

2. PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación implica la información, comprensión y aplicación de las definiciones, propósitos y funciones de la evaluación educativa así como de las metodologías de investigación básicas como las mencionadas con anterioridad, para lo cual es fundamental su estudio previo y a conciencia.

2.1 Etapas del proceso de evaluación

Para este tema seleccionamos a los siguientes autores:

Según Saskatchewan (1991) el proceso de evaluación comprende cuatro etapas:

1) Preparación en que se determina: a) que se evalúa, b) qué tipo de evaluación se aplicará: diagnóstica, formativa o sumativa; c) criterios para realizar juicios sobre los productos de aprendizaje y d) selección de las técnicas de assesment más apropiadas para tener la información.

2) Assesment. Aquí se determinarán: a) estrategias para obtener información y b) administración de las estrategias, c) eliminación del sesgo y d) cómo se llevará a cabo el assessment.

3) Evaluación: a) el profesor interpreta la información del assessment y hace juicios sobre el progreso de los estudiantes; b) el profesor toma decisiones sobre los programas de aprendizaje de los estudiantes y reporta el progreso a los estudiantes, a los padres y al personal apropiado de la escuela.

4) Reflexión: a) si las fases previas han sido exitosas y b) si las decisiones tomadas mejoran la enseñanza y la evaluación. (López Frías, Blanca Silvia y Hinojosa Kleen, Elsa María. 2003)

Según Doménech (1999) la evaluación forma parte de un proceso más amplio que supone la gestión y elaboración de un proyecto educativo. Las etapas son:

1) Planeación de los aspectos que van a ser evaluados: propósitos, situaciones, métodos, instrumentos, el impacto de resultados, responsables y recursos necesarios. El más importante es la definición de la situación, porque a partir de ésta se define lo demás. 2) Implementación o recolección de la información para valorar la situación. 3) Análisis y elaboración de las conclusiones. Esta etapa se caracteriza por la evaluación de los datos, de las

explicaciones, la contrastación de las hipótesis y la elaboración de conclusiones, definición de líneas y estrategias de acción.

En el proceso de heteroevaluación habrá que ser cuidadoso con la forma en que se desenvuelve la información recolectadas a las personas evaluadas, recordando que la evaluación más que servir para marcar un error debería permitir el crecimiento y desarrollo profesional así como la resolución de problemas.

La elaboración de un informe de evaluación debe tener cuenta lo siguiente:

- a) Ser confeccionado de modo sucinto, concreto y con un lenguaje inteligible de forma que se facilite su lectura y posterior utilización.
- b) Tener en cuenta las causas o factores intervinientes en la situación estudiada y especialmente incluir sugerencias y propuestas concretas para incorporar en el diseño e implementación de proyectos. Es decir, si evaluar supone emitir juicios, valorar una situación y tomar decisiones, el informe debería contemplar estos dos aspectos.
- c) Para la difusión de las conclusiones se podría prever la elaboración de un pequeño documento que incluya las condiciones más importantes de modo de que estén al alcance de todos los miembros de la institución.

La evaluación es un proceso secuencial, pero no lineal, ya que los elementos que intervienen en cada fase están interrelacionados. En el esquema que presentamos tomado de Espin y Rodríguez aparecen las fases y elementos implicados en proceso evaluativo. (Figura 1). Estos autores diferencian los elementos intrínsecos, que son internos al propio proceso de valoración (qué, cuándo y cómo se evalúa) y elementos extrínsecos, aquéllos que intervienen en el marco de realización o contexto donde se evalúa.

La evaluación influye en el proceso y el producto (resultado) de la educación, afectando directa o indirectamente a su calidad. Son tan importantes las repercusiones sociales y personales de la evaluación que ésta por sí sola condiciona todos los elementos del proceso instruccional.

En ese sentido se reconoce algunas veces que se enseña y se aprende para los exámenes, identificando éstos con la evaluación.

Primera Fase:

Objetivo: Concretar el tipo de información necesaria y relevante.

Implica determinar:

1. *¿Qué evaluaremos?*
2. *¿Para qué?*
3. *¿Cuándo?*
4. *¿Qué criterios utilizaremos?*
5. *¿Qué tipo de información necesitaremos?*

Concretar la Información

Segunda Fase:

Objetivo: Recoger la información

6. *Seleccionar y describir las técnicas de recogida de información*

7. *Determinar los instrumentos de recogida de información*

8. *Aplicación de los instrumentos*

Recogida de Información

9. *Formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos*

10. *Tomar decisiones o ayudar a tomarlas*

11. *Dar a conocer los resultados de la evaluación*

Valoración y Resultados

Tercera Fase: *Objetivo: valorar la información y dar a conocer los resultados de la evaluación.*

Figura 1. Fases y elementos implicados en la evaluación, tomado de Espín y Rodríguez (1994). En: Doménech, F. (1999).

Pero la evaluación ha de ser un medio no sólo para valorar los resultados sino también para iniciar un análisis de todos los elementos implicados en el aprendizaje.

De ahí que debe considerarse un elemento de investigación sobre la propia acción. Además proporciona una muestra de buenos indicadores de calidad educativa, en la medida en que los resultados de la evaluación sean capaces de expresar cuantitativa y cualitativamente los aprendizajes reales de los estudiantes.

2.2 Campos de aplicación de la evaluación

Según Porfirio Morán Oviedo, la evaluación se ha concebido y practicado como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se le ha utilizado, además, como un arma

de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los estudiantes.

O sea, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Desde las primeras publicaciones en los sesenta hasta la época actual, se han publicado una enorme cantidad de textos en relación a la evaluación. Fundamentalmente en los “noventa cuando la evaluación se constituyó en una política educativa que buscó su aplicación en la mayoría de los países del globo. Pese a varios intentos, a principios de este milenio la evolución sigue correspondiendo a tratamientos aislados y puede afirmarse que no existe la comunicación entre sus analistas que pudiera apuntar a la elaboración de construcciones teóricas más o menos sólidas o a propuestas técnicas que rebasen su carácter coyuntural.

Últimamente, el tratamiento de la evaluación ha obedecido a demandas particulares en función de necesidades específicas y, en honor a la verdad, podría decirse que si bien en los períodos recientes las prácticas han mejorado en términos de definiciones de los sujetos de la evaluación, problemas suscitados, aclaración de criterios y en los propios informes, no ha sido así en términos de la formación de cuadros especializados frente a la politización de grupos de evaluadores, la claridad de las intencionalidades o las posibilidades de atender a la impugnación de los afectados por calificaciones y juicios”. (Glazman Nowalski, Raquel. 2005).

2.3 La evaluación de los aprendizajes según los modelos pedagógicos

Raquel Glazman Nowalski (2005) plantea la existencia de dos grandes áreas de tratamiento de la evaluación: una de corte pedagógico que tiene orígenes ancestrales, y la otra de carácter pragmático que se enfatiza desde la línea de la administración y que adquiere una gran importancia alrededor de la década de los ochenta con la formulación de nuevas políticas educativas.

“En cuanto a la pedagógica, la evaluación se sustenta en elementos teóricos y conceptuales de la educación que la conciben como un proceso de esclarecimiento y de búsqueda de datos que permiten precisar y ponderar una situación, así como en principios originados en un análisis (de diagnóstico del proceso o de los resultados) del aprendizaje planteado como vía previa a la

corrección de errores, la revisión de intencionalidades o metas y el cambio de propuestas metodológicas para el intercambio en términos de la enseñanza y el aprendizaje en el salón de clases.

La evaluación se concibe como una forma que atiende a una finalidad amplia: de que el alumno aprenda. Su planteamiento se hace en términos de procedimientos precisos, busca criterios claros y propone técnicas definidas administradas por los propios docentes o, en caso de comparaciones más amplias y complejas (como los estudios Programa Internacional Students Assesment de la OCDE-PISA) por conocedores tanto de los distintos campos o ámbitos disciplinarios que son evaluados, como de la propia evaluación y de la problemática educativa relacionada.

La evaluación en este sentido tiene una historia antigua y adquiere gran auge con el conductismo cuando se pretende que el alumno, sujeto a los procesos educativos, alcance conductas susceptibles de predicción, demostración y cuantificación. Se buscan respuestas a estímulos que implican, en términos de los conductistas, evidencias de aprendizaje.

En la otra línea que queremos revisar aquí, la administrativa por distinguirla de algún modo, la evaluación tiene sobretodo un carácter práctico que valora elementos y condiciones para emitir un juicio amplio en torno a situaciones, sujetos, actividades, instituciones o programas.

Se asocia esta evaluación al rendimiento de cuentas, acreditación y certificación y tiene las finalidades básicas de establecer jerarquizaciones, proponer comparaciones y tomar decisiones íntimamente relacionadas con la inclusión y la exclusión de sujetos e instancias en programas y ayudas oficiales, desde una pretención de objetividad y comprobación basada en informes de las evaluaciones aplicadas.

Esta línea busca sustentarse en planteamientos pedagógicos válidos en los términos arriba enunciados, pero seriamente trastocados con los cambios relativamente recientes de carácter economiscistas que asume la política educativa; por ejemplo, la reducción o congelamiento de los recursos gubernamentales destinados a los servicios educativos. La evaluación aquí implica una racionalización originada tanto en los despilfarros de algunas instituciones educativas como en la idea de la existencia de una crisis educativa que encontraría su solución mediante la evaluación de la calidad, la

eficacia y la eficiencia, y el rendimiento o la excelencia. En la realidad se ha constituido en una vía para discriminar y aplicar selecciones de diverso tipo a programas y personajes de la educación”. (Glazman, R. 2005. Coord.)

Pero a nuestro juicio la evaluación es una actividad indispensable en el proceso educativo porque permite tener una visión más cercana de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos tal como lo plantea Porfirio Morán Oviedo. Félix Angulo Rasco considera que el enfoque pedagógico entiende por evaluación el evaluar “ todo el conjunto y sus relaciones, emplear la evaluación para una mayor comprensión de sistemas y procesos, utilizar instrumentos y estrategias de diversa naturaleza que contribuyan a reflejar la complejidad de los problemas de la pedagogía, la sociedad y la educación”. (Glazman Nowalski, Raquel. 2005).

L.E. Todd Pérez (2005) a su vez, plantea que la evaluación, en general, se manifiesta de dos maneras: una, como instrumento de poder, en función de la unilateralidad del vínculo entre los individuos que conforman las prácticas dominantes en la escuela, y dos, como acción cultural, donde se agrupan los desarrollos que fomentan relaciones más democráticas para prácticas evaluativas alternativas (Niño, Preafán y Carrillo, 1996).

La primera es fundamentalmente cuantitativa y parece encauzar la conciencia del estudiante en función de los intereses de la ideología hegemónica (preponderante). Puede o no considerar la evaluación por objetivos, pero siempre se orienta a la toma de decisiones. La segunda es más cualitativa y puede adoptar expresiones alternativas, artísticas e iluminativas.

El primer enfoque está mediado por el interés técnico, práctico y “emancipatorio”. El segundo privilegia el lenguaje argumentativo, destaca la importancia de los actores sociales y emplea registros de observación que son analizados bajo una óptica cualitativa (Quintero, 1996). (Todd Pérez, L.E. 2005).

En este contexto, L.E.Todd Pérez (2005) menciona los modelos clásicos y los modelos alternativos de evaluación establecidos por Popham (1980). Dentro de los primeros se encuentran los modelos basados en la consecución de metas u objetivos, los basados en la formulación de juicios y los facilitadores en la adopción de decisiones.

En el segundo grupo se citan los siguientes: evaluación como crítica artística, evaluación libre de metas, método del modo operando, evaluación comunicativa, iluminativa, la respondiente y la democrática. Los modelos clásicos le dan prioridad a lo cuantificable y medible y los alternativos a la descripción y la observación, pero ambos son importantes.

Los modelos basados en la consecución de metas y objetivos es el más antiguo y sus autores principales son Ralph Tyler (1950), Mager (1962-1972) y Popham (1975). "Se centra en la definición precisa de los objetivos generales, los cuales son descritos en forma detallada a través de conductas específicas, sujetas a comparación mediante pruebas objetivas o test de rendimientos referidos a los objetivos propuestos." O sea se compara los resultados obtenidos por los estudiantes con los plasmados en los objetivos del programa.

La crítica que se le hace es que priorizan el producto y poco dicen de los procesos de aprendizaje.

Los modelos basados en la comulación de juicios, realizan un juicio que ubica al estudiante en relación con personas de su grupo que participan de las mismas experiencias de aprendizaje o con otros que reúnen características similares, como la edad. Esto implica que el mejor estudiante de un grupo que en promedio muestra un alto desempeño puede ser el peor en el contexto de un grupo de alto desempeño. Este modelo se utiliza actualmente para hacer comparaciones en el aprovechamiento de los estudiantes en diferentes materias en distintas regiones, estados o países.

Los modelos facilitadores para la adopción de decisiones tienen al modelo denominado "contexto de la información, de los insumos, de los procesos y de los productos" ideado por Daniel Stufflebeam, E.G. Guba y otros entre 1971-1974. Se define a la evaluación como "el proceso necesario para diseñar, obtener y brindar información útil para juzgar alternativas de decisión". La crítica a este modelo es que no toma en cuenta el carácter jerárquico del sistema educativo, donde las decisiones son tomadas desde las oficinas centrales y operadas por las instituciones educativas.

La evaluación como crítica artística, está representada por Elliot Eisner y se caracteriza por considerar al maestro como un artista, a la enseñanza como un arte y al evaluador como un experto que interpreta la realidad tal y como ocurre, en un ambiente cultural cargado de significados. La realidad educativa

se analiza a través de tres planos: el descriptivo, el interpretativo y el de juicios de valor; permite que la evaluación genere una valoración situacional no con criterios universales, sino en función de las características que definen cada ambiente en particular. La crítica a este modelo son entre otros, el insuficiente desarrollo de su justificación metodológica, de búsqueda de evidencias y del logro de la validez y la fiabilidad.

El método del modelo operandi fue elaborado por Michael Scriven para estudiar las relaciones de causa-efecto a través del examen secuencial. Según Bholá reconstruye los procedimientos del historiador que apuntan hacia los problemas.

La evaluación comunicativa prioriza el análisis y la práctica de las diversas estrategias de comunicación que intervienen en los procesos analizados. Su énfasis está en el diálogo y la construcción de relaciones entre los sujetos intervinientes, por lo que busca desarrollar las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir, privilegiando la dimensión funcional y comunicativa del idioma por sobre el manejo de estructuras gramaticales.

La evaluación iluminativa surge en 1972 con Parlett y Hamilton. Se caracteriza por considerar a la evaluación de una manera holística, tomando en cuenta lo que sucede en el contexto educativo. Su propósito es la descripción e interpretación del hecho educativo, mediante técnicas como la observación y la entrevista. Se centra en aprendizajes que se dan en condiciones naturales o de campo.

La evaluación iluminativa maneja dos conceptos importantes: el medio de aprendizaje y el sistema de instrucción. Este último comprende los principios pedagógicos, el programa de estudios y los recursos metodológicos y técnicos, es un soporte teórico que al aplicarse sufre cambios significativos en virtud del contexto, los alumnos y los maestros. El medio de aprendizaje es el contexto-ambiente material, psicológico y social-donde se desarrolla el trabajo de los alumnos y maestros; analiza de manera particular las relaciones que se dan entre ellos, mismas que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación respondiente tiene a R. Stake (1975) como representante principal y se propone recoger información especialmente sobre las actividades del programa y en menor medida a las intenciones del mismo.

La evaluación democrática es cualitativa y sus representantes son L. Stenhouse, J. Elliot y B. Mc Donald. Su finalidad es facilitar y promover el cambio educativo mediante la modificación de concepciones, creencias y prácticas educativas. El evaluador es un facilitador que orienta, propicia el diálogo, la discusión y no es aquel que expresa un juicio.

2.4 La reevaluación en los diferentes niveles de educación

A los investigadores les ha interesado analizar las consecuencias del predominio de determinados estilos evaluativos en el aprendizaje de los alumnos (Ahumada, Chile, 2003), y valorar los discursos y las prácticas de educación del aprendizaje en el nivel superior, así como sus posibilidades de transformación (Osorio, 1999).

Este autor utilizó formatos de observación etnográfica en dos grupos de licenciatura (Lingüística y Filosofía) de la Universidad de Tlaxcala para detectar los elementos que hacen posible la aplicación de procesos de evaluación cualitativa, lo cual comprobó están presentes en los maestros y en los alumnos analizados.

También observó que los maestros aplican procedimientos de evaluación cualitativa, pero no utilizan técnicas de registro para llevar un seguimiento y las prácticas de evaluación predominantes son las de producto.

También se ha aplicado la evaluación a los supervisores y a los significados que los maestros le asignan a la evaluación, así como el estudio de los principios que condujeron a la Secretaría de Educación Pública a proponer el uso de la "prueba operativa" en la enseñanza primaria, cuya efectividad se mediría mediante el uso de escalas estimativas, observación de hábitos, actitudes y habilidades, así como listas de cotejo y cuadernos rotativos (SEP, Programa de Modernización Educativa, 1991).

Otro vacío se localiza en la evaluación de aspectos distintos a lo cognitivo, y que guardan relación con una formación integral: el esclarecimiento, desarrollo y fortalecimiento de valores, objetivo primordial que en la educación primaria se trata fundamentalmente de manera transversal y para cuyo cumplimiento existen escasas orientaciones.

Hay pocos trabajos sobre educación secundaria, considerada legalmente dentro de la educación básica mexicana. Uno de éstos es el de Moreno (2002),

quien entre 1996 y 2000 realizó una investigación sobre las prácticas de evaluación en el contexto de la educación secundaria obligatoria.

En su artículo de síntesis él enfatiza la relación entre la cultura profesional del docente y su relación con el alumno, partiendo de la premisa de “si bien es cierto que el docente tiene un modo individual de evaluar, de valorar los resultados del aprendizaje de sus alumnos, también comparte un modo colegiado de concebir y practicar la evaluación.” Es aquí donde la cultura de la enseñanza cobra relevancia, pues ejercen una considerable influencia en la actuación profesional del maestro como evaluador”. (Oriol, en resumen del IRESIE).

“Los valores como componente importante de la cultura, también fueron objeto de análisis por Careaga y Rodríguez, de Uruguay, quienes intentaron conocer las expectativas y los valores de 66 profesores que imparten la asignatura de Ciencias Naturales en primero, segundo y tercer año de educación media en liceos y escuelas técnicas de Uruguay.

Ellos procuraron detectar si existe relación entre las teorías implícitas de los maestros y sus formas de evaluar y constataron que los criterios de evaluación son producto de diversos factores, particularmente de las teorías implícitas y las representaciones personales y espontáneas de los docentes. Es decir, los maestros evalúan de acuerdo con sus concepciones previas, con independencia de las técnicas de evaluación utilizadas (Córcega y Rodríguez, IRESIE, 2002).

En México, Nava (1993) ya había analizado la manera en que se evalúa el aprendizaje de las ciencias naturales en una escuela secundaria del Estado de México, con el propósito de mejorar la práctica docente. Como resultado, encontró que los maestros de las escuelas secundarias tienen confusión entre lo que significa medición y evaluación del aprendizaje, puesto que sólo atienden el aspecto cognoscitivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que la evaluación de las ciencias naturales se hacía con base en técnicas y métodos tradicionales: exámenes escritos de diagnóstico del conocimiento aplicado al comienzo y al término del ciclo escolar, se concebía al aprendizaje como un resultado cuantitativo.

Por el contrario, Nava propone una evaluación más integral, que permita diagnosticar los aspectos, afectivos y psicomotrices y promueva la

autoevaluación como un medio para conocer los avances en el desempeño de la práctica docente. La autoevaluación, la metaevaluación y la evaluación de la enseñanza son, a juicio de Espinosa (2000) “dimensiones complementarias que contribuyen al enriquecimiento del binomio teoría-práctica, convirtiendo a la evaluación no en un fin sino en un medio.” La evaluación como proceso entiende que en la educación superior se debe considerar:

1. Concebir el conocimiento como construcción social temporal y en constante prueba y no como conocimiento acabado.
2. Entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como algo aislado.
3. Considerar al estudiante como persona activa y no como un ser pasivo y receptivo
4. Concebir a la institución universitaria como espacio pedagógico. (Todd Pérez, Luis E. 2005).

2.5 La evaluación docente en el proceso educativo

Cada profesor tiene una teoría sobre la docencia. La teoría surge de la necesidad que tiene el hombre de ir más allá de los datos o hechos inmediatos de la experiencia y de las generalizaciones empíricas que pretenden proporcionar elementos para poder describir o buscar relaciones entre aspectos, comprenderlos e interpretarlos, e incluso se intenta, en ocasiones explicar o predecir la ocurrencia de los fenómenos estudiados relacionando algunos de sus componentes. (Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. 2002).

Zabalza (1990) considera que la práctica educativa debe entenderse por medio de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción maestro-alumno y alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, que no puede reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases, sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula.

Es decir, debe abarcar los procesos de planeación docente y los de evaluación, incluyendo dentro de estos últimos no sólo los resultados inmediatos de aprendizaje alcanzados por los alumnos, sino también los efectos de la instrucción en las actividades posteriores de aquéllos en relación con el profesor en el aula.

Estos procesos son parte inseparable de la actuación docente. La planeación de la docencia incluye lo que los profesores piensan lograr (metas), cómo piensan alcanzarlo (estrategias didácticas) y de qué manera pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación).

Estos aspectos pueden haber sido planteados de forma explícita en los programas de estudio y los planes de clase de los maestros, sin embargo, en diversas ocasiones no se encuentran especificados con claridad y es necesario recurrir al análisis del pensamiento didáctico del profesor para averiguar qué, cómo, por qué y para qué éste ha elaborado una propuesta didáctica de tal o cual forma.

Este análisis puede proporcionar información valiosa para caracterizar lo que los profesores hacen en el aula y acercarnos a la comprensión de por qué lo hacen. Resulta conveniente, sin embargo, considerar, como lo plantea Monroy (1998), que existen contradicciones frecuentes entre lo pensado por los profesores y lo que realmente hacen, por lo tanto el análisis de la vida en las aulas es una condición sine qua non (hay que hacerlo así) para dar cuenta cabal de la práctica docente.

En consonancia con lo anterior, resulta necesario considerar cuatro componentes fundamentales del quehacer docente. a) el pensamiento del profesor; b) la planificación de la enseñanza; c) la práctica educativa dentro del aula, y d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Estos componentes pueden ser base para el análisis de las diferentes formas como se atiende la evaluación docente. En relación con el pensamiento docente, la reflexión teórica puede incluir la concepción de enseñanza y aprendizaje, las creencias sobre métodos de enseñanza y evaluación eficaces, las actitudes y los valores del profesor, entre otros (Monroy, 1998).

Si se relaciona con la planificación de la enseñanza, es posible considerar cuestiones relacionadas con la bibliografía seleccionada por el profesor (suficiencia, pertinencia, vigencia), el vínculo de la propuesta del plan o programa con la profesión en la que enseña, las actividades de aprendizaje y su relación con los contenidos, la calidad y la pertinencia de los materiales didácticos, los procedimientos, las estrategias y los instrumentos de evaluación, las formas de retroalimentar a los alumnos y las estrategias para solucionar

problemas en el transcurso de la instrucción, si es que el profesor ha tomado en cuenta todos estos factores.

En las interpretaciones tradicionales sobre la evaluación docente se emplean las evaluaciones de los alumnos para informar sobre la actuación de los profesores, utilizando para ello cuestionarios de opinión. Estas aproximaciones consideran tanto los aspectos vinculados a las actividades dentro del aula como las formas de evaluación de los aprendizajes utilizadas por el profesor. (Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. 2002).

En menor medida en algunos cuestionarios se encuentran preguntas asociadas a la planeación del profesor, en específico a la entrega oportuna del programa y materiales del curso. Hay otras interpretaciones de la evaluación docente que se relacionan estrechamente con el análisis del pensamiento didáctico del profesor y con la intención de explorar aspectos tales como su postura epistemológica frente a una determinada disciplina, así como las estrategias pedagógicas y de evaluación que utiliza, entre otras.

Esta segunda aproximación, es muy difícil de instrumentar como forma de evaluación sumativa y su uso se ubica más bien en el ámbito de la evaluación formativa con propósitos de mejoramiento de la práctica educativa.

La evaluación de las actividades en el aula como componente del quehacer docente, se apoya en los resultados de la investigación de una tercera aproximación a la evaluación de la docencia, del “análisis de la práctica educativa” (García, Secundino y Navarro, 2000; García y Navarro, 2001; Arbesú, 2000 y Figueroa, 2000).

Esta interpretación se está convirtiendo en una de las opciones más prometedoras para construir instrumentos de análisis y evaluación de la docencia, en vista de que se ubica en el contexto mismo de la interacción profesor-estudiantes y pretende proporcionar una visión más apegada a las condiciones de la vida en las aulas.

En la actualidad, no existen todavía instrumentos sistemáticos de evaluación de la docencia que se hayan inspirado principalmente en el análisis de la práctica educativa, aunque cada vez es más cercana la posibilidad de contar con ellos en un futuro próximo dada la gran cantidad de estudios que se realizan en este ámbito.

La cuarta interpretación es la evaluación de resultados no sólo de aprendizajes sino también, de la influencia ejercida por el profesor más allá del contexto del aula. O sea, hay que tomar en cuenta las actividades posteriores realizadas por los alumnos que pueden estar vinculadas a los procesos de interacción en el aula.

En este sentido cabe mencionar, por ejemplo, las decisiones de los alumnos de continuar estudios profesionales en un campo determinado de conocimientos, la consulta de bibliografía relativa a la asignatura impartida por el profesor, o la realización de las actividades académicas o recreativas tocantes a la asignatura en cuestión.

La valoración de las actitudes de los alumnos posterior a la instrucción, en relación con la materia de estudio y las actividades respecto de la misma, constituyen también parte fundamental de la valoración del quehacer docente. Lo que aquí hemos denominado formas de aproximación a la evaluación de la docencia guardan una relativa correspondencia con los esquemas básicos para el análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje identificados por Coll y Solé (2001).

Según estos autores, los esquemas que han dominado la investigación empírica de la enseñanza son aquellos que enlazan, de forma directa, el rendimiento de los alumnos con los rasgos de personalidad del profesor, así como con sus comportamientos y estilos de enseñanza.

Su objetivo último es identificar los componentes de la “enseñanza eficaz” o las características del “profesor eficaz”; de ahí que puede afirmarse que comparten la idea de que la clave para entender lo que ocurre en el aula se encuentra en el docente, pues parten del supuesto de que los resultados de aprendizaje observable en los alumnos dependen del comportamiento del profesor o de sus atributos.

Se trata de una concepción según la cual la comprensión del contexto del aula y de las interacciones educativas están ausentes o son muy limitadas. (Op.cit. 2002).

Esta concepción encuentra correspondencia con los enfoques tradicionales de evaluación docente en los que se administran instrumentos y escalas que pretenden medir conductas discretas del profesor como indicadores de sus atributos personales o estilos de enseñanza.

Se orientan a establecer relaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre variables elegidas como indicadores del producto de la enseñanza, que se define como el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos o la satisfacción u opinión reportada por éstos.

La crítica principal a esta visión es la siguiente: puesto que la relación entre comportamientos del profesor y resultados de los alumnos está modulada por muy diversos factores (contexto del aula, contenidos de enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividades mentales y estrategias desplegadas, etc. la generalización de los resultados resulta inadecuada, y tanto su poder explicativo como las posibilidades que tiene de contribuir a la teorización de la docencia deben tomarse con la debida precaución.

Los enfoques que analizan el pensamiento pedagógico del profesor para explicar cómo ejerce una función de mediación vinculada a los comportamientos de los profesores y sus alumnos y de qué manera influye en la práctica docente y sus resultados, muestran un avance con relación al planteamiento arriba descrito.

En este caso, se introduce la comprensión de una diversidad de fenómenos y procesos psicológicos o de representaciones mentales compartidas para dar razón de las conexiones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La crítica que se le hace es que el acento se pone en el docente y no se tiene en cuenta el contexto de enseñanza y es frecuente que no haya tampoco una correspondencia con las prácticas educativas reales.

Si bien estas críticas esta interpretación ofrece la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y la actuación pedagógica, en estrecho vínculo con esfuerzos de autoevaluación y formación docente. En relación a las aproximaciones que pretenden analizar las interacciones reales entre profesores y alumnos y la práctica educativa que ocurre en contextos educativos situados como con los contenidos o saberes culturales concretos, este punto de vista representa el cambio de perspectiva más reciente, y en él se asume un protagonismo compartido entre docentes y alumnos, y el foco de atención se deposita en lo que ocurre en el aula.

Aquí también encontramos diversas aproximaciones teóricas e intereses divergentes relativos al estudio de la docencia, entre los que destacan los que analizan la actividad mental constructiva de los alumnos y resaltan los procesos psicológicos y de aprendizaje, lo que se centran en los segmentos de actividad como unidades básicas de organización social y académica en el aula; o los que estudian la actividad conjunta, discursiva y no discursiva, durante la realización de actividades dedicados a la evaluación de la docencia, sino a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, aportan una nueva concepción que acentúa los procesos culturales, sociales e interpersonales, el papel activo y constructivo de los alumnos y la relevancia de las interacciones entre los actores en entornos educativos e instruccionales concretos. (Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida. 2002).

En la evaluación docente se pueden encontrar dos grandes interpretaciones: la dirigida con propósitos de control y seguimiento administrativo y la que busca los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes. En la literatura especializada sobre evaluación docente se contraponen dos visiones opuestas: una orientada al control y la otra al perfeccionamiento (Zabalza, 1990).

En la primera visión la actividad evaluativa se encuentra orientada a la toma de decisiones laborales escalafonarias y salariales del personal de una institución y repercute ante todo sobre las dimensiones administrativas de la misma. Esta domina en la mayoría de las instituciones escolares en México y se traduce en una supervisión más o menos estricta del trabajo magisterial.

Este enfoque se asocia a la evaluación sumativa, en que lo importante es la cantidad de logros y productos y su finalidad se define mediante la conservación de estándares de calidad por medio de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación.

Mientras que el enfoque orientado al perfeccionamiento del docente se preocupa por el desarrollo individual de la persona, su crecimiento profesional ya que en un futuro mejorará el servicio de la institución y en la mejora de la misma. Se la reconoce como una evaluación formativa que identifica aspectos que se pueden mejorar y guiar las decisiones de cómo hacerlo. Evaluación de producto y evaluación de proceso son otros puntos de estos enfoques. (Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida. 2002).