

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Módulo 11: La evaluación de Diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos

Autor: José Moya e Iñiqui Polo.

Interrogantes que trataremos de responder: ¿Cómo evaluar el nivel de dominio alcanzado en el aprendizaje de cada una de las competencias?, ¿qué similitudes y diferencias hay entre las evaluaciones de diagnóstico de las competencias y la evaluación de las competencias en los centros educativos?

¿Qué son las matrices para la evaluación?, ¿cómo se elaboran?, ¿cómo se utilizan para la evaluación en las evaluaciones diagnósticas?, ¿cómo se pueden utilizar en las evaluaciones cotidianas?, ¿qué es un portfolio?, ¿cómo se puede utilizar para evaluar los aprendizajes?

Contenidos

- 11.1. La evaluación en el nuevo sistema educativo y las evaluaciones de diagnóstico.
- 11.2. Tipos de evaluación.
- 11.3. Las evaluaciones de diagnóstico internacionales.
- 11.4. El proceso de evaluación: estándares internacionales.
- 11.5. La evaluación de las competencias básicas: rubricas y portafolios.

11.1. La evaluación en el nuevo sistema educativo y las evaluaciones de diagnóstico.

La evaluación de las competencias básicas aparece vinculada a dos tipos diferentes de evaluación. Por una parte, la evaluación de los aprendizajes que realiza el profesorado y que, finalmente, permitirá el reconocimiento de las competencias básicas y la promoción dentro del sistema educativo, o la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria¹. Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes adquiridos al finalizar el cuarto curso de Primaria y el segundo curso de Secundaria que servirá como indicadores para la evaluación del sistema educativo y como base para una orientación personalizada que contribuirá a prevenir el fracaso escolar.

¹ En el momento en que escribimos estas páginas, el Ministerio de Educación acaba de anunciar un acuerdo con las Comunidades Autónomas para impulsar una iniciativa según la cual las personas que abandonen el sistema educativo una vez concluida su etapa de escolaridad obligatoria, pero que no hayan obtenido el título correspondiente recibirán un informe en el que se les reconocerá el dominio alcanzado en cada una de las competencias básicas. Este informe les permitirá el reconocimiento de los aprendizajes para continuar otros estudios, o para insertarse en el mundo laboral.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Dado que en la unidad anterior hemos centrado nuestra atención en los distintos tipos e evaluación, para dotar de un marco teórico y conceptual suficiente, ahora vamos a centrar nuestra atención en las evaluaciones de diagnóstico.

La evaluación del sistema educativo se extenderá a todos los elementos que lo configuran y correrá a cargo de los organismos que se establezcan a tal efecto.

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. (LOE, art. 141)

La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que paso a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo con la LOCE y que ahora se va a denominar, simplemente, Instituto de Evaluación, sin perjuicio de la evaluación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas puedan realizar en sus ámbitos respectivos.

Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que pasa a denominarse Instituto de Evaluación, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias. (LOE, art. 142.1)

La finalidad general, así como, los objetivos de esta evaluación quedan establecidas en el artículo 140 de la LOE.

- a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
- b) Orientar las políticas educativas.
- c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
- d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.
- e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, oídas las Comunidades Autónomas, a través del Instituto de Evaluación, elaborará periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas como de las Administraciones, los alumnos o las familias. En este sentido, es importante reseñar la gran preocupación que se evidencia en la ley respecto al uso inadecuado que se puede hacer de todo el proceso de evaluación. Preocupa enormemente que la evaluación se pueda utilizar para crear “ranking” de centros educativos o simplemente para justificar la desigualdad o el bajo rendimiento.

La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros. (LOE, art. 140.2)

Esta misma preocupación es la que lleva a prohibir expresamente que las evaluaciones de diagnóstico puedan ser utilizadas para establecer ningún tipo de clasificación de centros.

Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros. (LOE, art. 144.3)

Finalmente, será el Instituto de Evaluación en el orientara la participación española en los diferentes proyectos internacionales, tal y como venía haciendo hasta el momento.

La evaluación diagnóstica de los aprendizajes en el sistema educativo

Los sistemas educativos contribuyen significativamente a lograr que las personas que conviven en una sociedad puedan alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional,

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

para alcanzarlo lo primero que hace es establecer unos perfiles personales y profesionales deseables para todas las personas. Los perfiles personales y/o profesionales aparecen definidos en los objetivos correspondientes a cada una de las etapas (infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional). Pues bien, determinar la calidad de la educación que un sistema educativo está ofreciendo depende, en primer lugar, del tipo de perfiles profesionales que se ha propuesto lograr.

La calidad de la educación que un sistema está ofreciendo requiere por tanto que se establezca unos perfiles personales y profesionales que generen un grado de consenso amplio y que puedan estar adaptados a los valores, a las circunstancias y a las necesidades sociales. Hasta el momento los perfiles personales y profesionales no han merecido un gran de atención muy amplio en los debates que han conducido a modificar el sistema educativo, tal vez porque no resulte una cuestión sencilla, sin embargo resulta indispensable que la sociedad defina con claridad el perfil personal que desea para que los educadores puedan contribuir a su consecución.

Para definir opciones sobre este aspecto, lo más importante es señalar aquellos rasgos personales y/o profesionales que se pueden considerar más valiosos para cada etapa educativa. Así pues, tendríamos muchas opciones, ya que sería posible definir rasgos valiosos para cada una de las etapas, con estos rasgos se podrían obtener los objetivos correspondientes a cada una de las etapas. Para facilitar una propuesta de este tipo, se podrían utilizar los objetivos definidos en cada una de las leyes orgánicas, comprobaremos entonces que el consenso en los objetivos de etapa es bastante amplio.

Una vez generados unos perfiles personales y profesionales de calidad, es necesario dejar constancia del grado en que esos perfiles están siendo alcanzados dentro del sistema educativo, esta valoración del nivel de consecución de los perfiles, es lo que se conoce como evaluación diagnóstica. Pues bien, la LOGSE no contempló esta evaluación diagnóstica, mientras que la LOCE la estableció como obligatoria al finalizar la etapa primaria y la etapa secundaria obligatoria. En todo caso, conviene recordar que la evaluación diagnóstica no tiene consecuencias académicas para el alumnado, y que suele estar basada en unas pruebas específicas.

La LOE reconoce la necesidad de una evaluación diagnóstica de los aprendizajes en atención a estas razones: prevenir el fracaso escolar y mejorar la atención educativa al alumnado. Las evaluaciones diagnósticas tendrán como objetivo el reconocimiento y la valoración de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado.

Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad. (LOE, art. 144)

Las evaluaciones correrán a cargo de las diferentes administraciones públicas y contarán para su realización con el Instituto de Evaluación y con los organismos similares que se hayan constituido en su propio ámbito territorial.

En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros. (LOE, art. 144.2 y 144.3)

Evaluación del profesorado y evaluación de la enseñanza.

La evaluación de la enseñanza, es decir del modo en que el profesorado transforma los diseños curriculares en currículum ofreciendo así oportunidades educativas a sus alumnos, fue una de las preocupaciones establecidas en la LOGSE. En el marco de esa ley, como en las normas que la desarrollaron, se insistía sobre la necesidad de proceder de una forma sistemática y continuada a la evaluación de la enseñanza. Sin embargo, nunca se fijaron modelos, ni orientaciones, ni recomendaciones para hacerlo, de modo que la única evaluación de la enseñanza que hasta el momento se ha realizado es la que venía incorporada a la evaluación general del centro que realizaron los organismos especializados o los propios centros.

La LOCE, vuelve a establecer esta necesidad, pero añade una nueva vía de evaluación: se trata de la evaluación del profesorado. Efectivamente, la LOCE contempla que el profesorado pueda ser evaluado de forma voluntaria y que el resultado de esta evaluación puede ser tenida en cuenta para su carrera profesional.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La LOE sigue el camino abierto por la LOCE y contempla la necesidad de evaluar la función pública docente (art. 106)

1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.
2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.
3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.
4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación. (LOE, art. 106)

Sin lugar a esta evaluación constituirá uno de los grandes retos del futuro, aunque por el momento solo se han fijado unas condiciones generales, todavía habrá que decir el modelo o los modelos que se utilizaran en este proceso de evaluación.

La LOE reconoce la necesidad de evaluar los centros educativos, pero no define ningún modelo concreto de evaluación, aunque si establece algunas condiciones que debería tener el modelo que finalmente resulte elegido.

1. Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone.
2. Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos. (LOE, Art. 142)

En cuanto a los servicios y programas, es necesario poner en evidencia que, si bien la LOE reconoce la necesidad de evaluar todos los componentes del sistema (art. 141), sin embargo, hasta el momento la ley no desarrolla ni la evaluación de los servicios, ni la evaluación de los programas, ni la de las administraciones responsables del diseño y la gestión del sistema educativo.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

11.2. Tipos de evaluación

El concepto de evaluación que hemos utilizado entraña prácticas muy diversas, y eso da lugar a una amplia tipología de formas de evaluación. Los tipos de evaluación guardan una estrecha relación tanto con la finalidad de la investigación como con la metodología empleada con el objeto de la evaluación, en definitiva la amplia variedad de formas de evaluar pueden clasificarse atendiendo a distintos criterios. La variedad de tipologías puede ser fácilmente comprendida y asimilada teniendo en cuenta los distintos criterios de clasificación, tal y como lo hemos intentado nosotros en el cuadro 1. Podemos encontrar un primer criterio de clasificación de acuerdo con la relación entre quien evalúa y quien realiza la acción. Hablamos entonces de evaluación interna y de evaluación externa.

Podemos hablar de evaluación interna si la persona que realiza la acción y la evaluación es la misma persona. Por ejemplo: cuando el profesor evalúa su propio proceso de enseñanza. Reservamos el término evaluación externa, para aquella evaluación en la que el agente evaluador y el agente de la acción no coinciden. Por ejemplo cuando la enseñanza es valorada por los servicios.

Existen evaluaciones que dependen del objeto al que están destinadas: los programas educativos, los centros, los alumnos, etc. También podemos reconocer diferentes tipos de evaluación si las relacionamos con los datos que se utilizan, tenemos entonces una evaluación cualitativa y otra cuantitativa. La evaluación puede diferenciarse por el momento del proceso educativo en que se realiza. Tendríamos, entonces, una evaluación formativa, una evaluación sumativa, o una evaluación diagnóstica.

Podemos encontrar formas diferentes de evaluación si atendemos a su función o finalidad. Tendríamos, entonces, una evaluación formativa, una evaluación sumativa, o una evaluación diagnóstica. Siguiendo con esta variedad de criterios, vamos a referirnos, por último, a la diferencia que puede existir entre distintas formas de evaluación si tenemos en cuenta los elementos que se utilizan para establecer el juicio evaluador. Tenemos, entonces, una evaluación normativa, una evaluación criterial, una evaluación personalizada; etc. Obviamente, la variedad de formas, funciones y objetos entraña una mayor complejidad, pero también una mayor riqueza para poder encontrar la forma de evaluar que mejor se ajusta a las decisiones que hemos establecido como referentes para el proceso de evaluación. De modo que una buena parte del proceso de evaluación depende de la decisión sobre qué tipo de evaluación se va a desarrollar. Para realizar esa elección es necesario adoptar un punto de vista metaevaluador.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Una de las distinciones conceptuales que mejor puede identificar dos formas de concebir la evaluación, es la distinción entre una evaluación sumativa y evaluación formativa. Esta distinción fue propuesta originalmente por M. Scriven en 1967 y con ella quería destacar la diferencia entre dos formas de proceder orientadas cada una de ellas por dos propósitos o finalidades distintos.

Cuadro 1: Tipos de evaluación

Quien evalúa	Evaluación Interna Evaluación Externa
Qué se evalúa	Aprendizajes Instituciones Programas Profesionales
Cómo se evalúa	Criterios Normas Métodos
Para qué se evalúa	Certificar Mejorar Diagnosticar Controlar

La Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa o aditiva es la que se realiza al finalizar un proceso de aprendizaje, para poder otorgar a ese aprendizaje alguna calificación y a través de ella, a la enseñanza recibida. La evaluación sumativa forma parte de un conjunto más amplio de ideas acerca de la educación, la enseñanza, el conocimiento, la sociedad, etc., de aquí que para ser comprendida con todo detalle sea necesario recurrir a un cuadro conceptual más amplio. La idea de evaluación sumativa aparece íntimamente asociada a dos ideas: la idea de programación por objetivos y la idea de rendimiento escolar, de hecho, uno de los principales protagonistas de la programación por objetivos, Tyler, también lo es de la evaluación sumativa. De acuerdo con Tyler esta concepción de la evaluación implicaba algunos cambios respecto a la tradicional forma de hacer las cosas: valoración final sobre el nivel de conocimientos adquiridos.

Este concepto de evaluación, ofrece dos aspectos importantes. En primer lugar significa que ella debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, determina que la evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieran producirse. (Tyler, 1982: 109)

La evaluación sumativa es una evaluación del producto: se interesa por saber si los resultados obtenidos reflejan las intenciones previstas, definidas estas en términos de objetivos operativos, y si este reflejo justifica la rentabilidad social de las acciones emprendidas. Esta idea de evaluación sumativa aparece perfectamente descrita por Tyler cuando establece que el proceso de evaluación es esencialmente

El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (Tyler, 1950 citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1989:92)

La evaluación sumativa surge como consecuencia de una amplia preocupación social por valorar los servicios públicos que la sociedad proporciona a los ciudadanos. La idea es poder rendir cuentas (accountability) de lo realizado, y hacerlo comparándolo (assessment) con lo realizado por otras instituciones. La conjunción de esta dos ideas encontró un instrumento muy adecuado en la elaboración y la aplicación de pruebas estandarizadas, surge así un gran número de pruebas, test, escalas, cuestionarios, y demás instrumentos que van a proporcionar la posibilidad de realizar una evaluación sumativa.

La evaluación sumativa requiere que se establezca con ciertas garantías un "listón" al que los alumnos deben llegar para poder determinar su rendimiento, de modo que una buena parte de los esfuerzos de investigadores, educadores y evaluadores fue construir ese listón. Así surgen los test y otro tipo de pruebas estandarizadas. Las pruebas estandarizadas responden bien a las dos condiciones que necesita una evaluación sumativa: resultados medibles y comparaciones. Serán muchas las instituciones educativas que recurran a este tipo de instrumentos para valorar el rendimiento de sus alumnos y a partir de ello poder ser reconocidas como instituciones eficientes.

Obviamente estos esfuerzos por valorar el rendimiento escolar a partir de pruebas estandarizada, no dejó de tener sus consecuencias sobre las formas de enseñanza,

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

favoreciendo el desarrollo de todas aquellas actividades que podían proporcionar resultados mensurables, y desplazando a un segundo lugar aquellas que no lo podían proporcionar.

No hay dudas en cuanto a los cambios provocados por este tipo de evaluación en las prácticas tradicionales basadas en los exámenes. Las pruebas estandarizadas contribuyeron a racionalizar los exámenes tradicionales dotándolas de una base metodológica basada en modelos estadísticos.

La Evaluación Formativa

Una vez aceptada la idea de hacer de la evaluación un instrumento esencial para comprender y mejorar la educación es evidente que la evaluación no es un acto final, ni siquiera inicial y final, como proponía Tyler, sino que es un acto permanente, continuo, y por tanto forma parte del proceso de desarrollo curricular.

La evaluación formativa es una parte integrante del proceso de desarrollo. Proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto. En la elaboración de currículos soluciona ciertos problemas acerca de la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad, la propiedad de los medios, la durabilidad de los materiales, la eficiencia, la elección del personal y otras cuestiones. (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:345)

La evaluación formativa es una evaluación continua, pero no toda evaluación continua es una evaluación formativa: la diferencia reside en la finalidad que las orienta. La finalidad de la evaluación formativa es “mejorar” los resultados en el aprendizaje facilitando al evaluador una comprensión lo más completa posible de lo que puede estar ocurriendo, de los obstáculos que convendría superar y de los mejores caminos que convendría ensayar. La evaluación continua puede no tener esta finalidad ni esta orientación y convertirse, sencillamente, en una vigilancia continuada del proceso de aprendizaje para evitar, entre otras cosas, posibles fraudes o engaños.

La evaluación que Rich (nuestro ejemplo de buena práctica) proponía a sus estudiantes es un excelente ejemplo de evaluación formativa, nos permite apreciar que este tipo de evaluación requiere una verdadera sintonía entre evaluación y aprendizaje, entre tareas de enseñanza y tareas de evaluación, así como un compromiso efectivo de toda la comunidad educativa (padres, profesores y estudiantes) y de la administración pública.

Hasta el momento hemos analizado dos de las funciones básicas que puede realizar la evaluación, a saber: mejorar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, y certificar la realización de los aprendizajes adquiridos. Estas dos funciones básicas, en la

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

medida en que han servido de base para apoyar prácticas evaluativas diferentes, han dado lugar a dos formas de concebir la evaluación: una forma sumativa y otra formativa.

Pues bien, la evaluación también puede cumplir otras dos funciones, añadidas a las anteriores: una función diagnóstica y una función de control. Estas dos funciones, asociadas a todos o casi todos los tipos y formas de evaluación, han tendido a especializarse en todos los sistemas educativos, y por esta razón han adquirido un sentido diferente: la función diagnóstica y, sobre todo, la función de control, suelen adoptar la forma de evaluaciones externas al propio proceso educativo.

La Evaluación de diagnóstico o Evaluación diagnóstica

El término "diagnóstico" se ha ido generalizando en el contexto de los conceptos y las prácticas educativas de modo que ya forma parte del lenguaje cotidiano de cuantos participan de uno u otro modo en esta actividad. Sin embargo, su uso riguroso no resulta del todo aceptable, en la medida en que un diagnóstico presupone algunas condiciones que no se cumplen en la actividad educativa. De hecho las llamadas evaluaciones de diagnóstico o evaluaciones diagnósticas aunque cumplan una función de diagnóstico no se ajustan en su desarrollo a los requisitos ni a las formas propias del "diagnóstico". Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos utilizar el término evaluación diagnóstica con ciertas reservas y para referirnos a aquellas acciones encaminadas a proporcionarnos una imagen inicial de una situación, producto o resultado educativo, para poder desarrollar de un modo eficaz las acciones posteriores.

El propósito básico [de la evaluación diagnóstica] es la obtención de información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente, para poder saber en qué situación está."(Chadwick y Rivera, 1991:42)

Para ser más precisos la evaluación de diagnóstico tiene como finalidad permitirnos un ajuste adecuado entre las condiciones de educatividad establecidas en las instituciones, programas o sistemas educativos y las características de educabilidad de los sujetos que se van a formar en ellos. En todos los casos, hemos de encontrar ese equilibrio que nos permita lograr condiciones de aprendizajes "educadoras" para los distintos sujetos educables, no podemos dar por "dadas" o "inmodificables" las condiciones de aprendizaje por cuanto esto significaría reconocer la imposibilidad de que algunas personas puedan ser educadas bajo ciertas condiciones.

Las evaluaciones de diagnóstico como tendremos ocasión de exponer en otro problema juegan un papel esencial en el reconocimiento de aquellas condiciones que pueden contribuir al rendimiento escolar de todos los estudiantes, de aquí su importancia, aunque no falta quien se empeña en utilizarlas para elaborar "ranking" de

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

centros que funcionan mejor o peor que otros atendiendo a los resultados obtenidos por sus estudiantes.

La Evaluación de control

La evaluación de control se asigna especialmente a los servicios de inspección y tiene como finalidad asegurar el cumplimiento de las normas dictadas por las administraciones públicas para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes en las condiciones adecuadas.

Inspección del sistema educativo.

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.
2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.
3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza. (LOE, 148)

En nuestro país, se han creado dos tipos de servicios de inspección aquellos que dependen directamente de las Comunidades Autónomas y los que dependen directamente del gobierno central, estos últimos tienen asignadas las funciones de Alta Inspección. Se han establecido como funciones propias de la Inspección Educativa las siguientes:

- a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.

h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias. (LOE, artículo 151)

Las competencias atribuidas a los funcionarios que realicen la función de Alta Inspección son las siguientes:

a) Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso corresponda.

b) Comprobar la inclusión de los aspectos básicos del currículo dentro de los currículos respectivos y que éstos se cursan de acuerdo con el ordenamiento estatal correspondiente.

c) Comprobar el cumplimiento de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.

d) Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

e) Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.

A la vista de esta distribución de funciones es muy importante subrayar que mientras que la inspección educativa tiene como objeto controlar a las instituciones y servicios educativos de su territorio, la Alta Inspección tiene como objeto el control de las propias administraciones públicas, de modo que la Alta Inspección no interviene en la supervisión o control de los centros educativos.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Para concluir sólo nos resta dejar constancia de una cuestión que puede resultar esencial para el éxito de la evaluación en los centros educativos. Las distintas funciones que cumple la evaluación cuando se desarrollan sobre el mismo objeto -en nuestro caso los aprendizajes- no siempre son compatibles y, por tanto, no se pueden realizar sin tomar algunas precauciones. Por ejemplo, si queremos utilizar la evaluación de los aprendizajes para certificar los resultados obtenidos por un alumno o una alumna podremos valernos, sin demasiadas dificultades, de instrumentos y procedimientos ya instaurados, como los exámenes. Con ello podremos apoyar una función de selección, pero difícilmente podremos desarrollar una evaluación de regulación o de diagnóstico.

11.3. Las evaluaciones de diagnóstico internacionales

La incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria ha venido precedida de dos acontecimientos que pueden marcar en buena medida su desarrollo posterior: los informes de PISA y la realización de las pruebas de diagnóstico previstas inicialmente tanto en la LOCE como en la LOE². Estos dos acontecimientos conducen nuestra atención hacia las evaluaciones de diagnóstico, de modo que vamos a dedicar esta unidad didáctica a esta cuestión y vamos a tratar de hacerlo de modo que nuestra comprensión de las características propias de una de las evaluaciones de diagnóstico más importantes, PISA, puede contribuir al desarrollo eficaz de las competencias básicas.

La importancia de las evaluaciones de diagnóstico reside, al menos para nosotros, en que nos recuerdan permanentemente uno de los problemas por excelencia del saber educativo y, por ende, de cualquier educador: la relación entre las condiciones creadas para la consecución de un determinado aprendizaje y los resultados que, finalmente, resultan de ellas. Este problema se encuentra tan arraigado en el saber educativo que una de sus primeras formulaciones puede encontrarse en la Didáctica Magna de Comenio.

La institucionalización de las relaciones educativas supuso la creación de un medio social diferenciado de otros medios sociales, tales como los hospitales, o los juzgados: la escuela. La importancia de esta nueva institución social es tan grande que podríamos afirmar sin demasiado riesgo de equivocarnos que la historia de la educación es, en

² Las primeras evaluaciones de diagnóstico desarrolladas por algunas Comunidades Autónomas se realizaron en el marco de la LOCE, no de la LOE, de aquí que el uso que se hace en ellas del concepto de competencia así como la selección de actividades que se proponen como reactivos no tengan una relación directa con las competencias básicas definidas en los decretos de enseñanzas mínimas que desarrollan la LOE. En este momento esas Comunidades Autónomas están procediendo a ajustar las diferencias entre el modelo de prueba realizada en el marco de la LOCE y el modelo de prueba que requiere la LOE.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

buena medida la historia de la escuela, o lo que es lo mismo: la búsqueda de las condiciones institucionales para que todas las personas puedan ser educadas. Juan Amós Comenio definió muy bien la finalidad última de esta búsqueda cuando subtituló una de sus obras, la *Didáctica Magna*, de este modo: el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas. La escuela ha sido, desde la época de Comenio, el artificio a través del cual se podía confiar en enseñar a todos todas las cosas. Sin embargo, algunas décadas después, esta aspiración no parece alcanzable aunque en su lugar hemos logrado crear escenarios educativos diferenciados (aulas auditorio, aulas taller, aulas en rincones, etc.) y hemos logrado valorar sus posibilidades y limitaciones. Lo que ahora sabemos es que no todas las escuelas educan igual, y que no todas las personas son educables en las mismas escuelas, por eso, el proyecto original de Comenio se ha transformado en un proyecto para determinar la relación entre las condiciones de educatividad, que ofrece una escuela, y las características de educabilidad que presentan unos determinados sujetos.

Las evaluaciones de diagnóstico, como tendremos ocasión de comprobar, tienen como finalidad mejorar las condiciones institucionales, fijadas tanto por el sistema educativo como por la escuela, para lograr que los aprendizajes previamente seleccionados y expresados en términos de competencias puedan ser alcanzados. Así pues, las evaluaciones de diagnóstico utilizan los aprendizajes adquiridos como indicador para determinar el valor educativo de las condiciones institucionales.

Sin lugar a dudas el ejemplo de evaluación de diagnóstica más conocido es el que se realiza en el marco del Proyecto PISA, no en vano es el proyecto internacional en el que participan mayor número de países. Pero, además, de esta singularidad, el Proyecto PISA tiene para nosotros otro interés: es un proyecto de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Dicho de otro modo, PISA representa una evaluación diagnóstica en la que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes se expresa en forma de competencias y cuya finalidad es relacionar el nivel de consecución de los competencias con distintos factores para poder determinar aquellos factores que podrían ser más favorables³.

La evaluación diagnóstica habrá de permitirnos reconocer y valorar las condiciones de educatividad adecuadas para que unos determinados sujetos resulten educables en ellas, tanto como determinar y valorar las características de educabilidad que resulten más adecuadas para unas condiciones de educatividad determinadas previamente. Dicho de otro modo, la evaluación diagnóstica es el proceso por el que podemos llegar a

³ El excelente trabajo realizado por el Instituto de Evaluación nos permite disponer de casi todos los documentos elaborados por PISA en español, la dirección del IE es www.institutodeevaluacion.mec.es/.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

determinar el valor educativo de unas determinadas condiciones para el aprendizaje, siendo este valor relativo a las características de educabilidad de los sujetos.

Dicho lo cual, resulta evidente que la finalidad última de una evaluación diagnóstica no puede ser la elaboración de listas en las que aparezcan los mejores y los peores sistemas educativos, sino la determinación de aquellas condiciones de aprendizaje cuyo valor educativo es superior a otras dada su contribución al éxito escolar de los estudiantes. Dicho de otra forma y tomando un ejemplo sobre el que luego nos vamos a extender, lo propio del Proyecto PISA no es saber si España ocupa una posición u otra en el conjunto de los países participantes en la evaluación sino conocer el comportamiento de distintas condiciones en nuestro país y sus similitudes y diferencias con el comportamiento de estas mismas condiciones en otros países. Valga como muestra un botón, los informes de PISA nos ayudan a comprender y valorar, entre otras cosas, la relación entre la ansiedad de los estudiantes frente a las matemáticas y su rendimiento (a mayor ansiedad menor rendimiento), la relación entre las expectativas y el rendimiento (a mayores expectativas, mejor rendimiento), o la relación entre funcionamiento de los centros y rendimiento escolar.

Utilizando los términos que ya han sido presentados y van a ir configurando el enfoque que vamos a denominar “evaluación diagnóstica” se puede decir que cualquier aula escolar puede ser reconocida como un “escenario” y, por tanto, como un “conjunto definido de condiciones para el aprendizaje”. Por otra parte, los escenarios que hemos descrito no sólo son diferentes, sino que son desiguales. Esto es, no todos los escenarios son igualmente favorables para todos los alumnos, ni para todos los profesores, ni para todos los aprendizajes. Por eso hoy existe un amplio consenso sobre la importancia y la necesidad de configurar el medio escolar de tal modo que ofrezca oportunidades de aprendizajes para todos. Este es el problema que nos parece fundamental: *ni todos los escenarios son educativos para todas las personas, ni todas las personas son educables en los mismos escenarios*. Por tanto, si podemos aceptar que todas las “condiciones para el aprendizaje” no son igualmente educativas para todos los sujetos educables en ellas y, del mismo modo, podemos reconocer que no todos los sujetos son igualmente educables en todos los escenarios, surge un problema de enorme relevancia: *¿cómo determinar el valor educativo de unos determinados escenarios (condiciones para el aprendizaje) para un determinado alumnado (sujetos educables)?*

En definitiva, la utilidad de PISA, como la de cualquier otra evaluación de diagnóstico no se encuentra en las listas de éxito sino en recomendaciones de este tipo: para mejorar el rendimiento de los alumnos con dificultades convendría adoptar las siguientes acciones:

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- Ayuda orientada a los alumnos con bajo rendimiento independientemente del entorno socioeconómico, por ejemplo mediante la intervención temprana o las clases de refuerzo dirigidas a los alumnos con bajo rendimiento. Un enfoque posible consiste en individualizar la enseñanza con el fin de proporcionarles métodos de instrucción adecuados.
- Ayuda orientada a alumnos de entornos más desfavorecidos, por ejemplo, mediante la ayuda preescolar para los estudiantes desfavorecidos o la dotación de más recursos a los centros de enseñanza de zonas deprimidas.
- Proponerse aumentar el rendimiento de todos los alumnos, por ejemplo mediante la mejora de los currículos y las técnicas de enseñanza. Para ello se puede adoptar una amplia gama de estrategias, tales como la mejora de los entornos educativos, el fomento de la participación de los padres y el incremento de la responsabilidad de los centros de enseñanza respecto a los resultados.
- Proponerse crear estructuras escolares más inclusivas que reduzcan la segregación de los estudiantes, por ejemplo mediante cambios en las zonas de escolarización o mediante programas de captación. (OCDE, 2003: 22)

Para nosotros PISA tiene en este momento un doble valor: nos ayuda a comprender las implicaciones para la enseñanza de una nueva forma de definir los aprendizajes (la definición por competencias) y también nos ayuda a comprender la finalidad, así como las posibilidades y limitaciones de las evaluaciones de diagnóstico que están realizando las administraciones públicas.

El proyecto PISA, un ejemplo de evaluación de diagnóstico basada en competencias

El Proyecto P.I.S.A (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, Programme for Indicators of Student Achievement), se enmarca dentro del Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación de la OCDE o, comúnmente conocido como Proyecto INES, específicamente, desde la Red A que es la encargada del área de los resultados educativos. Este estudio fue realizado por primera vez en el 2000, aunque la red ya venía trabajando desde 1992 y es coordinado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), por el Centro Nacional para las Estadísticas Educativas (NCES) y por el Departamento de Educación de los Estados Unidos.

La finalidad del Proyecto PISA es realizar una evaluación diagnóstica que permita reconocer cuáles son las condiciones que hacen que los y las estudiantes que se forman

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

en los distintos sistemas educativos obtengan mejores resultados. De ahí, su empeño en conocer qué factores contribuyen a que los estudiantes alcancen determinados logros académicos o qué medidas pueden tomar para mejorar su sistema educativo y, así, asegurar, en última instancia, que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para tener éxito en la vida; en cualquier caso, el objetivo es identificar los modelos educativos existentes en cada uno de los países participantes y hacer un seguimiento de cómo los estudiantes se desarrollan en ellos.

El hecho de que la fuerza de la relación entre el entorno social y los resultados al aprendizaje varíe ampliamente entre países [...], demuestra que las escuelas y los sistemas educativos pueden lograr moderar esta relación. Los niveles bajos de desempeño de estudiantes provenientes de entornos sociales más bajos no son inevitables. Existen cosas, que tanto las escuelas, como los diseñadores de políticas, pueden hacer al respecto del desempeño suficiente (Informe PISA 2003: 30).

La población estudiada se concentra en estudiantes entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses de edad en el momento de la evaluación. La edad junto a la necesidad de estar escolarizados son los criterios de selección. El criterio que se ha seguido para seleccionar este intervalo de edad es el que corresponde con la edad más alta de escolarización en los países de la OCDE. Por tanto el nivel, la jornada (parcial o total) o el tipo de institución en el que están escolarizados no son de interés. Así, entre la población comprendida entre estas edades, quedan excluidas aquellas personas que no están inscritas en instituciones educativas, o aquellas otras, que no sean capaces de responder a las pruebas y a los cuestionarios bajo los mismos procedimientos uniformes de administración de pruebas, como pueden ser los individuos que tengan otra lengua materna diferente de la lengua utilizada en las pruebas y que hayan estado escolarizados en la lengua de las pruebas durante menos de dos años. O, también, a estudiantes con necesidades educativas especiales que no sean capaces de responder a las pruebas.

El Proyecto Pisa trata de reconocer y valorar en qué medida los y las jóvenes de distintos países son capaces de emplear sus conocimientos y competencias para afrontar los retos que presentan la sociedad del conocimiento o los acontecimientos que nos surgen en nuestra vida cotidiana. En grandes trazos, podemos señalar que la metodología empleada en PISA conjuga la utilización de reactivos (actividades que requieren una respuesta adecuada de los sujetos) con unos cuestionarios que complimentan los directores de los centros educativos, así como los propios estudiantes. Estos cuestionarios permiten identificar las variables que luego se relacionarán con el rendimiento alcanzado por los estudiantes, estas variables son conocidas como variables de contexto.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Cuadro 2: Características del Proyecto PISA

- *Fiabilidad, validez y comparabilidad.* Los indicadores, los datos y los procedimientos para su obtención y elaboración deben ser válidos, fiables y susceptibles de establecer comparaciones entre países y a lo largo del tiempo.
- *Orientación hacia un conjunto crítico de indicadores.* La recopilación de datos de resultados de rendimiento de los alumnos deberá ser limitada pero suficiente para el cálculo de indicadores, en vez de estar orientada a constituir una evaluación dirigida a la investigación.
- *Autenticidad y validez educativa.* Las pruebas utilizadas para la evaluación de los rendimientos educativos deberán constar de materiales que, además de tener las necesarias propiedades como instrumentos de medida, posean validez educativa y sean auténticos, en el sentido de que requieran la ejecución de tareas similares a las actividades que se realizan en las escuelas.
- *Eficiencia.* Se planificarán las actividades de modo que sea posible realizarlas en los plazos establecidos y en concordancia con los recursos disponibles, para lo que será necesario establecer una intensa supervisión administrativa del proyecto.
- *Coste-beneficio.* Se planificarán las actividades de modo que se minimicen los costes, dados los recursos limitados de los países.
- *Calidad.* La organización del proyecto deberá orientarse a la consecución de la máxima calidad en todos sus procesos y elementos, para lo que se incluirán mecanismos de control de calidad en todas sus actividades.
- *Colaboración.* La planificación de las actividades desarrolladas en el proyecto deberá incluir la colaboración y representación en la realización de los trabajos de todos los países participantes en diferentes tareas y niveles. Asimismo, el proyecto debe proporcionar resultados en términos de transferencia de tecnología bidireccional entre el consorcio y los países participantes así como entre estos últimos.
- *Equilibrio.* Debe intentarse lograr un equilibrio entre las necesidades de los países y los requisitos de los análisis comparativos internacionales.
- *Rendición de cuentas.* El proyecto debe definir y asegurar la responsabilidad de todos los elementos implicados en el proyecto, tanto en cuanto a la coordinación internacional como en cuanto a las actividades nacionales.
- *Propiedad de los datos.* Todos los datos recopilados de carácter internacional deben hacerse accesibles a los países participantes para la realización de sus propios análisis.

El cuestionario del alumnado está formado por dos apartados. Uno de carácter general y estable recoge la información demográfica básica que se concreta en el sexo, la

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

lengua materna, el nivel socioeconómico de los alumnos (tomando como elementos importantes el nivel de educación de los padres y la situación económica familiar), el desarrollo educativo de los alumnos, la disponibilidad y el uso de los recursos educativos en el hogar y en la escuela, y las prácticas instruccionales, incluyendo aspectos tales como los relativos al currículum, el tiempo dedicado a la escuela y a las tareas escolares, etc. El otro será diferente para cada ciclo del proyecto e intentará responder a algún tema de interés especial para la política educativa. En este caso, se centra en las relaciones entre el estatus socioeconómico y el rendimiento. Y, también, recogerá información sobre las actitudes y conductas de los estudiantes en el área del autoconcepto y la autopercepción.

El cuestionario de contexto de la escuela (qué será respondido por la dirección) está compuesto por dos partes, una de carácter general recaba información sobre la situación geográfica de la escuela, su contexto socioeconómico, incluyendo los recursos educativos del centro y de su entorno, el tamaño de la escuela y de sus clases, la estructura de su personal, las prácticas escolares en el nivel de la escuela y la organización escolar. La otra, específica para cada ciclo de estudio, se centrará en este primer ciclo de estudios en la situación socioeconómica de los centros –al igual que en el caso del alumnado–.

En el desarrollo de los reactivos se realizan verdaderos esfuerzos por preservar la validez en los diferentes países y para que estas pruebas fueran aplicadas de forma equivalente en los diferentes países participantes en el estudio. Así, mientras que en las pruebas relacionadas con la competencia lectora, más de la mitad de las preguntas exige a los estudiantes que configuren sus propias respuestas, en las pruebas que hacen referencia a la competencia matemática y a la competencia científica se requieren respuestas únicas, correctas e incorrectas.

Para la interpretación de los datos obtenidos se han elaborado distintas escalas (una para cada una de las competencias). El uso de ese tipo de escala es fundamental para comprobar la significación estadística de las diferencias entre países y de los cambios en los rendimientos a lo largo del tiempo, cada escala incluye una descripción de los niveles de rendimiento. Los niveles de rendimiento son fácilmente comprensibles y útiles porque los resultados se presentan en términos de los porcentajes de alumnos que alcanzan cada nivel de rendimiento, definiendo estos niveles en términos de los contenidos que los alumnos conocen o de las habilidades, capacidades o destrezas que poseen. Además, dentro de las áreas evaluadas se proporcionan indicadores por subáreas, en el caso de la lectura, por ejemplo, se pueden analizar por separado las competencias para localizar información, extraer la información relevante de los textos, comprender la lógica de los escritos, comprender los mensajes subyacentes, construir una

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

interpretación, ser capaz de elaborar respuestas y reflexiones personales, y llevar a cabo una lectura crítica.

Competencia lectora

La definición de la competencia lectora, como el resto de las competencias se ha ido modificando a medida que avanzaba el Proyecto PISA pero buena parte de su núcleo inicial ha permanecido intacto, así se sigue considerando que la competencia lectora puede ser definida como

...la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad. (OCDE, 2006: 48)

De acuerdo con esta definición, los procesos implicados en la competencia lectora (cada uno de los cuales podría ser considerado como una subcompetencia) son los siguientes:

- Comprender globalmente: Consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
- Obtener información: Atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
- Elaborar una interpretación: Atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
- Reflexionar sobre el contenido de un texto: Utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
- Reflexionar sobre la estructura de un texto: Utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Competencia matemática

La competencia matemática presenta algunos matices muy significativos que, a menudo se olvidan, pero que refuerza el valor educativo de este tipo de aprendizajes, así ocurre

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

cuando se afirma que la competencia matemática contribuye a los estudiantes puedan ser considerados como *unos ciudadanos reflexivos e informados y unos consumidores inteligentes* (OCDE, 2006). La competencia matemática es definida en el documento correspondiente a los marcos teóricos para la elaboración de las pruebas como

..la capacidad del individuo para identificar y entender la función que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios fundados y utilizar y relacionarse con las matemáticas de forma que se puedan satisfacer las necesidades de la vida de los individuos como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.(OCDE, 2006: 74)

Los procesos implicados en la competencia matemática son los siguientes:

- Las destrezas de reproducción hacen referencia a la reproducción de los conocimientos practicados, tales como el reconocimiento de tipos de procesos y problemas matemáticos familiares y la realización de operaciones habituales. Estas destrezas son necesarias para los ejercicios más sencillos de la evaluación PISA.
- Las destrezas de conexión exigen que los alumnos vayan más allá de los problemas habituales, realicen interpretaciones y establezcan interrelaciones en diversas situaciones, pero todavía en contextos relativamente conocidos. Estas destrezas acostumbran a estar presentes en los problemas de dificultad media.
- Las destrezas de reflexión implican perspicacia y reflexión por parte del alumno, así como creatividad a la hora de identificar los elementos matemáticos de un problema y establecer interrelaciones. Dichos problemas son a menudo complejos y suelen ser los más difíciles de la evaluación PISA. (Ídem)

Competencia científica

La competencia científica ha venido siendo definida, desde los primeros estudios de PISA, como

la capacidad de utilizar el conocimiento científico, identificar cuestiones científicas y sacar conclusiones basadas en pruebas con el fin de comprender y ayudar tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios que ha producido en él la actividad humana (OCDE, 1999, 2000, 2003a) (OCDE, 2006: 25)

No obstante esta definición se ha visto modificada y ampliada en la última publicación de la OCDE. La definición de la expresión competencia científica que se utiliza en el documento titulado Marcos teóricos de PISA (OCDE, 2006) nos ayuda a entender la diferencia entre conocimiento científico y competencia científica así como a entender sus relaciones.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El empleo del término «competencia científica» en lugar del término «ciencia» pone de relieve la importancia que concede la evaluación PISA 2006 a la aplicación del conocimiento científico al contexto de las situaciones vitales, a la vez que se contrapone a la mera reproducción del conocimiento científico que caracteriza la enseñanza escolar. El uso funcional del conocimiento comporta la aplicación de los procesos que caracterizan a las ciencias y al método de investigación científica (las competencias específicas de las ciencias), y viene determinado por la apreciación, el interés, los valores y los actos de los individuos en relación con los asuntos científicos. La capacidad de un alumno para poner en práctica sus competencias científicas conlleva necesariamente el conocimiento de la ciencia, así como la comprensión de los rasgos propios de la ciencia, entendida como un método para adquirir conocimientos (esto es, el conocimiento acerca de la ciencia) (OCDE, 2006: 24)

Siendo más precisos y, a efectos de la evaluación de esta competencia, se podrían reconocer en ella los siguientes aspectos:

- *Contexto*: reconocer las situaciones de la vida dotadas de un contenido científico y tecnológico.
- *Conocimientos*: comprender el mundo natural por medio del conocimiento científico, en el que se incluye tanto el conocimiento del mundo natural como el conocimiento acerca de la propia ciencia.
- *Capacidades*: acreditar que se poseen una serie de capacidades, como identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos científicamente y extraer conclusiones basadas en pruebas.
- *Actitudes*: mostrar interés por la ciencia, respaldar la investigación científica y contar con la motivación necesaria para actuar de forma responsable en relación, por ejemplo, con los recursos naturales y los ambientes.

La competencia científica implica distintos procesos (cada una de los cuales puede ser considerado una subcompetencia):

Identificar cuestiones científicas

- Reconocer cuestiones susceptibles de ser investigadas científicamente

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- Identificar términos clave para la búsqueda de información científica
- Reconocer los rasgos clave de la investigación científica

Explicar fenómenos científicos

- Aplicar el conocimiento de la ciencia a una situación determinada
- Describir o interpretar fenómenos científicamente y predecir cambios
- Identificar las descripciones, explicaciones y predicciones apropiadas

Utilizar pruebas científicas

- Interpretar pruebas científicas y elaborar y comunicar conclusiones
- Identificar los supuestos, las pruebas y los razonamientos que subyacen a las conclusiones
- Reflexionar sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos

La competencia para la resolución de problemas

Esta competencia sólo fue evaluada en una ocasión y formando parte de la competencia matemática. Sin embargo por su interés para nuestro trabajo hemos querido recogerla en este apartado. La solución de problemas se define como la capacidad de utilizar procesos cognitivos para resolver problemas reales interdisciplinares cuando no resultan inmediatamente obvios ni la vía de solución ni las áreas curriculares o de conocimiento aplicables. La solución de problemas se evalúa teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

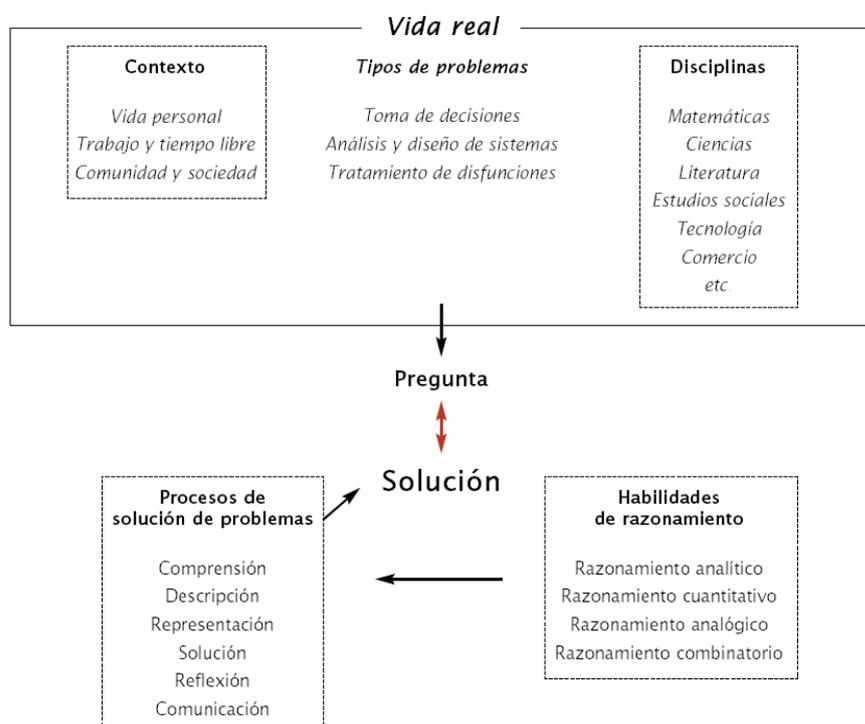
- El *tipo de problema*, que engloba los procesos de solución de problemas, entre ellos la toma de decisiones, el análisis y diseño de sistemas y la detección y solución de problemas, aplicados en un contexto de problema específico, normalmente alejado del escenario de la clase y del currículum escolar y que se adentra en la vida personal, el trabajo y el ocio, o la comunidad y la sociedad.
- Los *procesos de solución de problemas*, que conllevan la comprensión de la naturaleza del problema, su descripción, representación, resolución, reflexión y comunicación de los resultados.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- Las *situaciones o contextos de problemas*, extraídos de escenarios de la vida real de los alumnos y en los que se inscriben los distintos tipos de problemas.

Los elementos claves utilizados en la definición de la competencia y su correspondiente prueba aparecen definidos en el siguiente Cuadro 3.

Cuadro 3: Elementos que facilitaron la evaluación de la competencia en resolución de problemas.



11.4. El proceso de evaluación: estándares internacionales

La forma en que desarrolle el proceso de evaluación, ya sea una evaluación diagnóstica, una evaluación formativa o una evaluación de control resulta esencial para los resultados y las consecuencias que se puedan derivar de ella. La forma, en estos caso, es tan importante como el contenido, o mejor aún, la forma es consustancial al contenido de modo si alguna de las dos presenta algún problema las dos quedarán afectadas.

Conscientes de este hecho, es decir de la dependencia entre forma y fondo, muchas agencias y organismos internacionales han tratado de fijar “estándares” de referencia que permitan asegurar una cierta calidad en las evaluaciones, es decir, una cierta forma reconocida y valorada como garante del contenido que se pretende comunicar. En este tema vamos a ocuparnos de esta cuestión y en una secuencia de cuatro pasos vamos a presentar los estándares para la evaluación de los aprendizajes de

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

los estudiantes definidos por *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* un organismo presidido por Arlen R. Gullickson, y cuyo trabajo ha sido dado a conocer en España por el ICE de la Universidad de Deusto y la editorial Mensajero.

Los interrogantes que plantea la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes, antes de que llegue a transformarse en un hábito adquirido que se repite mecánicamente sean cuales sean las circunstancias y la naturaleza del objeto de aprendizaje, plantea a sus responsables numerosos interrogantes, buena parte de los cuales se centran en la fiabilidad de los datos obtenidos y algunos de ellos en la validez.

La fiabilidad es definida, generalmente, como la capacidad de obtener resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno. Esto quiere decir, cuando se apliquen varias veces un instrumento de medición (por ejemplo, un test a una persona varias veces) los resultados obtenidos sean parecidos, lo que implicaría una alta fiabilidad del instrumento utilizado.

La primera preocupación, cuando la única, a la que se enfrentan muchos evaluadores, sean o no docentes, es la fiabilidad, es decir cómo garantizar que los resultados obtenidos por los estudiantes expresan, exclusivamente, los aprendizajes adquiridos y no otras cualidades como su habilidad para copiar, o la suerte en la elección de la respuesta, etc.

La validez se define, generalmente, como la capacidad de un instrumento para medir aquello que efectivamente dice querer medir, es decir, que según esta definición un examen sería válido si con él se pretende medir la comprensión que los estudiantes tienen de un concepto y las cuestiones que se plantean en el examen lograr medir esa comprensión.

Estándares generales para la evaluación

Encerrados en el estrecho círculo entre validez y fiabilidad se mantienen buena parte de las disputas sobre la evaluación. Sin embargo, es absolutamente necesario ampliar el círculo e introducir nuevas cuestiones que puedan ayudar a los evaluadores a desarrollar prácticas adecuadas a la finalidad y a la naturaleza del objeto. Desde hace muchos años los estándares propuestos por el *The Joint Committee on Standards for Evaluation (1989)* tratan de ampliar el círculo de nuestra reflexión y responder a otros muchos interrogantes, algunos de hechos de gran importancia. El Comité ha planteado dos grandes cuestiones, la primera está relacionada con aquellos interrogantes y estándares

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

que serían propios de toda evaluación y la segunda con aquellos interrogantes y estándares que serían propios de la evaluación de los aprendizajes.

Los interrogantes generales que plantearía cualquier evaluación serían cuatro, cada uno de estos interrogantes daría lugar a sus correspondientes estándares, según el *The Joint Committee on Standards for Evaluation (1989)*

- ¿Cuándo es útil la evaluación? Estándares de utilidad
La evaluación debe ayudar a las personas o grupos interesados a que éstos tengan acceso a las informaciones que necesitan para el desempeño de su actividad. Debe ayudarles a identificar los defectos y virtudes de lo evaluado y proponer soluciones a fin de mejorar el objeto que se evalúa.
- ¿Cómo hacer viable la evaluación? Estándares de viabilidad
Los procedimientos para llevar a cabo la evaluación no deben ser excesivamente complicados y sí eficientes. Han de garantizar que la evaluación se lleve a cabo de un modo realista, prudente y diplomático, que se hayan ponderado todos los puntos y tenido en cuenta los costes.
- ¿Cómo garantizar la protección de las personas y las informaciones? Estándares de propiedad.
La evaluación debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados, además debe proporcionar un informe equilibrado que ponga de manifiesto tanto aciertos como errores del objeto que se evalúa.
- ¿Cuál es el objeto de la evaluación?
El objeto, su evolución y su contexto deben estar claramente descritos. Han de garantizar que la evaluación presente y transmita las informaciones técnicas adecuadas referentes al programa objeto de evaluación, resaltando tanto los aspectos positivos como negativos.

Los estándares para la evaluación de los aprendizajes

Los interrogantes específicos para la evaluación de los aprendizajes se articulan alrededor de cuatro cuestiones, cada una de las cuales se traducen en otros tantos estándares. Las cuestiones son las siguientes:

- ¿Es la evaluación legal, ética y orientada a los intereses de los alumnos?
Estándares de Adecuación.
- ¿La evaluación es informativa, oportuna e influyente? En otras palabras, ¿es útil?
Estándares de Utilidad.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- ¿La evaluación es práctica, diplomática y cuenta con apoyos?, ¿el proceso funcional tal y como se planificó? Estándares de Viabilidad
- ¿La evaluación genera resultados confiables? Estándares de Precisión

Los estándares fijados por el Comité son cuatro, cada uno de ellos es definido del mismo modo y siguiendo la misma estructura.

A.- Estándares de adecuación

- A1. Satisfacción
- A2. Políticas y procedimientos apropiados
- A3. Acceso a los resultados de la evaluación
- A4. Tratamiento del alumnado
- A5. Derechos del Alumnado
- A6. Evaluación Equilibrada
- A7. Conflicto de Interés

U.- Estándares de Utilidad

- U1. Orientación positiva
- U2. Identificación de Usuarios y Usos
- U3. Foco y Selección de la Información
- U4. Credibilidad del Evaluador
- U5. Identificación de Principios
- U6. Informes Eficaces
- U7. Seguimiento

V.- Estándares de Viabilidad

- V1. Procedimientos prácticos
- V2. Viabilidad Política
- V3. Apoyo a la evaluación

P.- Estándares de Precisión

- P1. Procedimientos de Evaluación Claros
- P2. Análisis de contexto

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- P3. Procedimientos descritos
- P4. Fuentes de Información
- P5. Uso válido de la información
- P6. Información Fiable
- P7. Manejo de la Información y Control de Calidad
- P8. Análisis de Información Cuantitativa
- P9 Análisis de Información Cualitativa
- P10. Conclusiones justificadas
- P11. Control del sesgo
- P12. Meta-evaluación

La aplicación de los estándares

Los estándares de evaluación se han diseñado como una herramienta útil y eficaz para la realización de distintos tipos de evaluación de aprendizajes y con diferentes finalidades, el organismo encargado de su elaboración ha previsto que puedan tener, al menos cuatro usos diferentes en el contexto educativo.

- Diagnóstico y mejora de los sistemas de evaluación.
- Desarrollo de sistemas de evaluación útiles, válidos y justos.
- Autorregulación y búsqueda de la excelencia profesional.
- Formación inicial y continua del profesorado.
- Metaevaluación.

Una adecuada aplicación de los estándares, según el organismo que los promueve, requiere el cumplimiento riguroso de una secuencia en cinco pasos:

Paso 1. Familiarizarse con los estándares

Paso 2. Clarificar el propósito de la evaluación de los aprendizajes o serie de evaluaciones que van a ser evaluadas.

Paso 3. Describir en detalle los procedimientos de la evaluación que se han seguido, incluyendo la elaboración o selección del método o métodos usados, la recogida de la información, cómo se juzgaron y puntuaron las respuestas del alumno, cómo se resumieron los resultados e informaciones a lo largo de las valoraciones, y qué seguimiento tuvo lugar después del informe.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Paso 4. Aplicar los estándares individuales que son relevantes para la evaluación o evaluaciones que están siendo evaluadas.

Paso 5: Decidir cómo aplicar los resultados del análisis del paso 4 para mejorar las evaluaciones que están siendo evaluadas

11.5. La evaluación de las competencias básicas: rubricas y portafolios

El esfuerzo orientado a la consecución de las competencias básicas debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización. Peor aún, la importancia concedida a la configuración de los diseños curriculares no se corresponden con la escasa importancia que se atribuye a la configuración de los elementos que van facilitar el reconocimiento social de los aprendizajes adquiridos. Buena prueba de esta situación es que, pese a la importancia que tienen las competencias básicas, los procedimientos creados por las administraciones públicas siguen impidiendo que los alumnos(as) que no alcancen el título de Graduado en Educación Secundaria puedan ver reconocidos los aprendizajes adquiridos, en su lugar reciben una certificación del tiempo de escolarización.

En las prácticas evaluadoras, como en las de programar o gestionar el aula, se suelen cometer errores que será necesario superar para lograr que todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos tengan el reconocimiento que merecen. Algunos de los errores más frecuentes son:

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a la persona.
- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.
- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.

Junto a estos errores, fácilmente reconocibles, podemos encontrar otros que han sido identificados a través de la investigación: actuar desde una concepción previa (prejuicio) ignorando hechos importantes, sobre todo cuando esos pueden contradecir la idea

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

inicial, emitir los juicios basados en informaciones obtenidas de un modo inadecuado...etc.

Abordar con ciertas garantías de éxito la evaluación de las competencias básicas, como en su momento la evaluación de las capacidades, requiere, ciertas condiciones iniciales que ahora vamos a tratar de definir. Todas esas condiciones definirán un marco común con todo aquello que consideramos necesario, pero que por sí mismo no es suficiente.

Sin embargo, la primera condición que se plantea en la resolución de cualquier problema es esta: reconocer su originalidad. Se trata de asegurarse que reconocemos las similitudes y diferencias que el problema presenta en relación con otros problemas existentes.

Desplazar el interés de la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación de las competencias y capacidades es un problema nuevo, reconocer esta afirmación como verdadera es la primera condición para poder plantearse seriamente los problemas que conlleva hacerla efectiva. Ciertamente es que puede haber ideas y prácticas actuales que puedan ser útiles en la resolución del nuevo problema, pero sólo lo serán a condición de que ese problema sea considerado como nuevo en todos sus extremos.

La evaluación de las competencias a través de la resolución de tareas y la carpeta del alumno.

Toda evaluación requiere información, esta es una idea aceptada, pero que reclama muchos matices, para que pueda ser comprendida en todas sus consecuencias. No toda evaluación necesita el mismo tipo de información, luego es necesario que la información y la evaluación estén en sintonía. Una evaluación sumativa destinada a calificar o clasificar a los alumnos, no tiene porque ser muy amplia, como lo prueban los tradicionales exámenes, que, pese a sus limitaciones, se consideraban pruebas suficientes para calificar los aprendizajes adquiridos. Esos mismos exámenes resultarían totalmente insuficientes en el contexto de una evaluación diagnóstica, o de una evaluación formativa.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de información, de hecho este proceso no puede iniciarse, sino se dan algunas condiciones previas. La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias. Esos criterios de evaluación expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas. La segunda condición es haber determinado con toda claridad las

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas. Estas dos condiciones son previas a todo proceso de recogida de información ya que, en su ausencia, el proceso de información puede ser un proceso técnicamente correcto pero desorientado, dado que no sabemos qué es lo que estamos buscando, ni donde tenemos que buscarlo.

Pues bien, en la evaluación de competencias nuestra atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas las que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. Las tareas son también el centro de la evaluación, como lo eran en el desarrollo del currículo, de modo que, para obtener información relevante de los trabajos realizados por los alumnos es necesario identificar claramente las tareas implicadas en la realización de esos trabajos, y asociar el éxito en esas tareas a los criterios de evaluación definidos dentro de cada área curricular.

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988: 252). Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades. Entendida como situación-problema una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

La claridad de los objetivos que orientan a tarea

La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.

La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales

Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización. Así por ejemplo, realizar cálculos diversos con el fin de reconocer la cantidad de bocadillos que será necesario preparar para la realización de una fiesta en la clase, puede ser identificado como una tarea. Sin embargo, esos mismos cálculos aislados de cualquier contexto y sin más utilidad que los aprendizajes que ponen de manifiesto no dejan de ser un simple ejercicio académico.

Valga todo lo escrito hasta el momento para dar por justificada esta afirmación: la realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más importantes en la evaluación de las competencias básicas. Siendo así, el tradicional cuaderno de trabajo del alumno, o el más actualizado

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

“portafolio” se convierten en dos instrumentos esenciales en cualquier metodología para una evaluación de las competencias. La carpeta del alumno o portafolio vendría a recoger en un sólo conjunto todos los trabajos realizados por el alumno, incluiría el cuaderno escolar, pero también los trabajos realizados en otras actividades. La carpeta podrían incluir, a través de las formas de registro más adecuadas, todos los productos que el alumno ha obtenido a lo largo de su aprendizaje.

El cuaderno de trabajo de los alumnos es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profesores que recurren a él para facilitar el aprendizaje de los alumnos, aunque como veremos son muchos menos los que lo utilizan para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El cuaderno de trabajo es, junto con los exámenes, el instrumento que más información aporta a la evaluación de los aprendizajes. Pues bien nuestra intención en este apartado es incorporar ese instrumento a la evaluación de las competencias y capacidades dotándolo de una estructura ordenada. Pero junto al cuaderno de trabajo queremos incluir también, como vehículo de información para la evaluación los diversos “productos” que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los pequeños relatos, etc.

La idea que queremos desarrollar es que los trabajos realizados por el alumno a lo largo de su proceso de educación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades. La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que puedan enmarcarse dentro de la estructura de tareas que desarrolla el currículo, es decir que no formen parte ni del currículo paralelo, ni del currículo oculto. Nos referimos, claro está, a esa curiosa situación en la que se solicitan trabajos a los alumnos cuyos resultados y los consiguientes aprendizajes carecen de todo reconocimiento. En ocasiones diversas, al finalizar el curso o con motivo de las fiestas y conmemoraciones, se le pide un pequeño trabajo sobre un personaje, una idea, o una situación, se le invita a trabajar con sus compañeros o sólo. En el mejor de los casos esos trabajos se exponen para satisfacción de todos, pero su valor educativo no aparece en las calificaciones. Por eso decimos que esos trabajos constituyen, de hecho, un currículo paralelo, ya que se sabe que se están realizando, pero no forman parte del currículo oficial.

El portafolio

No son muchas las ocasiones en las que una técnica o un instrumento alcanza el poder de sintetizar en ellos un conjunto de prácticas, pero esto es lo que ocurre con el denominado “portfolio”. El portfolio requiere que una persona realice distintos tipos e tareas y

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

posteriormente conserve los resultados obtenidos en ellas como base para el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de ellas. El portfolio permite reconocer a cualquier persona, incluida la persona que lo ha elaborado, el valor educativo que han tenido las experiencias vividas.

Pues bien, dadas las condiciones que hemos dejado establecidas (ver Módulo 2 y Módulo 7) para lograr la consecución de las competencias básicas, parece evidente que el portfolio sintetiza, como ningún otro instrumento las singularidades que presente este tipo de aprendizaje así como en uno de los principales recursos para su reconocimiento y valoración.

El portfolio llega hasta la educación, desde el mundo del arte y como otras tantas aportaciones surgidas desde ámbitos profesionales llegada plagado de desconfianzas (también lo está el término competencias). Todos los artistas incluyen entre sus destrezas profesionales la elaboración de un portfolio que le permita exponer de un modo sencillo y atractivo sus principales realizaciones (las exposiciones en las que participó, las obras que representó, las personas con las que ha colaborado...etc.). Las personas que consultan el portfolio tratan de reconocer y valorar las experiencias vívidas atribuyéndoles un valor profesional.

Una de las primeras experiencias de portfolio en el ámbito educativo las podemos encontrar en la educación infantil, en esta etapa son muchos los maestros y maestras que van guardando pacientemente los trabajos que realizan sus alumnos durante todo el curso para que luego ellos mismo y sus padres puedan reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

Sin embargo, el portfolio no adquiere todas sus virtualidades actuales hasta que no se transforma en un instrumento esencial para la evaluación de la competencia comunicativa dentro del marco europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas. Tendremos ocasión de dedicar mucha atención a este marco en la siguiente unidad didáctica, de modo que por el momento, centraremos nuestra atención en el concepto y en las características generales de esta técnica y de este instrumento. Empezamos por distinguir entre una y otra cosa.

El portfolio, cuando nos referimos al conjunto de documentos que expresan las realizaciones efectuadas por un estudiante ya sea que se presente en forma de carpeta, o en forma de un archivo virtual, es un instrumento. Ahora bien, para que ese instrumento puede alcanzar con éxito el propósito para el que ha sido destinado debe realizar siguiendo algunas técnicas, es decir, no se pueden guardar los trabajos de cualquier manera, no pueden guardarse todos los trabajos, no pueden colocarse sin ningún criterio,

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

etc. Es decir, la elaboración del portfolio requiere que los alumnos adquieran un cierto tipo de aprendizajes.

El portfolio puede cumplir funciones y objetivos diferentes tanto para el profesor como para el estudiante, así si tomamos como ejemplo la Guía didáctica elaborada para la elaboración del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) encontramos que entre sus objetivos aparecen los siguientes:

Para el aprendiz, que es el destinatario primero y más importante, el PEL permitirá:

1. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto al aprendizaje de diversas lenguas a lo largo de toda la vida.
2. Favorecer una visión integrada del plurilingüismo, que abarque no solo los idiomas francos internacionales, sino las diversas lenguas de las comunidades autónomas, de las comunidades inmigrantes y de los países europeos.
3. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto a la diversidad cultural, al contacto intercultural y a la relación entre lengua y cultura.
4. Desarrollar la responsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del sujeto y su autonomía en situación de aprendizaje.

Para el docente. El proyecto asume que, especialmente en secundaria, los docentes de lengua son los destinatarios indirectos importantes del proyecto, porque serán los responsables de formar al aprendiz en la utilización del PEL. Así, este proyecto permitirá:

1. Favorecer una visión integrada de la enseñanza de lenguas y del plurilingüismo, que no abarque solo la lengua que es objeto personal de enseñanza, sino el conjunto de idiomas que se utilizan en el centro.
2. Incrementar sus conocimientos y sus habilidades de enseñanza en el marco del enfoque pedagógico (comunicativo, constructivista, cognitivo, etc.) en que se inserta el proyecto de Portfolio.
3. Incrementar la coordinación entre los distintos docentes de lengua en los centros (español, lengua de la comunidad, idioma extranjero, 2º idioma extranjero, etc.).
4. Fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del Portfolio a entornos particulares y divulgarlas en forma de publicación en revistas, exposición en jornadas, etc. (MPSP, 2004: 7)

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La Guía para el PEL correspondiente a la Etapa Secundaria, de la que hemos tomado la cita anterior, expone los criterios y las técnicas que el docente debe seguir para lograr que el instrumento reúna las condiciones adecuadas para que pueda ser validado.

Para concluir nuestra breve presentación sobre este recurso didáctico, vamos a recoger en las siguientes paginas los datos aportados por la ficha técnica que ha elaborado la Universidad de Valencia para facilitar el trabajo de su profesores de esta técnica, la ficha es tan completa que poco más podríamos añadir a lo que ya está escrito. NO obstante para comprender y valorar adecuadamente el trabajo realizado conviene recordar que en España el proceso de convergencia para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la incorporación del concepto de competencias al diseño de las nuevas titulaciones universitarias. En este marco adquiere, además, todo su sentido la incorporación de una segunda novedad: la incorporación del crédito europeo. Aunque también podría explicarse al revés, dada la incorporación del nuevo crédito europeo que concede una gran importancia a los trabajos realizados por los estudiantes para alcanzar los aprendizajes previstos, se puede comprender mejor la razón por la que estos aprendizajes se definen como competencias. Lo cierto es que tanto una decisión como otra se soportan y apoyan mutuamente y refuerzan el valor educativo que cada una tendría por separado.

Pues bien, es en este marco en el que se inserta la necesidad de que el profesorado utilice instrumentos de evaluación que permitan el reconocimiento y la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes, dado que estos alcanzarán sus competencias mediante la realización de las tareas propias de aquellos trabajos que se les encomienden y que estarán próximos a los contextos profesionales reales.

Aclarado el marco específico en el que surge la ficha que describe las características técnicas del portfolio, es fácil comprender que esta técnica responde en uno y otro caso al mismo problema: ¿cómo reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos en el proceso de realización de tareas?

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



Metodología	EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE
<p>Definición:</p>	<p>El Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.</p> <p>El portafolio como modelo de enseñanza - aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje.</p> <p>El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.</p>
<p>Utilidad:</p>	<p>El potencial que tiene el portafolio para identificar habilidades complejas ha contribuido a su uso expansivo en diferentes ámbitos. El portafolio se usa en la educación pero es una idea importada de otros ámbitos profesionales: artistas, fotógrafos y arquitectos para mostrar lo mejor de su trabajo.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción sus propios progresos. • Estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de su proceso de aprendizaje. • Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje. • Resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso. • Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas. <p>VENTAJAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrece información amplia sobre el aprendizaje • Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje. • Tiene un carácter cooperativo, implica a profesor y estudiante en la organización y desarrollo de la tarea. • El alumno al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas.... • Se pueden compartir los resultados con otros compañeros y con otros profesores. • Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura el aprendizaje mismo y por otra aquél que cada uno desea adquirir y profundizar. • Proporciona buenos hábitos cognitivos y sociales al alumno • Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos. • Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes. • El portafolio es un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales. <p>INCONVENIENTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de seguridad por no estar haciéndolo bien. • Excesivo gasto de tiempo por parte del profesor y del alumno, si no se seleccionan los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control. • Implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado • No elimina otros tipos de evaluación. • La utilización del portafolio significa para algunos profesores un cambio de estilo de enseñanza (no tiene sentido en modelos tradicionales) • La evaluación ha de estar muy sistematizada en referencia a los objetivos y/o al avance, sino puede ser subjetiva y tangencial.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



<p>Proceso de Elaboración:</p>	<p>Aunque la estructura formal de un portafolio que evalúa el aprendizaje de un alumno pueda ser muy variada y dependa de los objetivos marcados en cada área curricular, se pueden diferenciar los siguientes apartados en su elaboración (Barberá, 2005):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una guía o un índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto a una dirección por parte del estudiante. 2. Un apartado introductorio al portafolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada. 3. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados. 4. Un apartado de clausura como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos. <p>Además en la elección de un portafolio se han de concretar todos estos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoría y audiencia del portafolio • Contenidos a desarrollar • Objetivos y competencias • Estructura y organización concreta • Criterios de evaluación
<p>Proceso de Uso:</p>	<p>Existe un cierto consenso entre los autores que han trabajado sobre este tema, que distinguen las siguientes fases para el desarrollo del portafolio por parte de los estudiantes (Barberá 2005):</p> <p>Fase 1. Recogida de evidencias: Algunas de estas evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.). Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio</p> <p>Fase 2. Selección de evidencias: En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.</p> <p>Fase 3. Reflexión sobre las evidencias: Esta fase es necesaria porque si no se incluyen procesos reflexivos el instrumento no puntos flojos y fuertes del proceso de aprender y propuestas de mejora.</p> <p>Fase 4. Publicación del portafolio: En esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.</p>
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos personales • Aula • Portafolio con las evidencias • Bibliografía

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Un ejemplo de buena práctica evaluadora basada en portafolios

Afortunadamente las situaciones que hemos presentado al comienzo de este módulo no son las únicas que podemos encontrar en los centros educativos, también podemos encontrar excelentes ejemplos de buenas prácticas que refuerzan nuestra confianza en la mejora de la educación y orientan la búsqueda de nuevas formas de proceder. En este sentido nos ha llamado poderosamente la atención un ejemplo recogido por Andy Hargreaves en su libro sobre el cambio educativo⁴.

El protagonista de nuestro ejemplo de buenas prácticas evaluadoras se llama Rich Cornwall, se trata de un maestro de escuela primaria desde hace más de veinticinco años. La razón por la que nos parece un caso ejemplar es sencilla: Rich ha logrado que su práctica evaluadora sea coherente con su práctica docente, cuente con la aprobación de profesores y padres y, además, constituye el mejor estímulo para seguir aprendiendo.

La descripción que los autores del artículo hacen de la práctica evaluadora de Rich es muy elocuente

En la clase de Rich, la evaluación cumple casi exclusivamente un propósito de aprendizajes. De hecho, en algunas ocasiones Rich ha reemplazado los boletines de calificaciones por entrevistas formales frente a frente y conversaciones permanentes con los padres. Estos intercambios se basan en portafolios de trabajos cuidadosamente compilados que los alumnos llevan consigo a las entrevistas. Es interesante señalar que estos métodos no han provocado ninguna reacción negativa. (Earl y LeMahieu, 2003: 213)

La evaluación de los aprendizajes, como su propia enseñanza, es preparada cuidadosamente por Rich, según afirma él mismo, para evitar sorpresas que pudieran resultar desagradables o simplemente para evitar equívocos posteriores. Merece la pena leer con atención la descripción que nuestro protagonista hace de su propia práctica.

A principios de septiembre empiezo a preparar a los alumnos. También informo a los padres. Les mando una nota a la casa, describiendo lo que planeo hacer durante el año. Les explico la charla entre alumnos y padre y sus razones, nuestro compromiso de entablar comunicación abierta entre la escuela y los padres y nuestra meta de que los chicos asuman la responsabilidad por su propio aprendizaje.

Luego a fines de septiembre, mando a las casas una planificación de seguimiento todos los días....A veces mando a las casas una lista de verificación que los padres pueden usar para hablar con sus hijos sobre sus tareas escolares. En ocasiones, los chicos llevan un

⁴ El ejemplo lo presentan Lorna M. Earl y Paul G. LeMahieu en un capítulo titulado Replantear la evaluación y la rendición de cuentas. El libro se titula Replantear el cambio educativo ha sido editado por la editorial Amorrortu y su compilador es Andy Hargreaves (2003)

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

boletín informal y unos cinco o seis trabajos para verlos con los padres, quienes pueden luego escribir comentarios y aportar sugerencias. Califico algunos trabajos y en otros escribo un comentario. En ciertos casos pido a los padres que los evalúen...

Consideramos diferentes modos de evaluar el trabajo de los alumnos. Los chicos y yo hicimos juntos una regla, y luego ellos evaluaron sus trabajos sobre la base de nuestros criterios. Tenía que evaluar su propio trabajo y comentarlo; luego se evaluaron unos a otros (al menos cinco chicos evaluaban cada trabajo). Después yo evalué los trabajos y los envié a las casas junto con la regla, para que los padres agregaran un comentario. (Ídem, página 215-216)

La descripción pone de manifiesto circunstancias muy poco usuales en nuestras aulas: hay un proceso de heteroevaluación (profesor-alumno) de evaluación entre pares (estudiante-estudiante), de evaluación familiar, etc. Se evalúan los trabajos realizados por los alumnos en el proceso de resolución de tareas y se ofrecen comentarios e informas para mejorar las realizaciones. Buen parte de esta práctica evaluadora gira alrededor del portafolio, por eso nos parece muy importante detenernos un momento en el uso de esta herramienta. Rich mismo nos describe la utilización que se hace del portafolio en su clase. Tienen que planificar una introducción de uno a tres minutos para presentarse. Luego, mientras muestran los contenidos de sus portafolios, hablan un poco sobre los resultados. Ya prepararon de antemano una reseña de cada trabajo como guía de su discusión de lo que se esperaba de él, si satisfizo esas expectativas y lo que deberían haber hecho para mejorarlo. Al final de la entrevista, los padres tienen la oportunidad de realimentar el proceso en una planilla de resumen.

En general, lo que explico a los alumnos es: <<Vas a hablar sobre ti mismo y tus logros. Vas a fijarte algunas metas, explicarás a tus padres cómo se fijaron, en qué medida las alcanzaste durante un ciclo, qué te parece lo que hiciste en este período...qué has aprendido al hacerlo>>. Tenemos ocasión de practicar dos o tres veces antes de la entrevista, y algunos alumnos ensayan en la casa. Luego pasan al frente y lo hacen. (Ídem, 220-221)

No cabe duda que la práctica evaluadora de Rich se encuentra muy distante de nuestras prácticas habituales, pero precisamente por esa distancia se convierte en un buen referente para indicarnos el horizonte de nuestra esperanza: la integración plena de la evaluación tanto en el procesos de enseñanza, como en el proceso de aprendizaje.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Referencias bibliográficas

- BUENDIA, L (1993) *Análisis de la Investigación Educativa*. Edit. Universidad de Granada. Granada.
- CARDONA, C. (1996). *Educación en la diversidad*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert.
- CHADWICK, C Y RIVERA, N (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Paidós. Barcelona.
- COMENIUS, (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.
- EISNER, E. (1985) Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? en GIMENO Y PÉREZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL. pp. 257-264. ...
- GIL, P. (1983). Diagnóstico. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- DE KETELE, J.M. Y ROEGIERS, X. (1995) *Metodología para la recogida de información*. Madrid. La Muralla
- LUZURIAGA, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- JACKSON, PH. W. (1991) *La vida en las aulas*. Edit. Morata. Madrid
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003) *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México. Trillas.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Ediciones Akal
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, H. J. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. En
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1974). *La disciplina en la escuela*. Buenos Aires: El Ateneo.
- (1999). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

MÓDULO 11.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
 - TENBRINK, T. (1984). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
 - TOMLINSON, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
 - TYLER, R. (1982) Principios básicos del currículo. Buenos Aires. Troquel
 - ZABALZA, (1987) Diseño y desarrollo Curricular. Madrid.Narcea
 - OCDE/PISA (2001). Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000/OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE. <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000-int.pdf>
 - OCDE/PISA (2003) Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004; ver www.ince.mec.es/pub);
 - OCDE/PISA (2004 a) Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (existe traducción española: Informe PISA 2003, Aprender para el Mundo de Mañana, Madrid, Santillana, 2005)
 - OCDE/PISA (2004 b) Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies.
 - OCDE/PISA (2006) Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006. Existe traducción en español realizada por la editorial Santillana, así como edición electrónica disponible en la dirección <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf>
 - STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
-