Apuntes de Pedagogía

La evaluación didáctica

Presentación

La evaluación didáctica suele ser objeto de reduccionismo y de prejuicio, cuando es exactamente lo contrario: un proceso de conciencia para la mejora. Ambas inercias coadyuvan a que normalmente se comprenda mal. La evaluación forma parte de la enseñanza, y una comprensión profunda de ella puede enriquecerla. En este monográfico nos aproximamos a algunos aspectos de su conocimiento con la pretensión de mejorar la enseñanza y contribuir mejor a la formación de los alumnos en el marco de una educación inclusiva.

Agustín de la Herrán (Coordinador)

Autores del monográfico

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

Beatriz Núñez
Universidad de Burgos

Sandra Ruiz Ambit
Orientadora de la Fundación PRODIS

Joaquín Paredes
Universidad Autónoma de Madrid

Pablo Rodríguez Herrero
Orientador de la Fundación PRODIS

Una aproximación conceptual a la evaluación didáctica

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación en didáctica debería ser natural, espontánea. De hecho, la vida es evaluativa. La evaluación continua es una característica de los seres vivos. Todos sus cambios son evaluativos, se fundamentan en la evaluación. El ser humano no es una excepción. La razón humana es a la vez egocéntrica, consciente, «dudosa», creativa o cooperativa, y también evaluativa. Su acción no puede sustraerse a la evaluación. Se nutre de ella, que es la antesala y acompañamiento de conocimientos o significados sociales y personales. Cada sentimiento, cada palabra incorporan la evaluación como factor. Pensar es evaluar y el conocimiento es evaluativo.

La evaluación es, además, una cualidad de cualquier profesión desempeñada con responsabilidad; es decir, desde conocimiento técnico, la consideración del otro y la eficacia como justificación. En la profesión docente la evaluación se apoya esencialmente en la propia formación pedagógica y el respeto didáctico. Por eso tiene poco sentido identificar «evaluación» con dos automatismos: aquello de «primero se enseña y luego se evalúa» o con la «evaluación del aprendizaje» en primera instancia. Porque, por un lado, la evaluación no se puede separar de la enseñanza (planificación y desarrollo), de la in-

vestigación, de la propia (personal e institucional) renovación pedagógica, del aprendizaje formativo y de la formación. Y por otro, porque en la comunicación didáctica es un hecho que el docente se muestra, se enseña a sí mismo y suele predominar sobre lo que quiere enseñar; por tanto, la evaluación ha de comenzar en quien enseña y la enseñanza que desarrolla, y desde ella extenderse a todo lo relacionado con ella, incluidos los aprendizajes del alumno, del propio docente y la formación de todos. Por ello, evaluar es analizar para mejorar. Se mejora coherentemente –siguiendo a Confucio– si uno se ocupa primero de sí mismo y de lo que uno mismo hace; solo entonces está en buenas condiciones de evaluar lo demás. Análogamente, la práctica de la medicina comienza en quien cura y sin médicos o enfermeros no hay mejoría. El huevo (de pez o de reptil) siempre fue anterior a la gallina.

La práctica de la evaluación didáctica es un ejercicio de humildad. Su inicio es una situación de conciencia de desconocimiento relativo y un anhelo de conocimiento basado en datos. Es una experiencia de visión que requiere ser testigo y distanciarse –un distanciamiento empático– de lo observado –incluido uno mismo– para tomar decisiones fundadas. Pero la conciencia no es suficiente, ni en este contexto ni en ninguno. Debe ser seguida de comportamiento fundamentado, coherente y flexible. En este contexto, esa práctica está presidida por la generosidad. Por eso evaluar en Didáctica se opone a simplificar, a valorar con impulsividad, a la tentación egocéntrica de identificar la evaluación con calificación, a hacer *bypass* con los propios errores, cuya conciencia no se ha incluido como epicentro de la propia formación aplicada, etc.

La práctica de la evaluación requiere conocimiento técnico, respeto didáctico y dedicación, y se asienta en la voluntad y la profesionalidad. Tiene mucho que ver con la evolución del conocimiento didáctico y el propio desarrollo profesional y personal. Pudiera considerarse la actuación clave para ellos, sin la cual no podrían darse. De hecho, el cómo se comprende y desarrolla dice mucho del docente y es representativo de su desempeño. Lo ha dicho Santos Guerra (2003), en su séptimo principio: «Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e incluso, de persona) eres» (p. 19). De un modo más general, evaluación es evolución porque desemboca en mayor complejidad de conciencia sobre lo que ocurre, y la complejidad del conocimiento es la unidad de medida de la posible evolución humana (filogenética, social, institucional, circunstancial, de equipos, personal…).

No se puede evaluar bien sin conocimiento suficiente de lo que se enseña y su didáctica. La evaluación y el conocimiento que asocia son en función de la reorientación, la reparación (desempeoramiento), el enriquecimiento y/o la mejora. Pero la evaluación no es una tarea aislada de la enseñanza: se incluye en la relación de ayuda al alumno que es, ampliamente comprendida, toda comunicación didáctica. En síntesis, evaluar es analizar para mejorar con el fin último de ayudar al alumno, bien directamente, bien a través del cambio en la propia enseñanza, en el propio ego (inmadurez, apego al pasado, procesos desde sí y para sí, inercias, etc.) o en la conciencia docente. Por tanto, si los datos que se observan no repercuten en cambio formativo, tanto docente como discente, no se estará evaluando. Por ello, o la evaluación didáctica es formativa y formadora o no será evaluación lo que se haga.

Complejidad y clases de evaluación

La complejidad de la práctica de la evaluación didáctica viene condicionada por varios constructos interrelacionados: el concepto, la mala praxis asociada, los principios de acción, las clases, las técnicas y los instrumentos de evaluación. En este breve artículo se intentarán definir clases de evaluación relevantes para la comprensión de la práctica. Para ello se aportarán criterios que definen las clases de evaluación asociadas, que en la práctica se entrecruzan y complementan entre sí:

a) *Criterio 1: Localización*. Según este criterio, la evaluación puede ser interna o externa. La localización de referencia es relativa: el aula, el centro, etc., aunque normalmente la referencia es el centro. Un ejemplo de evaluación externa es una evaluación de diagnóstico realizado por la Administración educativa.

b) *Criterio 2: Profundidad e intencionalidad.* Según este criterio, la evaluación puede ser nomotética (pretendidamente objetiva, independiente de contextos, circunstancias, biografías, conforme a resultados que se entienden comparables, etc.) o contextuada (o «comprensiva», Stake, 2010) (dependiente de contextos, biografías, circunstancias, atenta a procesos, personas, dificultades,

logros relativos, incomparable con otras, etc.). Un ejemplo de evaluación nomotética es PISA. Su intención es comparar y secundariamente generar rankings. Un ejemplo de evaluación contextuada es una autoevaluación institucional de un centro o de una comunidad de aprendizaje. Su intención es profundizar en el conocimiento de los procesos internos y externos para mejorar. Nos encontramos en una verdadera «cultura de la evaluación nomotética» (Herrán, 2011). Puede llevar a confusión y a diagnósticos erróneos. Por ejemplo, creer que los resultados del informe PISA dependen de lo que se haga en la escuela.

c) *Criterio 3: Tiempo.* Según este criterio la evaluación puede ser inicial, continua, final y mediata. El lapso y proceso a que se refiere es relativo: puede ser una sesión, una semana, una unidad didáctica mensual, un trimestre, un curso, una titulación, etc. La mediata hace referencia a la evaluación formativa realizada tiempo después de terminar un proceso, por ejemplo, una unidad didáctica, un grado, etc., con quienes la terminaron, con egresados, etc.

d) *Criterio 4: Agentes.* Según los agentes, se puede hablar de heteroevaluación (evaluación entre agentes distintos), autoevaluación (de sí o de las propias realizaciones por el mismo agente) y coevaluación (evaluación conjunta). El término «agente» es relativo: es aplicable a alumnos, profesores, equipos, centros, etc. Por ejemplo, es heteroevaluación cuando un docente pone una prueba de evaluación (cuestionario) a un grupo de alumnos, y cuando los alumnos valoran la actuación de un profesor. También cuando un grupo evalúa el trabajo de otro grupo. Es autoevaluación cuando se evalúa una persona y también un subgrupo o gran grupo se evalúa a sí mismo. Es coevaluación cuando dos o más sujetos evalúan una tarea conjunta. Por ejemplo, una pareja, dos o más subgrupos, o cuando, por ejemplo, el docente y los alumnos evalúan la marcha de las clases.

e) *Criterio 5: Compleción.* Por su compleción la evaluación puede calificarse como exhaustiva o representativa. Es exhaustiva aquella que analiza la práctica totalidad de las acciones y productos de los sujetos de evaluación. Un ejemplo de evaluación exhaustiva puede ser la que realiza la ANECA para acreditar al profesorado universitario funcionario (titulares y catedráticos) o el programa DOCENTIA, para la evaluación de la enseñanza del personal docente e investigador. Es representativa o muestral la evaluación que generaliza sus conclusiones desde una selección de méritos. Por ejemplo, la CNEAI deduce la calidad de investigadores mediante el análisis de cinco méritos de los últimos seis años por cuya superación se conceden sexenios. Es de esta clase la que se realiza en algunas fábricas para constatar la calidad de una remesa, a través del examen de unos pocos elementos elegidos al azar. También las evaluaciones externas tipo LEA (Comunidad de Madrid) o PISA, en que se valora a una población desde el rendimiento de una muestra, responden a esta clase de evaluación. Puede pensarse que cuanto más exhaustiva más válida, pero puede no estar libre de arbitrariedad o de prejuicio.

f) *Criterio 6: Finalidad.* Según su objeto, puede ser diagnóstica, formativa, formadora y sumativa. La diagnóstica pretende conocer el nivel de desarrollo de competencias o conocimientos de un sistema o subsistema educativo, un segmento de alumnos, un grupo, un alumno, etc. La formativa es la que realiza el docente, en función de lo que observa, para cambiar su enseñanza u orientar o apoyar al alumno. La formadora puede comprenderse como una variante de la formativa –una autoevaluación formativa–: es el análisis que realiza el alumno hacia sí o hacia lo que hace, según lo que percibe y se da cuenta de ello. La evaluación formadora tiene una finalidad autorientadora o autorregulativa. En ella los alumnos son los autores de sus propios análisis para la mejora y de sus cambios concretos, desde su observación y reflexión lo más sensata posible. Asocia un proceso de cambio «desde» el alumno, referido a sí mismo y a lo que hace. Por tanto, se constituye en una fuente de aprendizaje formativo y de conciencia aplicada. Puede considerarse una culminación de la enseñanza. Entre la evaluación formativa y formadora hay una complementariedad evolutiva. Su diferencia radica en la persona de quien parte la iniciativa del análisis para la mejora. La sumativa es una clase de evaluación final acumulativa, asociada a una decisión cuantificadora o cualificadora de carácter final a otro nivel –por ejemplo, «notable», «promociona», etc.– de los datos recogidos.

g) *Criterio 7: Referente*. Por su referente, la evaluación puede clasificarse como: egocéntrica (caracterial, impulsiva o subjetiva), normativa, criterial, holística e idiográfica-holística. La egocéntrica se puede desdoblar en tres subclases, con referentes bastante independientes del objeto que se evalúa, según se fije en el carácter, temperamento, narcisismo, sistema de prejuicios, adoctrina-

miento, etc. (del docente o de la institución); en la impulsividad o desbordamiento emocional motivado por lo que el evaluador percibe, cómo lo hace, cómo se siente, qué expecta, tanto por sobrevaloración como por infravaloración; y en tercer lugar en la distorsión subjetiva por afinidad autorreferencial, incluyendo gustos, intereses, etc. causantes de sesgo. La normativa es aquella evaluación que toma como referencia el rendimiento del grupo y su normalidad, incluyendo la excepcionalidad tanto inferior como superior. La criterial es la evaluación que toma como referencia criterios formulados para todo el grupo de referencia de alumnos. La evaluación idiográfica es aquella que toma como referencia la capacidad, logros anteriores y realizaciones actuales de la persona y su circunstancia didáctica. La idiográfica-holística es la que amplía la anterior y toma en consideración evaluativa a la persona comprendida como un todo que siente, experimenta y desarrolla su vida en diferentes planos y contextos relevantes, escolares y no escolares (sociales y familiares), pasados, presentes y futuros. Puede comprenderse como una evaluación idiográfica compleja o enriquecida.

La práctica adecuada de la evaluación didáctica es sistemática; o sea responde a una planificación y se desarrolla mediante técnicas e instrumentos de evaluación validados, datos válidos y contrastados (triangulados) y se traduce en cambios que en última instancia se orientan a la formación de todos los alumnos. La evaluación didáctica está fundada en la profesionalidad de los docentes, se apoya en conocimiento –luego en la duda fundada y la apertura–, en la comunicación socioeducativa y está abierta al cambio coherente desde su propia evolución pedagógica. Esta clase de cambio es hacia más y más complejidad y conciencia.

Aceptar la complejidad de la evaluación es, desde la perspectiva de las clases de evaluación, comprender que todas ellas se entrecruzan funcional y armónicamente en función de la formación del alumno. Su comprensión no es posible desde la rigidez. Requiere activar factores interpretativos como la relatividad, la flexibilidad y la atención a la diversidad:

– Por ejemplo, relatividad al advertir, como se ha expuesto, que las clases de evaluación según el criterio tiempo pueden referirse a lapsos diferentes (una sesión, un proyecto, una pequeña investigación, etc.), o bien que los agentes pueden ser el docente, un subgrupo, el gran grupo, un alumno, etc.

– Por ejemplo, flexibilidad al comprender que, aunque la evaluación formativa y formadora suelan basarse en procesos de observación y cambio docente o discente *in situ*, esto no siempre es así. En efecto, hay ocasiones en que lo más formativo es no intervenir (*wu wei,* «no hacer», como dirían Lao Tse o Rousseau) en el momento de la observación, o nunca. Por otro lado, no tienen por qué asociarse a evaluación continua: una evaluación sumativa y una calificación final pueden tener un gran valor formativo.
– Por lo que respecta a su aplicación diversa, puede tener sentido primar una clase de evaluación sobre otra en función de las necesidades educativas de los alumnos o de sus características. Por ejemplo, la evaluación criterial es particularmente importante en formación de profesionales (FP, grados, másteres, etc.). Otro ejemplo: con un grupo maduro, medio o pequeño y motivado, la evaluación puede articularse sobre procesos de autoevaluación formativa y formadora.

Instrumentos y técnicas de evaluación

Beatriz Núñez
Universidad de Burgos

La evaluación debe ser entendida como un proceso y, como tal, se desarrolla no solo al final de este, también al inicio y durante el discurrir del mismo. Santos Guerra ha recogido en diferentes publicaciones las patologías y paradojas de la evaluación, sin que implique una descalificación de los docentes, ya que son muchos los que desarrollan su labor de manera ejemplar, más bien es una llamada de atención a la práctica educativa que atiende poco a las dimensiones didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las patologías es que se utilizan instrumentos inadecuados ya que, según Plaza (1986), la casi totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.

En todo proceso de evaluación intervienen básicamente capacidades, indicadores, técnicas e instrumentos de verificación, que nos permiten conocer el logro del aprendizaje. Entendemos por capacidades de evaluación los dominios, logros u objetivos que deben alcanzar los estudiantes con sus realizaciones personales en contextos educativos. Por otra parte, los indicadores de evaluación son enunciados que describen señales o manifestaciones que evidencian con claridad los aprendizajes de los estudiantes respecto a una capacidad o actitud. Al hablar de técnicas de evaluación nos referimos a las formas o maneras sistematizadas que emplea el docente para recoger los avances logrados por el estudiante, como la observación, la aplicación de prue-

bas, cuestionarios o exámenes, entrevistas, mapas conceptuales, síntesis y resúmenes, utilización de diferentes fuentes de información, etc. Así, los instrumentos de evaluación componen las herramientas y medios donde se plasman el qué conozco, qué sé hacer y cuál es mi actitud durante el proceso formativo. Todo instrumento evaluativo del aprendizaje está en relación directa con las técnicas.

Las técnicas de evaluación hacen referencia al modo que se utiliza para la obtención de la información; el instrumento se refiere al recurso específico que se emplea. Constituyen así un valioso instrumento didáctico para controlar el aprendizaje que realizan los alumnos y, además, es un medio de información de la manera en que se desarrolló la actividad académica para revisarla y reorientarla.

Las técnicas y los instrumentos de evaluación se fijan y utilizan para recoger, analizar y juzgar sobre las evidencias que el estudiante aporte de su aprendizaje. Estas evidencias podrán ser de conocimiento (manejo que tiene de conceptos, definiciones, teorías, leyes, etc.), de proceso (uso de equipos, herramientas y materiales en la aplicación de conceptos o en la ejecución de procedimientos) o de producto que implica la entrega de resultados acabados, solicitados con anterioridad por el docente y estipulados en el currículo de formación.

Las técnicas e instrumentos de evaluación son las pruebas que se prepararán para recoger información, los mecanismos de interpretación y análisis de la información. Es necesario prestar atención a la forma en que se realiza la selección de información, ya que si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo. Recoger y seleccionar información exige una reflexión previa sobre los instrumentos que mejor se adecuan. Los instrumentos de evaluación han de cumplir algunos requisitos, como tener flexibilidad con respecto a cada momento didáctico, han de ofrecer información concreta, se han de ajustar a los estilos de aprendizaje de los alumnos (orales, verbales, escritos, gráficos…), se han de poder aplicar a situaciones cotidianas del aula y, por último, han de ser funcionales, es decir, que han de permitir transferencia de aprendizaje a contextos distintos.

López Pastor y col. (2011) hacen hincapié en la complementariedad de las técnicas e instrumentos para incidir en la mejora del aprendizaje. Asimismo, comentan que los instrumentos que se emplean en la evaluación muestran una inclinación hacia un tipo de aprendizaje. Del mismo modo, las pruebas favorecen el punto de vista del profesor y no del aprendizaje, por lo que el alumno estudia según va a ser evaluado.

Para Mateo (2007, 520) competencia es «la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes y que a su vez implica comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar».

Los tipos de competencias para evaluar, se pueden englobar en: a) *Instrumentales:* habilidades cognoscitivas, capacidad de comprender y manejar ideas y pensamientos; capacidades metodológicas para manejar el contexto: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas; destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de herramientas, destrezas de computación y gerencia de la información, destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua) b) *Interpersonales:* capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, es decir, destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. c) *Sistémicas o integradoras:* combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Tradicionalmente nos encontramos con esta clasificación de los instrumentos de evaluación en relación a las manifestaciones de conocimiento:

1. Orales: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia, comunicación.
2. Escritos: informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas de prácticas, diario, examen, trabajo escrito, ensayo, póster, portafolio, memoria, *dossier.*
3. Prácticos: representación, demostración, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas, prácticas supervisadas

Nos sumamos a las palabras de Medina Rivilla (2012, 286) que en el capítulo «Cómo mejorar la enseñanza desde la evaluación», expresa que la evaluación ha de tener un impacto directo en la innovación de las prácticas docentes, dado que proporciona nuevos conocimientos y sitúa al profesorado como el protagonista de las transformaciones que ha de asumir en la docencia. Si hacemos una estimación de lo mejor realizado anteriormente, desde la reflexión, rigurosidad y objetividad, nos va permitir mejorar la imagen profesional y, sobre todo, adaptarnos a los continuos y necesarios cambios. Ya decía Sócrates que «una vida sin examen no merece la pena ser vivida»

EVALUAR EVALUAR EVALUAR EVALUAR

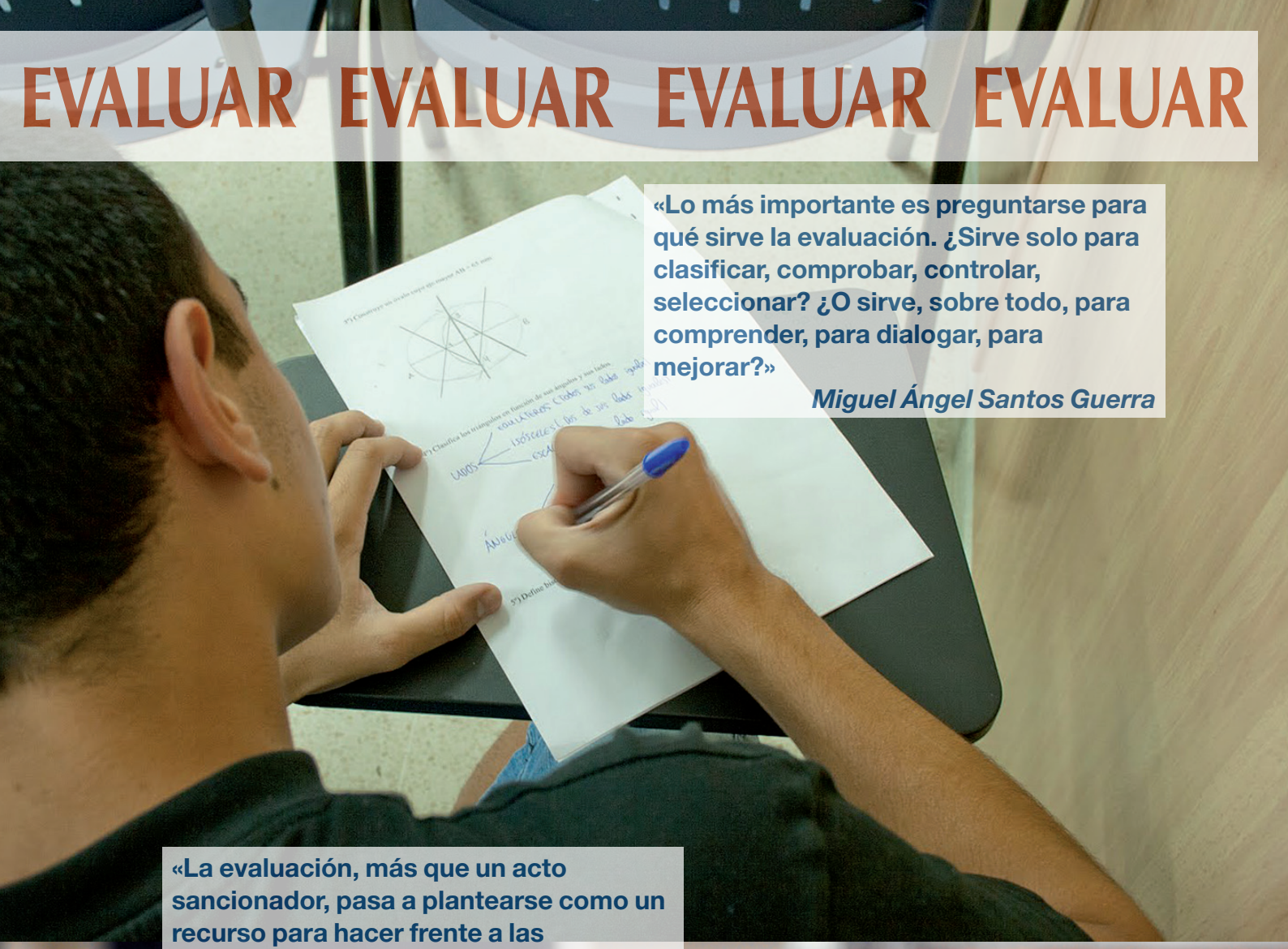
«Es preciso reflexionar sobre el papel de la evaluación en el ámbito educativo, para no ponerla como meta, sino como elemento de mejora permanente; es decir: la evaluación debe estar al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no estos al servicio de la evaluación (precisamente lo contrario), como sucede en la actualidad»

María Antonia Casanova

«Más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Más que hacer muchas evaluaciones e, incluso, más que hacerlas bien, lo que importa es saber a quién benefician y a quién perjudican, qué valores promueven y qué valores destruyen»

Miguel Ángel Santos Guerra

EVALUAR EVALUAR EVALUAR EVALUAR



«Lo más importante es preguntarse para qué sirve la evaluación. ¿Sirve solo para clasificar, comprobar, controlar, seleccionar? ¿O sirve, sobre todo, para comprender, para dialogar, para mejorar?»

Miguel Ángel Santos Guerra

«La evaluación, más que un acto sancionador, pasa a plantearse como un recurso para hacer frente a las contradicciones y deficiencias del aprendizaje, y se convierte en un acto educativo, en una mejora del proceso de aprendizaje y en una ayuda para el alumno»

García Yagüe

Práctica de la evaluación inclusiva

Sandra Ruiz Ambit
Orientadora de la Fundación PRODIS

Antes de abordar la evaluación inclusiva, es necesario detenernos en tres conceptos que van a definir de qué hablamos cuando nos referimos a ella. Son constructos cuya interpretación, comprensión e idea que tengamos de ellos van a determinar la evaluación inclusiva.

El primero de ellos es la educación. Lo que entendamos por educación se relacionará con lo que, para nosotros, será la evaluación y la inclusión. ¿Qué será la evaluación inclusiva si entendemos por educación únicamente la transmisión de ciertos valores culturales? ¿Y que será si la educación se comprende como práctica del apoyo y de la facilitación de la formación, del crecimiento y del desarrollo personal y social del estudiante? Por tanto, antes de reflexionar sobre la evaluación inclusiva, investiguemos lo que significa para nosotros la educación.

El segundo es la evaluación. ¿Qué es evaluar? ¿Para qué evaluamos? ¿Qué evaluamos? La evaluación es una práctica inherente a la formación y a la enseñanza. Se evalúa para ser conscientes de lo que se está haciendo y de lo que debemos hacer en un futuro para favorecer el crecimiento propio y el del otro. Y se evalúa la propia teoría y práctica que se tiene de la formación. Con estos criterios, ¿qué entenderemos por evaluación inclusiva?

Y el tercer constructo de referencia será el de inclusión. No vamos a detenernos en su concepto, definido con claridad por varios autores tras numerosas investigaciones (por ejemplo, Ainscow, 2001). Pero sí que lo haremos sobre la reflexión acerca del concepto de inclusión. ¿Qué implica la inclusión educativa para la práctica pedagógica? Quizá lo más relevante es que la inclusión hace referencia a acoger todo y a todos, a

Tabla 1. Propuestas para una evaluación inclusiva. Fuente: Elaboración propia

NO es evaluación inclusiva	SÍ es evaluación inclusiva
Realizar una evaluación puntual	Evaluar de forma continua y permanente la formación y el aprendizaje
Establecer la evaluación en función del currículo general sin tener en cuenta las condiciones de los alumnos o el Centro	La evaluación tiene en consideración el contexto en el cual se realiza y la historia personal de cada alumno
La evaluación se utiliza para obtener el rendimiento del alumno en un momento puntual, estableciendo un resultado global	La evaluación se destaca como una parte imprescindible del proceso de enseñanza y formación
Se utilizan solo procedimientos de evaluación cuantitativa	Se utilizan todo tipo de técnicas e instrumentos, recursos y métodos que puedan demostrar la evolución y la adquisición del aprendizaje por parte del alumno
Se utiliza a la familia como elemento de presión para el alumno, sin comunicarle ni los objetivos ni los procedimientos de evaluación	Se incluye a la familia en el proceso de evaluación y se evalúa su propia formación como educadores familiares
Se evalúa de forma diferenciada por asignaturas, sin tener en cuenta a la persona	Se evalúa conjuntamente y de forma interdisciplinar y transdisciplinar la formación del alumno, teniendo en cuenta a toda la persona
Se fomenta una evaluación competitiva	Se fomenta una evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación cooperativa
Se evalúa para calificar	Se evalúa para mejorar la calidad y la equidad en y de la educación

no dejar a nadie fuera. Por consiguiente, la evaluación habrá de tener en cuenta todo (no solo una parte del desarrollo del alumno, como puede ser la cognoscitiva) y a todos (incluidos alumnos, profesores, familiares, sociedad…). La evaluación inclusiva como proceso no debe centrarse solo en el progreso de los alumnos, sino en cómo hacer progresar a todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: los centros educativos, los profesores, los alumnos, los padres o tutores y el propio sistema educativo.

A través del análisis de estos constructos encontramos qué es importante en la práctica de la evaluación inclusiva:

- Definir qué entendemos por educación, lo que determinará nuestra concepción de enseñanza, de evaluación y de inclusión.
- Ser conscientes de que la evaluación es un proceso inherente a la práctica educativa.
- Pensar y reflexionar para qué estamos evaluando, qué queremos conseguir al evaluar el aprendizaje y la formación.
- Entender la inclusión en términos de apertura pedagógica a todo y a todos.
- Practicar la evaluación de todo y de todos y, para ello, definir qué es todo en el desarrollo de un alumno y quienes son todos.

En la evaluación inclusiva, tan importante es saber a qué nos referimos cuando hablamos de ella como delimitar lo que, según las reflexiones que proponemos, no sería una evaluación inclusiva de calidad. Por ello se presentan en el anterior cuadro algunas concepciones erróneas y otras que pueden ser propuestas más próximas a un enfoque inclusivo de la evaluación:

Estas y otras prácticas pueden ayudarnos a evaluar una diversidad que, como cualidad de la sociedad, tiene el potencial de enriquecerla y hacerla mejor. Para ello es importante entender la práctica de la evaluación inclusiva no de forma aislada, sino como parte integrante de la educación, la evaluación y la inclusión; y preguntarnos, permanentemente y como referente para nuestra propia formación como profesionales de la educación, qué significa educar, evaluar e incluir.

Referencias bibliográficas:

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Evaluación inclusiva y TIC

Joaquín Paredes
Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación de un grupo de estudiantes es, posiblemente, el rasgo más definitorio de la forma de entender la enseñanza de los docentes. Ciertamente no es el único, porque todos los momentos de la enseñanza son solidarios. Ahora bien, la evaluación confiere un estatuto al conocimiento, los aprendizajes previos y a la interacción en el aula, y algunas veces orientar o incluso clasificar a los estudiantes. Las TIC permiten un conocimiento profundo de las características del aprendizaje de los estudiantes y tienen potencial adaptativo a las demandas que les hace el sistema educativo en el que participan.

Hacia una definición de la evaluación inclusiva

La Agencia Europea para el Desarrollo de una Educación para las Necesidades Especiales (EADSNE) propone que, en el ámbito educativo, los principios de evaluación inclusiva guíen los de evaluación general. Se propone prevenir la segregación y el etiquetado de los estudiantes, que genera guetos de dudosa licitud y difícil manejo.

Pero no corren buenos tiempos para la evaluación inclusiva. La evaluación se convierte en un problema o valladar infranqueable. Por ejemplo: cuando se reivindica una cultura del esfuerzo en la escuela, parece que la evaluación es la única solución. Esta apuesta delata a quien la hace: confunde compromiso con obligación. Del mismo modo que la autoridad como docentes no sale de ningún título o autorización legal, las ganas de aprender solo surgen de un clima aceptable de aula, amor al conocimiento y curiosidad. Lo demás son prótesis. Basta fijarse en los compañeros que atienden los programas de diversificación de Secundaria en los institutos o la experiencia de Fuhem con los que fracasaron y buscan una vía de reingreso en el sistema.

La exigencia no debería ser incompatible con el interés por las personas. El docente, preocupado por que no se desaproveche una sola persona, se vuelca, conoce mejor al estudiante, valora la forma de incluirlo. Esto es particularmente importante cuando se trata de recoger una variedad de informaciones que nos permiten planear próximos momentos de aprendizaje de estudiantes en general y con los que tienen alguna discapacidad en particular.

Evaluar es entonces recoger información para mandar un mensaje de aliento al estudiante sobre su esfuerzo y replantear la docencia en función de las demandas de estudiantes concretos.

En el sitio web de EADSNE se encuentran algunas propuestas al respecto, como las historias de aprendizaje de estudiantes con discapacidad que se construyen con diversos actores y desde diferentes puntos de vista (para tener una visión holística): ver al estudiante, verlo a través de otros estudiantes, de la familia, del aprendizaje, de lo que se evalúa, del profesor y de la clase.

Interesan sistemas y procedimientos de evaluación que faciliten la inclusión en vez de aprovechar la evaluación para poner barreras. Por ejemplo, en las «historias de aprendizaje», un procedimiento que es susceptible de tener un soporte digital en forma de documento en la nube con acceso restringido, toda la comunidad se convierte en educadora y se pone a hablar sobre la marcha de cada estudiante, al devolver un *feedback* muy estimulante para el que aprende.

La tradición de la EAO

Tradicionalmente, la tecnología educativa ha sido una vía para la individualización de la enseñanza me-

diante el diagnóstico o evaluación previa de conocimientos y procedimientos que dominan los estudiantes. La evaluación está basada en la posibilidad de preguntar de manera infatigable al estudiante, ofrecerle recorridos alternativos y registrar la actividad para su posterior valoración por el equipo docente. Con las limitaciones de cada software, se atienden unos rasgos de los estudiantes. Esto valdría tanto para el refuerzo del aula de Infantil a Secundaria como para el desarrollo de un plan personalizado de aprendizaje para jóvenes y adultos fuera del sistema educativo, o para la acreditación de formación profesional (como intenta hoy el especialista alemán Rolf Arnold en el centro de educación a distancia de Kaiserslautern).

El alcance de esta utilización de las TIC es incluir los rasgos más personales de los estudiantes en un currículo medio o bien incluir a los excluidos o los que luchan por mejorar en su posición en un puesto de trabajo.

Los especialistas en la inclusión con TIC

José Antonio Espinosa es autor del blog accesibilidadeinclusion, donde recoge diariamente novedades sobre la temática de la inclusión –es recomendable seguirle en Twitter, @jespin5–, en muchas ocasiones en forma de TIC disponibles para trabajar con estudiantes.

Los temas que analiza Espinosa podrían encuadrarse en una perspectiva sistémica en la que los inputs y outputs del sistema pueden ser registrados y valorados en forma de accesibilidad, comunicación, incluida la aumentativa y alternativa. El propio espacio se convierte en un banco de recursos evaluados para su utilización por docentes. Dedica un lugar destacado al denominado «diseño universal de aprendizaje», que está en la base de una educación inclusiva.

Para ello recoge y analiza *software* específico para la atención de la discapacidad auditiva, física, intelectual y visual, y otras problemáticas, como las dificultades sobre la lectura, el autismo, la sordoceguera… para las que poder construir adaptaciones.

Espinosa se hace eco de algunas web con recursos TIC sobre discapacidad, como tallerredinclusiva. Entre el *software* que se analiza en esta web, mucho del mismo como herramientas de web 2.0, se encuentra el asociado a temas como accesibilidad y sistemas aumentativos de comunicación, estimulación y *soft* específico para diversas materias (Lengua, Matemáticas, Naturales, Sociales, Música, Plástica). También se analiza diversos recursos *on line*.

Estudiantes cyborg y profesores comprometidos con otra enseñanza y evaluación

Más allá del refuerzo y la participación con *gadgets* en la vida de las aulas (que conviene explorar), determinados usos de las TIC permiten usos colaborativos muy deseables para una plena normalización de la participación de los estudiantes en las aulas. Son estas metodologías las que ponen en valor otro tipo de conocimiento y relación en el aula, y pueden aportar el ambiente más propicio para acoger y escuchar a estudiantes que de otra manera van a quedar fuera del sistema. blogs colectivos, *wikis,* portafolios, proyectos con TIC, y diversas *apps* que permiten desde un *monitoreo* de actividad a una inmersión, cuya evolución puede ser incrustada en páginas web y puede ser evaluada mediante rúbricas. Son los profesores quienes aprovechan estas opciones de las TIC y las metodologías para promover un desarrollo personal de sus estudiantes.

El reto de la evaluación transdisciplinar

Pablo Rodríguez Herrero
Orientador de la Fundación PRODIS

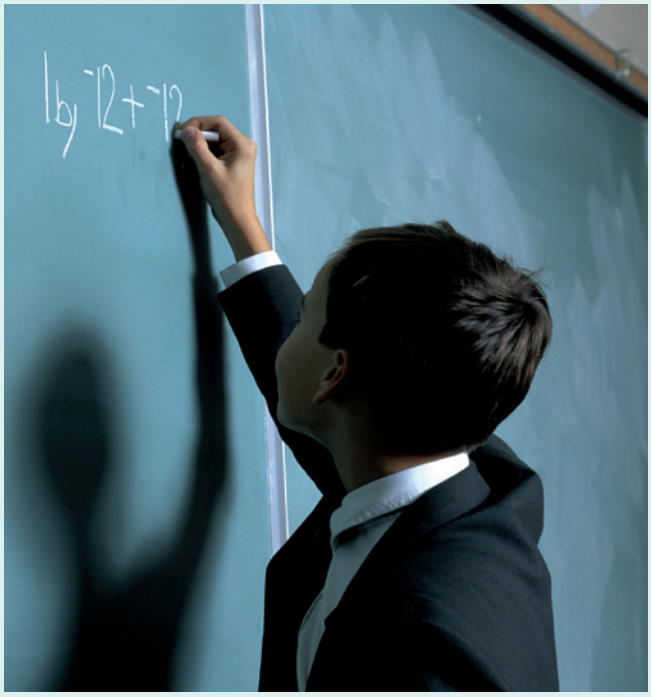
El currículo fracciona la enseñanza en partes generalmente disgregadas. En la Educación Secundaria, exceptuando la inclusión de temas transversales, en la actualidad poco desarrollados e introducidos coherentemente en los proyectos educativos, cada disciplina suele caminar por un sendero distinto. Esta práctica se ha convertido en un automatismo que raramente se cuestiona, cuando el estudio minucioso del adolescente –y de cualquier persona– nos demuestra que cada joven es una realidad holística, un *totum* y un ser que actúa no desde su conocimiento de Matemáticas, Lengua, Historia o un valor determinado, sino desde todo su ser, que incluirá estos y muchos otros conocimientos, hábitos, actitudes, cualidades, etc. Por ello, una enseñanza disgregada como la actual tendría que, al menos, reconocer que responde a la necesidad forma-

tiva del alumnado de forma reduccionista. De forma análoga, en los deportes colectivos un gran jugador no asegura el éxito del equipo. Un ejemplo es el genial futbolista argentino Lionel Messi, que ha triunfado de forma destacada en el FC Barcelona pero no así en su selección nacional.

Por ello, veremos cómo a partir de este reconocimiento se puede, desde la formulación del sistema educativo actual, mejorar la calidad de la enseñanza; o, lo que sería mejor, cómo transformar el sistema en una organización educativa que tuviera en cuenta la transdisplinariedad. Para ello, es preciso ir más allá de las competencias en las que actualmente se fundamenta la teoría educativa. La persona no es solo `saber hacer´. Hay que profundizar en el `saber ser´. Este cambio de enfoque transformaría un currículo educativo que tuviese en cuenta la transdisciplinariedad. Es un enfoque global que propusieron en su tiempo los seguidores de la escuela de la Gestalt, como alternativa a medir el funcionamiento humano en quehaceres aislados. Proponían ir más allá de cada conducta y profundizar en lo que hay detrás de cada una de ellas. Su pretensión era no reducir al ser humano a sus partes, sino evaluar todo su conjunto y su ser. A pesar de la cualificación de muchos de nuestros maestros y docentes, todavía no se ha subido un peldaño más, a nivel curricular, en esta evaluación pedagógica holística y transdisciplinar.

Así como se enseña, se evalúa, porque la evaluación no es algo distinto o ajeno a la enseñanza. Forma parte de ella en cada momento. Siempre se evalúa porque la formación requiere indicadores –no nos referimos a los definidos en sistemas internacionales y normativos, sino a la intuición y el conocimiento que el profesor bien formado va elaborando– que sitúen al alumno en cuestión en el vector de su propia formación. Es decir, que indiquen al profesorado si la enseñanza está ayudando a su formación o no. Por eso es necesario no desligar la enseñanza de la evaluación. El problema de fondo es: ¿qué tenemos que evaluar? Aquí proponemos no solo los conocimientos disgregados, sino todo el ser que se está formando. Y el centro de ese ser, lo esencial, es por naturaleza transversal. Para ver esta realidad que es el ser humano, antes hay que aprender a mirar. Cuanta más calidad tenga nuestra visión, más y mejor se verá. Lo primero y más urgente es, por tanto, nuestra propia formación como educadores.

Desde esta premisa, ¿cómo llevar a cabo la evaluación transdisciplinar? Por cercanía y función educativa, lo razonable y coherente es que el papel principal en Educación Secundaria lo asuma el tutor o la tutora. En un principio es el profesional más cercano al alumno o alumna, y quien puede establecer un mayor vínculo afectivo y pedagógico. También debe ser quien mejor



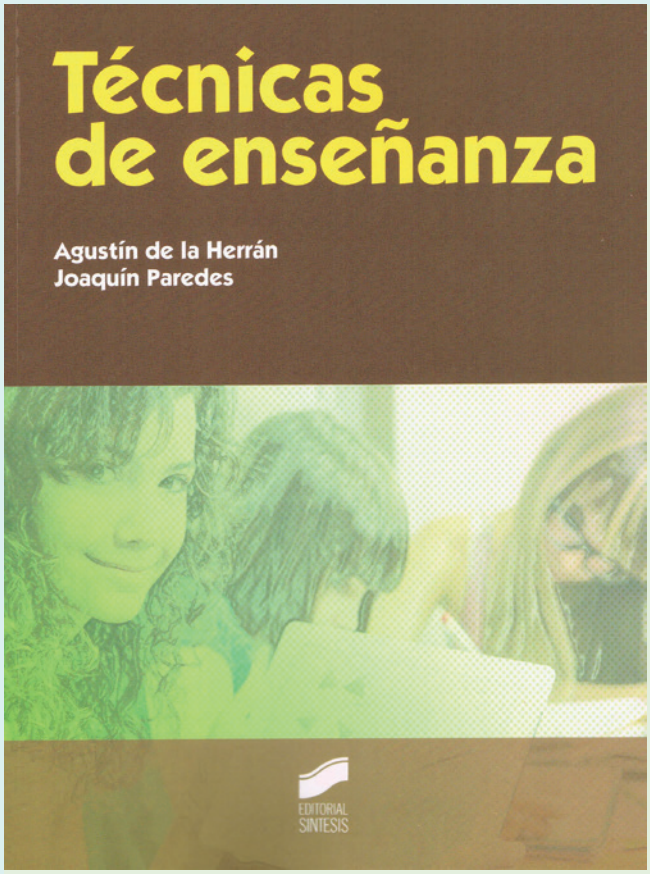
conozca al alumnado, y por consiguiente quien mejor pueda apreciar y evaluar su formación transdisciplinar. Esto no quiere decir que el resto del equipo docente se limite a evaluar sus disciplinas. Cada cual tiene su responsabilidad educativa en la evaluación transdisciplinar, y es el tutor quien debe reunir la información de sus colegas, fomentar el diálogo y el trabajo en red.

Sabemos quién sería el responsable, pero todavía no hemos definido qué evaluar desde un abordaje transdisciplinar. En concordancia con las ideas esgrimidas, todo aquello que está en cualquier disciplina o quehacer de la vida humana, por ejemplo:

- La madurez emocional y social.
- La sensibilidad o capacidad de percibir con más facilidad.
- La atención –hacia adentro y hacia afuera.
- El desarrollo de la conciencia.
- La capacidad de amar.
- La disposición a buscar un sentido a la vida.
- La flexibilidad para transformarse.
- La apertura mental.
- La creatividad formativa.

En definitiva, lo que se es, más allá de los reduccionismos instructivistas.

A pesar de las dificultades que impone un sistema que en general no ayuda, cada vez existe una línea de investigación e innovación más importante que apoya la inclusión de estos contenidos transdisciplinares en la enseñanza y en la evaluación. Estamos, querámoslo o no, involucrados en este reto, porque a enseñamos personas, no disciplinas.



Técnicas de enseñanza

A. de la Herrán y J. Paredes
Madrid, 2013
Ed. Síntesis

El trabajo que presentamos incluye un conjunto de técnicas de enseñanza válidas para la mejora de la enseñanza de todos los niveles educativos, desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Posgrado. Se intenta conseguir que la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria queden enlazadas pedagógicamente y sin solución de continuidad, por la más clara y vertebradora fibra transversal que recorre la escuela: la metodología didáctica.

Esta técnicas se han organizado en dos grandes apartados: técnicas sin TIC y técnicas con TIC. Para favorecer un acceso funcional a su contenido, en cada parte se han clasificado en:

1) Técnicas basadas en la planificación.
2) Técnicas para el trabajo autónomo del estudiante.
3) Técnicas de enseñanza para apoyar la exposición docente.
4) Técnicas de enseñanza para la participación.
5) Técnicas de enseñanza para la cooperación.
6) Técnicas basadas en la evaluación.

Su pretensión no es la aplicación mecánica, sino servir de referente para la reflexión didáctica y el cambio para la renovación pedagógica de profesionales y equipos didácticos, departamentos o centros. Con esta caución, creemos que puede ser de utilidad tanto para profesionales de la enseñanza (noveles o séniores) como para investigadores del área de DOE y estudiantes de profesorado de todos los niveles educativos, específicamente de la asignatura de Didáctica General (versátil o multiaplicable).

Dra. Jessica Cabrera
Universidad Autónoma de Madrid

Autores:
Agustín de la Herrán Gascón y Joaquín Paredes Labra

Ambos son pedagogos y profesores titulares de universidad (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid). Forman parte del grupo de investigación reconocido por la UAM: FORPROICE (Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación). Son autores de números libros y artículos científicos. Han participado como conferencistas en numerosos congresos internacionales y nacionales sobre educación, enseñanza y formación. También participan como formadores y asesores en cientos de cursos convencionales y de formación en centros con profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria.