todos los implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje,
- ✓ que retroalimenta la práctica,
- ✓ permite tomar decisiones a partir de los logros y las dificultades para aportar y profundizar dicho proceso.

Obtener información es solo una parte de la evaluación, es necesario darle un lugar importante a **las reflexiones, interpretaciones y juicios** que se llevan a cabo con los datos obtenidos.

La evaluación es la reflexión permanente ;

- ✓ **del educador** sobre sus prácticas, sobre el trayecto del alumnos en la construcción del conocimiento,
- ✓ **del alumnado** sobre sus trayectos, logros y dificultades.

Así la evaluación deja de ser un momento terminal del proceso para transformarla en la búsqueda de comprensión de las dificultades y **en la dinamización de nuevas oportunidades de conocimiento, a partir de una toma de decisiones que ajusta las prácticas educativas.**

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- ESCUDERO ESCORZA, T. (2003). “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”. RELIEVE: v. 9, n. 1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- PITA, MARIA; CORENGIA, ANGELA, 2005, “*Rendimiento Académico*” En *La Universidad*, Mar del Plata; V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR
- VICTOR M. LOPEZ PASTOR, “*Cuestiones Claves Sobre Evaluación, Docencia Universitaria Y Convergencia Europea. La Evaluación Formativa Como Alternativa Más Coherente*”. Evaluación, docencia universitaria y ECTS. Evaluación Formativa y compartida.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO - MENDOZA, 30 de diciembre de 2010 - Ord N°108/2010 - donde la Secretaría Académica del Rectorado eleva a consideración del Consejo Superior el Proyecto de “*Evaluación de Aprendizajes en la UNCUYO*”, que se aplicará en los espacios curriculares y cursos de las diversas carreras de esta Casa de Estudios.
- PEDRO RAVELA, PATRICIA ARREGUI, GILBERT VALVERDE, RICHARD WOLFE, GUILLERMO FERRER, FELIPE MARTÍNEZ RIZO, MARIANA AYLWIN Y LAURENCE WOLFF. 2008, “*Las Evaluaciones Educativas Que América Latina Necesita*”. 1 .Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf>
- M^a ELENA CANO GARCÍA, 2008, “La evaluación por competencias en la educación superior” .*Universitat de Barcelona*
- M. LEONOR CARIOLA, GABRIELA CARES Y ROSARIO RIVERO, 2008. Sistemas De Evaluación Como Herramientas De Políticas, Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Numero 1 <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1—num1/art5.pdf>

PÁGINAS WEB

- <http://www.unca.edu.ar/>
- <http://tecno.unca.edu.ar/>
- <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/evaluacion/evaluacion-educativa.php>