

Evaluar para aprender

La evaluación diagnóstica en la escuela suele centrarse en la exposición de los resultados cuantitativos de los instrumentos de evaluación, cuando en realidad debería ser fruto de un proceso con tres fases: una primera fase cuantitativa que tenga en cuenta dichos resultados, una segunda fase de carácter criterial que identifique los procesos subyacentes en los resultados encontrados y, una obligada tercera fase de contextualización de los resultados procesuales que nos permita la retroalimentación real de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Jesús
García Vidal



Director General de Instituto de Orientación Psicológica EOS

jgvidal@eos.es



Evaluar es algo más que recoger información

A pesar de que valorar es sinónimo de evaluar, evaluadores, profesores y directivos de la educación suelen despreciar la valoración que toda evaluación debería contener, bajo el argumento de que los números “hablan por sí mismos”, reduciendo, en muchos casos, la evaluación diagnóstica a la mera recogida de la información y a la clasificación del sujeto o grupo dentro de una categoría diagnóstica en función, únicamente, de la puntuación obtenida.

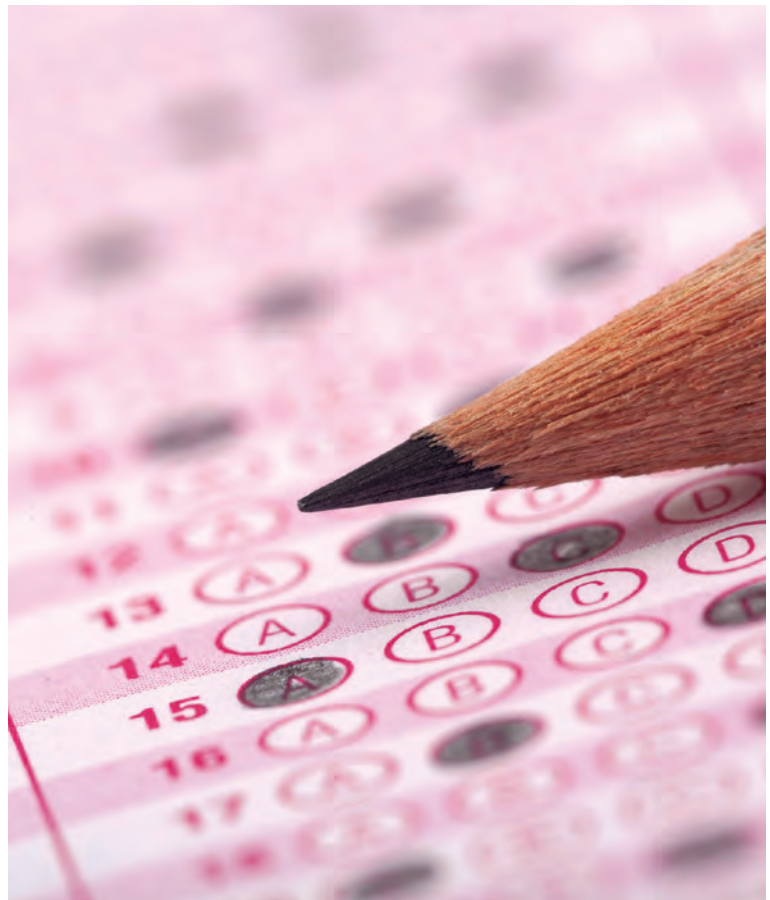
En mi opinión, cuando no se asume el obligado proceso de valoración de la información recogida con cualquier instrumento de evaluación, se elude la responsabilidad del evaluador en el análisis, valoración e interpretación de los datos obtenidos en el proceso de evaluación, trasladando dicha responsabilidad al instrumento utilizado para la recogida de la información, cuestión que puede apreciarse en la expresión tan común en muchos evaluadores (orientadores, directivos y profesores) que resume la evaluación con esta frase: “es el resultado o puntuación obtenida en el test, prueba o examen”.

Este pensamiento es el que subyace en la idea de que los resultados cuantitativos obtenidos con una prueba, “hablan por sí mismos”, cuando en realidad lo que ocurre es que detrás de ese habla se encuentra un “ventrílocuo” que es el que “hace hablar” a dicha información.

Un mínimo de rigor y ética en una evaluación diagnóstica, exige a los evaluadores que la información recogida sea interpretada desde el conocimiento científico acumulado y no sólo desde la posición que ocupa un sujeto en la curva normal que, en todo caso, puede servirnos para comparar o ubicar al sujeto, pero no nos proporcionará información de utilidad para el proceso de aprendizaje de ese alumno o grupo.

Más allá del cálculo de puntuaciones

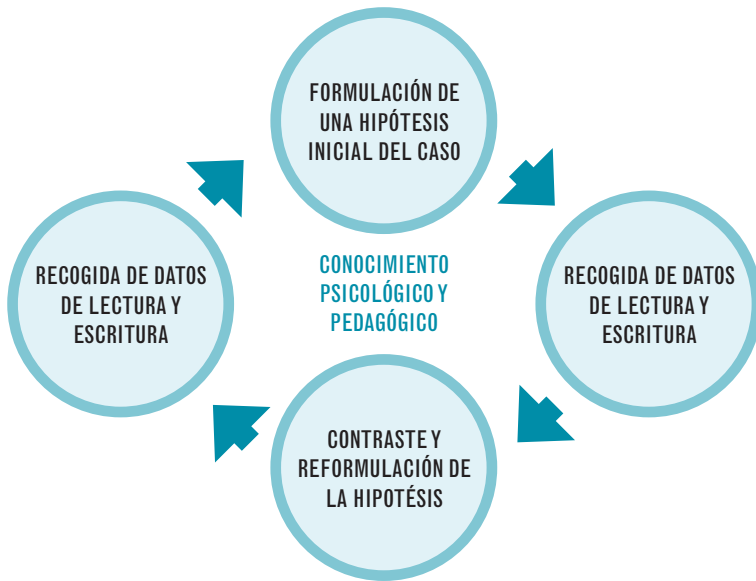
Como señalan autores como Stobart (2010), G^a. Vidal (2010) y el conjunto



del movimiento EpA (Evaluación para el Aprendizaje), la evaluación en contextos educativos tiene que poseer como finalidad básica la mejora de los procesos de aprendizaje evaluados y no la ubicación del sujeto evaluado en una u otra categoría diagnóstica.

Es una cuestión obvia que, para que los procesos de evaluación sean útiles en el contexto escolar, es necesario que la información obtenida retroalimente los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, que adquiera el tan repetido carácter formativo, y resulta muy difícil, por no decir imposible, que unos números puedan informar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a seguir.

Por todo ello y partiendo, además, de la concepción de evaluación que plantean autores como Stufflebeam y Shinkfield (1989) o Pérez Juste (1992, 2006), Anaya (2002), G^a. Vidal (2010), entendemos que cualquier evaluación diagnóstica ha de suponer, de manera ineludible, valorar de forma integrada y contextualizada la información, de manera que la meta esté constituida por una apreciación individualizada de las mismas que nos permi-



ta tomar decisiones sobre el currículo a seguir a partir de la misma.

Para conseguir este objetivo de la evaluación, es necesario que los evaluadores sigan en el proceso de valoración tres subfases claramente diferenciadas:

1º. Análisis y valoración normativa. En un primer momento, el evaluador debe llevar a cabo esta fase de marcado carácter cuantitativo, que le permita situar al sujeto en relación con los valores habituales en

su rango escolar o de edad, habitualmente llevada a cabo mediante un análisis normativo de las respuestas de los alumnos, lo que nos permitirá comparar sus resultados con otros iguales. Dicha comparación informará de cuál es la posición del alumno o grupo en relación a sus iguales. Para esta comparación deberían tenerse en cuenta no sólo los valores centrales (media, moda o mediana), sino también el grado de variabilidad o dispersión que suele darse en una determinada población, para lo que es imprescindible que se produzca la migración desde las generalizadas puntuaciones percentiles a las necesarias puntuaciones típicas o derivadas.

En la mayoría de las pruebas estandarizadas, este proceso consiste en calcular la puntuación directa de una prueba, índice, o batería, y buscar en el baremo correspondiente la puntuación centil, típica o derivada asociada a dicha puntuación directa, lo que nos permitirá situar al sujeto en la curva normal.

En mi opinión, una valoración diagnóstica no tiene sentido en educación si su finalidad está limitada a la clasificación





Tiempo de educar,
tiempo de calidad

Análisis procesual en matemáticas

EN NUMERACIÓN

- Concepto
- Sistema

EN EL CÁLCULO

- Concepto
- Algoritmo
- Automatización
- Estrategias

EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- Comprensión
- Modelos de problemas
- Planificación
- Autorregulación

de los sujetos en alguna que otra categorización, sustentada o no en la curva normal o de Gauss, ya que conocer la posición de un sujeto en la curva no tiene valor educativo alguno, ya que en la misma posición se encuentran innumerables sujetos que han obtenido la misma puntuación directa y que, en buena lógica, posee el mismo correlato en las puntuaciones típicas, centiles o derivadas.

Para una mejor visualización de esta interpretación debiera construirse un perfil, a partir de las puntuaciones típicas, cuestión que puede apreciarse en las baterías Evalúa, Evamat y Evalec, que hemos ido construyendo en las últimas dos décadas. Este perfil (individual, de aula o de nivel o curso) nos proporciona el análisis normativo por cada una de las dimensiones analizadas, encuadrándolas en la zona baja, media o alta en relación con la media poblacional de referencia.

2º. Análisis y valoración criterial. A esta valoración claramente normativa debe seguir un análisis cualitativo que nos permita identificar el tipo, y no la cantidad, de aciertos y errores que presenta cualquier sujeto de la evalua-

ción, para, de esta forma, identificar el proceso en el que el alumno presenta dificultades y poder retroalimentar formativamente el proceso de aprendizaje evaluado.

Este análisis cualitativo de la información obtenida debería permitirnos identificar los procesos y conocimientos responsables de la competencia adquirida y de los errores cometidos.

3º. Integración específica y contextualizada. Y finalmente, una vez realizado el análisis criterial de la información, es necesario valorar de forma contextualizada y específica ambas valoraciones. Es decir, que una evaluación no se puede quedar en el análisis más o menos pormenorizado de la informa-

**novedad en las
BATERÍAS EVALÚA**



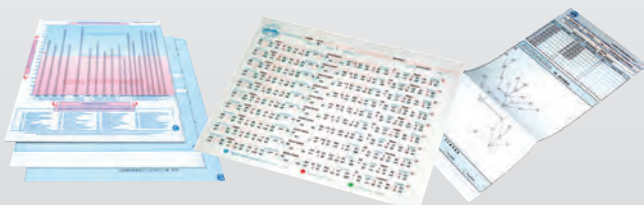
INSTITUTO DE ORIENTACIÓN
PSICOLÓGICA EOS

la herramienta de evaluación psicopedagógica del siglo XXI

Nuevos datos que permitirán más fácilmente la identificación y el diagnóstico de las DEA

DOCUMENTOS DE SALIDA PROGRAMA PIBE

- ✓ Informes Psicopedagógicos: individual, de aula y de curso.
- ✓ Sociométrico de la clase.
- ✓ Hoja de Datos.
- ✓ Estadísticas de curso y de aula.
- ✓ **NUEVO DOCUMENTO: Hoja de análisis***



RESUMEN Y ANÁLISIS DE DATOS DE EVALÚA											
PERFIL DE HABILIDADES											
IC	PA	OP	EA	EL	VI	CV	CP	OP	IC	EL	OP
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

ANÁLISIS DE LA DISCREPANCIA

DISCREPANCIA COGNICIÓN-LECTURA	DISCREPANCIA COGNICIÓN-ESCRITURA	DISCREPANCIA COGNICIÓN-MATEMÁTICAS
412	412	412

ANÁLISIS DE INDICADORES DE POSIBLE DISCREPANCIA ESPECÍFICA

CONDICIÓN	LECTURA	ESCRITURA	MATEMÁTICAS
CONDICIÓN	412	412	412

ESTADÍSTICOS E
ÍNDICES GENERALES

PERFIL EN
PUNTUACIONES TÍPICAS

DISCREPANCIA ENTRE
CAPACIDAD COGNITIVA
Y COMPETENCIA LECTORA,
EN ESCRITURA Y MATEMÁTICA

ANÁLISIS E INDICADORES DE
POSIBLE DISCREPANCIA ESPECÍFICA
ENTRE APITUD Y LOGRO

OBSERVACIONES
DEL ORIENTADOR

* Esta nueva **Hoja de Análisis** está incluida en el propio cuadernillo (corrección manual) y es generada por el PIBE (corrección mecanizada)



Análisis procesual en matemáticas



Al mismo tiempo, la evaluación psicopedagógica forma parte del proceso de evaluación educativa entendido como un continuo para optimizar la toma de decisiones

ción obtenida, sino que debiera incluir la toma de decisiones correspondientes sobre los procesos débiles detectados en la misma, señalando los recursos y actividades más adecuadas para la compensación o rehabilitación de dichos procesos de aprendizaje.

Los criterios subyacentes en las pruebas

Es obvio que, en la construcción de cualquier prueba, también en las de carácter normativo, se han seguido unos criterios, que son los que hacen que determinadas tareas o ítems se incluyan, o no, en la misma. Es decir, que podríamos hacer un análisis cualitativo de cualquier prueba, teniendo en cuenta

el contenido de dichos elementos. De tal manera que podemos afirmar que existen 4 niveles en el análisis cualitativo de cualquier prueba:

- Análisis de las respuestas a cada dimensión evaluada. El primer análisis de la información obtenida en una prueba que podemos realizar, es el que corresponde a la diferenciación de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas evaluadas. De esta manera, en la batería Evalec, el primer análisis a realizar es el relativo al dominio de los dos grandes índices que la componen (eficacia y comprensión lectoras).
- Análisis de las respuestas dadas en las subpruebas de cada dimensión. Un segundo nivel, es el que podemos realizar a partir del análisis de las respuestas que los sujetos dan en subpruebas que componen cada prueba, o dimensión. De esta manera, en la prueba de eficacia lectora, de la batería Evalec, un sujeto puede responder de forma diferenciada a la subprueba de acceso visual, a la de acceso fonológico o a la de fluidez, lo que podría conllevar que sujetos que tienen la misma puntuación no poseen las mismas dificultades.
- Análisis de las respuestas dadas a las tareas que componen cada subprueba. El tercer nivel de análisis es el que podemos llevar a cabo analizando las respuestas que los sujetos proporcionan a las diferentes tareas de evaluación propuestas. Así dos sujetos pueden obtener la misma puntuación en la subprueba de acceso fonológico de la batería Evalec, y sin embargo sus respuestas, correctas o incorrectas, pueden estar en la tarea con letras o en la tarea con sílabas.
- Análisis de los ítems que componen una tarea de evaluación. Finalmente podremos valorar las respuestas diferenciales de cada sujeto a cada ítem componencial de una tarea de evaluación.

Conclusiones

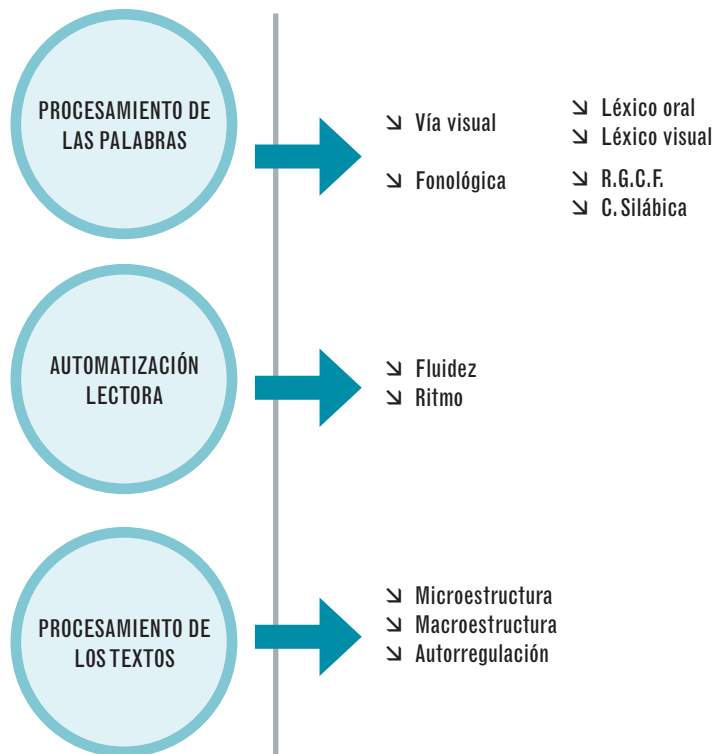
Todo lo expuesto con anterioridad debería llevarnos a establecer 3 ideas



Análisis procesual en lectura

básicas sobre los procesos de evaluación diagnóstica:

- La primera idea que subyace en nuestra exposición es claramente ideológica y finalista, y que no es otra que la evaluación en contextos educativos no puede tener otra finalidad que no sea la que se derive del carácter formativo. O lo que es lo mismo, la evaluación debe servir siempre para la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, y no sólo para ubicar a los alumnos en una categoría diagnóstica.
- Para poder conseguir esa finalidad, la evaluación debe partir del currículo para volver de nuevo al currículo. Una evaluación con carácter curricular se va a ver favorecida con el empleo de instrumentos de evaluación que tengan en cuenta el currículo, como les ocurre a las baterías que hemos realizado en los últimos 20 años: Evalúa, Evamat y Evalec.
- La segunda, es la necesidad de que la evaluación diagnóstica tenga un fundamento normativo y criterial al mismo tiempo, es decir que sea al mismo tiempo una actividad cuantitativa y cualitativa que nos lleve a plantearnos la necesidad de integrar ambas perspectivas en una sola valoración.
- Y la tercera es que resulta necesario y urgente, que las pruebas que utilizamos en contextos escolares apunten en la dirección de una elaboración criterial que permita inducir intervenciones educativas precisas que ayuden a responder el criterio Rtl si un determinado sujeto posee, o no, dificultades específicas de aprendizaje



(DEA) de una forma fundamentada en los tratamientos que han demostrado ser eficaces •



PARA SABER MÁS

- ANAYA, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torre.
- G^a VIDAL, J. (2010). *Técnicas e instrumentos de diagnóstico. Apuntes reprografados*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- G^a VIDAL, J., y MANJÓN, D. G. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.
- G^a VIDAL, J., y MANJÓN, D. G. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: concepto, evaluación y tratamiento*. Madrid: EOS.
- MANJÓN, D.G., RIPALDA, J. y ASEGUADO, A. (1993). *Adaptaciones curriculares*. Málaga: Aljibe.
- MULLIS, I. V. S.; KENNEDY, A. M.; MARTIN, M. O. Y SAINSBURY, M. (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de prueba. Usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.



HEMOS HABLADO DE

Evaluación criterial; normativa; diagnóstica; contextualizada.

Este artículo fue solicitado por PADRES Y MAESTROS en diciembre de 2016, revisado y aceptado en marzo de 2017.