Las Diferencias Individuales y Sociales y la Evaluación en Educación.

Carmen Jiménez Fernández

Concepto y significado de la evaluación en educación.

La evaluación siempre ha estado y está presente en toda actividad humana y consiste en "determinar la valía de algo" *(Popham, 1975, 15)*. "Es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto" *(Stufflebeam y Shinkfield, 1987, 19)* y en la escuela adquiere un significado peculiar porque ésta existe para enseñar intencional y sistemáticamente a todos los alumnos una serie de conductas consideradas valiosas.

Carmen Jiménez Fernández

Doctora em Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid-España; Catedrática de Pedagogía Diferencial; Directora de los Programas de Formación del Profesorado y de Matrícula Abierta. UNED-Madrid, España.

Al hablar de la evaluación educativa tradicionalmente se pensaba casi exclusivamente en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, como si ellos fueran los únicos responsables de la adecuación o inadecuación de su progreso escolar. En los últimos años se habla además de la evaluación de programas, de profesores, del curriculun y de la institución, para significar que es preciso evaluar el centro, el sistema, estudiando tanto su estructura global como los componentes que en él intervienen y sus interdependencias. Los logros de los alumnos sería uno de los aspectos a evaluar.

Este sentido más amplio e integrado de la evaluación se refleja en la LOGSE *(*)* y es el que tratan de desarrollar los materiales publicados con motivo de su promulgación ("las cajas rojas"), que, al tratar de la evaluación, explicitan que hay que evaluar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de la enseñanza del profesor. A la universidad también ha llegado formalmente un concepto más amplio de evaluación, que de momento apenas si influye en la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es una actividad **sistemática, integrada dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje**, que apoyándose en **datos adecuados a los objetivos** a evaluar, facilita elementos de interés para **valorar si se han logrado** los objetivos previamente establecidos y **decidir sobre la mejora total o parcial del sistema,** caso de que el nivel de logro no fuera el esperado.

Se apoya en la **medida** de los fenómenos a evaluar, entendida ampliamente como "asignación de numerales a objetos". Tales numerales pueden consistir en simples categorías, medida nominal como cuando se asigna 0 y 1 según cual sea el sexo del alumno;

(*) Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

en rangos o medida ordinal como las calificaciones que otorga el profesorado o en valores numéricos con propriedades similares a los números reales pero sin cero absoluto (medida de intervalo) o con él (medida de razón). El empleo de un tipo de medida u otro depende del objetivo y del objeto a evaluar.

Los datos recogidos han de ser **valorados** y dicho juício de valor tiene como fin **tomar decisiones** respecto de la enseñanza y el aprendizaje. Se evalúa con una finalidad por lo que toda evaluación tiene **caracter instrumental.**

Centrándonos a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el sistema de evaluación empleado por el profesor cobra una importancia extraordinaria. Parece que cualquiera que sea éste, termina conviertiéndose en la **principal guía de lo que aprenden los alumnos y de cómo y cuándo lo aprenden**. Porque más allá de la declaración de intenciones, lo realmente importante para el alumno es lo que se le exige saber y se comprueba su grado de dominio. Y ello va contenido en el formato de la prueba y en los criterios de la evaluación.

En estas líneas se pretenden ofrecer algunas orientaciones sobre la importancia de la evaluación para considerar más adecuadamente las diferencias individuales y sociales que existen en el interior de los centros escolares.

Evaluación Referida a Norma, Evaluación Referida a Criterio y Evaluación Individualizada.

Es doctrina aceptada que diversas características psicológicas que suelen denominarse como aptitudes y rasgos de personalidad y que son relativamente estables, obedecen al modelo de la curFILE0095_DDfScar reiteradamente un tema y querer evaluar si lo han aprendido los alumnos, es la mejor prueba aquella que es respondida correctamente solo por el 50 por 100 de la clase?. Es evidente que la evaluación normativa no aporta datos válidos para responder a estas cuestiones.

Por otra parte, puede aventurarse que admitir la distribuición normal del rendimento y justificar así las calificaciones que otorga un profesor, no implica necesariamente emplear pruebas normalizadas. Muchos profesores examinan con pruebas convencionales sin calcular sus índices de fiabilidad, validez y grado de dificultad y sin acudir a baremarla adecuadamente y esperan de antemano pocos resultados muy malos o muy brillantes y el grueso de los alumnos con calificaciones medias.

Con este modelo interiorizado, hacen coincidir en mayor o menor medida las calificaciones reales de sus alumnos, tanto en exámenes parciales como finales. La asunción del modelo puede impedirles **cuestionar su propria actuación docente**, que no podría modificar este estado de cosas. Más aún, si todos los alumnos obtuvieran una calificación buena en la prueba, pueden igualmente suspender a los menos buenos de modo que los resultados tiendan a adecuarse al modelo de la curva normal *(Popham, 1975).*

Ha habido estudiosos que han cuestionado que a la medida del rendimiento académico se puedan aplicar los mismos supuestos que a la medida de los rasgos psicológicos, que se consideran como características más o menos **estables** en las que de forma "natural" se diferencian los indivíduos; y que asume hay relación entre grado de posesión del rasgo y nivel de ejecución en la prueba que dice medirlo *(Rivas y Alcantud, 1989).*

Este modelo tiene indudable interés en la medida de rasgos psicológicos y también es útil para medir el rendimiento en aquellas situaciones en las que se trata de conocer la posición relativa de cada alumno. Pero no puede responder al conjunto de las demandas prescriptivas del sistema escolar.

Desde la propia escuela se han buscado alternativas a este estado de cosas a través de modelos de enseñanza que por su propia concepción, esperan que la inmensa mayoría de los alumnos logren los objetivos que se persiguen con determinados programas. Así la enseñanza programada, los modelos del "master learning" de *Bloom, Keller, Postlethwaite* y otros (un resumen de ellos

puede encontrarse en *Jiménez Fernández, 1990*) y en general los planteamientos basados en objetivos conductuales *(Popham, 1975)*, sostienen que si se diseña y enseña bien un programa o una secuencia de éste, la mayor parte de los alumnos y aún todos pueden aprenderlo, por lo que si se aplica una prueva de rendimiento, apenas si habrá dispersión en los resultados. Es decir, no cabe interpretarlas siguiendo el modelo de la curva normal.

Surge la **evaluación referida a criterio** que parte de otros supuestos. Asume que la evaluación ha de estar referida a un criterio previo y valioso y pretende determinar la situación **"absoluta"** del alumno en un dominio de conducta claramente definido *(Popham, 1975, 1978)*. **El criterio** se establece mediante métodos racionales (cuadro de especificaciones, objetivos conductuales mínimos) o empíricos (análisis del rendimiento típico de los alumnos de un curso) y **está referido a un campo cognitivo o dominio de conducta bien especificado**, como reitera Popham. En tal criterio se establecen uno o más **puntos de corte** a partir de los cuales se considera que el indivíduo posee el suficiente dominio o competencia en el objetivo que se evalúa.

Por ejemplo, en el Sistema de Enseñanza Personalizado (PSI) de Keller, el nivel de dominio que debe de mostrar el alumno para superar cada una de las pruebas, es responder correctamente al menos el 85 por ciento de las cuestiones de que constan. Además, debido al tipo de orientaciones didácticas de que dispone y a que el alumno decide cuando se examina, se espera que prácticamente todos los alumnos las superen satisfactoriamente. Si se emplean pruebas de referencia criterial o referidas a lo que los alumnos deben saber hacer, estos resultados: **a)** No cuadran con la distribución normal del rendimiento pues su objetivo no es maximizar la varianza, y **b)** Se refieren al dominio absoluto o posición del alumno respecto del campo de conducta del que se examina, independientemente del lugar que ocupen otros alumnos.

Nótese que se trata de contrastar la actuación individual con un criterio previo valioso; que de esa actuación interesa sobremanera la **especificación analítica del contenido de la medida** o, lo que es lo mísmo, los **procesos implicados en la ejecución**; que los **resultados** obtenidos permiten la puesta en marcha de **estrategias individualizadas de profundización o de recuperación**, dado que la prueba esta construida de modo que permite ver dónde y cómo se producen los aciertos y fallos, si los hubiera.

La definición del criterio y el establecimiento del nivel de dominio exige un cuidado extremo y una vez estabelecidos han de **darse a conocer** a los alumnos. El dominio debe ser bien definido para evitar interpretaciones diversas bajo una misma denominación formal; y la prueba que pretende medirlo, se supone contiene una **muestra aleatoria** del universo de conductas que quiere medir. Por otra parte, el nivel a exigir o punto de corte ha de establecerse en términos de las **consecuencias** que se derivan de alcanzar o no un determinado nivel.

Obsérvese que son **decisiones complejas y siempre "arbitrarias"o provisionales,** tanto el decidir cuales son los **objetivos mínimos** que hay que alcanzar, cuanto **a qué nivel de dominio se establece el punto de corte**, que decide entre el apto y el no apto y la calidad de los datos que apoyan esta importante decisión. Ambos extremos tienen consecuencias serias para los alumnos.

¿Cuando utilizar un tipo u otro de pruebas?. Las pruebas de referencia criterial son adecuadas cuando el objetivo es asegurar que todos los alumnos poseen el dominio de los **conocimientos y habilidades básicas** y en los casos en que se trata de decidir sobre la **posesión o no de determinados requisitos** para seguir un programa o para promocionar en él, siempre que los requisitos se constituyan en el criterio de referencia. Este tipo de evaluación es de máxima utilidad en la llamada evaluación formativa aunque también es útil en bastantes ocasiones para la evaluación sumativa. Las pruebas de referencia normativa (que son desde cierta perspectiva un caso particular de las criteriales, aquel en el que el criterio es un grupo normativo) están especialmente indicadas en aquellas situaciones en las que hay implicados **procesos de selección**

y clasificación de los alumnos.

El empleo de pruebas de referencia criterial no dicen si el alumno deja por debajo de él a tantos o cuantos alumnos, sino que informan del grado de dominio que posee en un campo de conducta dado. Y dependiendo de que la prueba tenga uno o más puntos de corte, indica si domina o no los objetivos fijados en el primer caso y el grado en que los domina en el segundo. Esta informacón es importante cuando el objetivo es asegurar que se poseen o no determinadas competencias para programar el paso o los pasos siguientes, que son básicamente dos. Pasar a la siguiente unidad de estudio o recuperarla, sugiriendo en el segundo caso pistas para alternativas de acción individualizada. Pero **ni la evaluación criterial ni la evaluación normativa indican si el alumno está rindiendo de acuerdo con sus capacidades y su contexto.**

Esta última información sólo puede facilitarla la **evaluación individualizada**, que toma como **criterio de referencia las capacidades y situación de partida de la propia persona**, facilitada por el **diagnóstico pedagógico o la evaluación inicial** del alumno. Los datos recogidos en dicha evaluación diagnóstica, permiten la elaboración de un **pronóstico**, que daria orientaciones sobre el rendimiento que cabe esperar de un alumno, siempre que no cambien sensiblemente las condiciones contempladas al emitir el pronóstico.

Desde los supuestos de la evaluación individualizada, un alumno puede obtener un apto en las pruebas criteriales o la puntuación media en las pruebas de rendimiento normalizadas, y ser sin embargo insatisfactorio dicho rendimiento respecto de las previsiones del pronóstico. Esto es, al referir el rendimiento obtenido al que potencialmente puede obtener en base a los datos del pronóstico, este resulta no satisfactorio. Esta situación suele darse entre algunos de los alumnos más dotados, que dada la educación indiferenciada existente en nuestros centros escolares, rinden por debajo de sus posibilidades.

Por otra parte, un alumno podría obtener un no apto en una prueba de referencia criterial o situarse por debajo de la media respecto del grupo normativo, y desde la evaluación individualizada haber obtenido un rendimiento satisfactorio, al evaluar sus logros y su grado de progreso desde la situación de partida en que se encontraba. Esta situación suele darse entre los chicos culturalmente deprivados o que desconocen el idioma en el momento en que se incorporan al sistema escolar.

En los modelos convencionales en los que el programa de enseñanza y la metodologia es común para todos los alumnos, el pronóstico individualizado tiene sentido para prever las situaciones de recuperación de determinados alumnos y para pensar en actividades optativas, de enriquecimiento o profundización para aquellos otros que tienen mayores capacidades para aprender.

En los modelos de enseñanza individualizada en los que el alumno trabaja a su propio ritmo, las pruebas de evaluación son de aplicación individual, de referencia criterial y, normalmente, registradas minuciosamente vía informática las tareas que realiza, los pasos seguidos en ellas y el grado de dominio que logra, así como otros datos respecto de otros tipos de pruebas o medidas previas. En estos casos, la evaluación individualizada ocupa un lugar fundamental y decir, permite y estimula al alumno a avanzar en el programa en función de su capacidad de trabajo en el mísmo y de sus intereses temáticos, cuando los objetivos mínimos están dominados.

No olvidemos que una de las críticas que se hacen a los programas individualizados que presentan una sola ruta y un nivel de dominio que solo distingue entre el apto y el no apto, es que no permite que afloren las verdaderas diferencias individuales *(Melton, 1981)* y no estimulan al esfuerzo y a la superación a los más dotados.

Recogiendo estos planteamientos y apoyándose en el desarrolo de la psicometría, de los modelos de enseñanza individualizada y de la informática, se está abriendo camino un nuevo tipo de evaluación: los **tests o pruebas referidas al sujeto** *(Lord, 1980)*, que presentan un indudable interés para adaptar mejor la enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales con significado educativo.

¿Se Puede Evaluar Objetivamente?

Este interrogante puede tener diversas lecturas . En un primer momento puede remitir a las dificultades existentes para **medir** con profundidad y objetitividad el rendimiento del alumno. Apunta a los problemas relacionados con la definición de constructos, muestreo adecuado de conductas, características técnicas de los instrumentos de medida y grado de inferencia de dichos instrumentos, fundamentalmente. El tema daría para otra ponencia. Aparte de estos problemas, nos encontramos con decisiones de otro tipo que perjudican más a unos alumnos que a otros.

Toda evaluación es parcialmente arbitraria en el sentido de que el establecimiento de los grados de excelencia obedece a unas categorías, que aunque son explicables dentro de cada sistema escolar, no tienen un valor absoluto y benefician más a unos grupos o alumnos que a otros. Es evidente que en el momento de la evaluación los alumnos son en realidad diferentes tanto en sus repertorios de conducta y grado de compromiso con la escuela como en sus capacidades y acervo cultural. La evaluación escolar no inventa las diferencias pero no dice toda la verdad acerca de ellas *(Bartolomé Pina, 1991; Perrenoud, 1990).*

En primer lugar porque **destaca determinadas diferencias y desigualdades sobre otras**. El buen alumno no es aquel que tiene grandes aptitudes para aprender, sino el que tiene aptitudes y además conoce su oficio de alumno en cuanto a disciplina, grado de conformidad intelectual, motivación, habilidad táctica ante la evaluación, etc. La distancia cultural existente entre la cultura escolar y la de las distintas clases sociales no es la mísma.

En segundo lugar la aparente amplitud de las diferencias depende de **la importancia que se dé a esa competencia y del momento que se elija para medirla**. Ya se ha señalado la importancia que tiene el establecimiento de los objetivos mínimos y del nivel de dominio a exigir en un momento escolar dado: ciclo o curso por ejemplo.

Si la escuela establece que a determinada edad se debe de saber leer o escribir con corrección ortográfica, los alumnos que debido a su ritmo de desarrollo o de aprendizaje lo logran más tarde, en el momento del desfase parecen mucho más retrasados de lo que parecerán un año después cuando se reduce la importancia de esas competencias. Y a la inversa. Los que las dominan antes de esa edad, parecen mucho más avanzados que sus compañeros.

Estas **diferencias de ritmo**, más acusadas en determinados periodos previos al paso de unos etadios del desarrollo a otros, pueden tener en estos casos una explicación simple pero existe el riesgo de remitir rápidamente su interpretación al patrimonio genético o cultural, como si fueran determinantes sistemáticos y regulares de las desigualdes reales de aprendizaje. Es más probable la interpretación evolutiva transitoria en los casos de alumnos socialmente privilegiados pues la propia familia normalmente informa al profesor del desajuste existente.

En tercer lugar, se dice que la evaluación tiene cierto caracter arbitrario porque al evaluar sobre todo de forma comparativa, existe el riesgo de olvidar el **caracter relativo de la medida** y todo aquello en lo que los alumnos se parecen. Al evaluar comparativamente, pequeñas distancias entre alumnos cobran o pueden cobrar una importancia desmedida desde el momento en que privilegia la posición relativa. Así, jerarquicamente pueden ser semejantes tanto diferencias mínimas como grandes debido a que las notas y los baremos no permitn apreciar el valor absoluto de esas diferencias.

Si tanto se han criticado los test de inteligencia por ejemplo, se debe a que se han prestado a interpretaciones erróneas o se han sacado consecuencias improcedentes. Obtener cero puntos en una prueba de cociente intelectual es bien distinto que poseer cero de capacidad intelectual. De igual modo, una décima o una centésima puede ser la distancia que existe entre el alumno que obtiene un premio y el que no lo obtiene y en otros casos la diferencia puede ser de varios puntos.

Hay otros tipo de factores que influyen en la "arbitrariedad" de la evaluación. Parece que en la evaluación de los alumnos **los errores involuntarios del profesor no ocurren al azar.** Perrenoud informa de trabajos en los que se indica que cuando los profesores corrigen determinados exámenes o trabajos de los malos alumnos, lo hacen con más detenimiento que cuando corrigen los mismos exámenes de los buenos alumnos pues esperan encontrar en aquellos mayor número de fallos. Al prestar más atención a la corrección, un menor número de errores le pasan inadvertidos e inconscientemente los perjudica.

El **tipo de prueba empleada** favorece a unos y perjudica a otros. El alumno perfeccionista está en desventaja en una prueba de lápiz y papel. El que redacta bien se ve favorecido por las cuestiones de caracter abierto y el mal lector resulta perjudicado si las consignas escritas son largas y complejas. Los profesores se ciñen frecuentemente a un tipo de pruebas.

Por otra parte, en el caso de la evaluación contínua concebida y dirigida por el profesor, la evaluación formal no es totalmente autónoma. Está parcialmente controlada por **la evaluación informal** que hace diariamente y que genera unas jerarquías intuitivas bastante estables *(Perrenoud, 1990; Thiser, 1985).*

Hay diversos estudios que muetran que el rendimiento del alumno y sus modelos de conducta en clase están relacionados, siendo los buenos alumnos aquellos que además de obtener buen rendimiento, se ofrecen voluntarios con cierta frecuencia, plantean determinadas preguntas al profesor, no crean problemas disciplinarios, etc. Estos modelos de conducta se relacionan con el rendimiento y con las actitudes del profesor hacia los alumnos que varian entre la aceptación, el rechazo y la indiferencia.

Estas observaciones no pretenden empañar el papel de la evaluación como una actividad técnica y esencial del quehacer educativo. Su objetivo es llamar la atención sobre la importancia de las decisiones previas a qué y cuando se va a evaluar y a cómo se va a evaluar. Aunque nunca podrán tener un caracter absoluto, en la medida en que se hagan explícitos los propósitos de la institución y del profesor y las formas de evaluación acordes con ellos, en esa medida se está reduciendo el grado de arbitrariedad de toda decisión evaluativa.

Las Diferencias Individuales y la Evaluación en Educación.

Queremos llamar la atención sobre tres cuestiones fundamentalmente. En primer lugar sobre el papel que juega el **tipo de medidas empleadas** en el diagnóstico de las diferencias individuales. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar los tests normalizados y de las críticas de que han sido objeto, puede decirse que las pruebas llamadas libres de influencia cultural perjudican en alguna medida a los alumnos procedentes de los grupos social y culturalmente marginados.

En segundo lugar, aunque el diagnóstico del alumno fuera correcto en cuanto a sus capacidades personales, si no se incorpora alguna **medida del contexto** con caracter funcional y que tenga su ponderación en el pronóstico, los logros de los alumnos culturalmente poco privilegiados pueden estar por debajo de lo que cabe esperar del diagnóstico inicial. El éxito escolar requiere competencia o capacidad y conformidad o participación y apropiación de las "reglas del juego". Los hábitos culturales del alumno le predisponen desigualmente a aprender ese juego aunque posea capacidad suficiente. De este modo, la falta de significado funcional de la enseñanza-aprendizaje se convierte en un obtáculo para el éxito escolar *(Perrenoud, 1990).*

Por último señalar que los diferentes tipos de alumnos están desigualmente atendidos por la administración y organización escolar. Los **alumnos más dotados** son prácticamente ignorados.

Estos alumnos se diferencian cualitativa y cuantitativamente de sus compañeros en características cognitivas, motivacionales y de creatividad, y , en consecuencia, **pueden aprender a mayor ritmo, más profundamente y sobre más aspectos** que aquellos. Decae su motivación escolar como consecuencia de

la falta de estímulos escolares adecuados a sus capacidades e intereses, resultando más perjudicados aquellos que no cuentan en su entorno con el apoyo y los medios necesarios para desarrollarse en línea con su propio potencial. En otro lugar hemos expuesto sus características y problemática *(Jiménez Fernandez, 1990, 1991)* y modos de proceder en su diagnóstico y educación diferenciada *(Jiménez Fernández, en prensa)*, pero queremos recordar el papel que juega la evaluación en su identificación (diagnóstico) y en su educación (evaluación individualizada).

Diferencias Sociales y Culturales y Rendimiento Academico. La Contribución de la Escuela.

Está bien establecida la relación directa existente entre la clase social y el rendimiento escolar. Dentro de la educación formal, es importante conocer la **cuota de responsabilidad** que tiene la escuela en la génesis y consolidación del fracaso escolar. Porque la escuela evalúa si se han conseguido o no unos objetivos de cuyo establecimiento, al menos funcional, ha sido responsable y porque **previamente enseña intencionalmente** a los alumnos para que los alcancen.

Por consiguiente, la evaluación del alumno es, parcialmente al menos, la evaluación del profesor, de la eficacia de su acción docente presente y/o la de sus predecesores.

A la escuela como institución le resulta dificil reducir la distancia existente entre su organización y cultura y las necesidades reales de los alumnos procedentes de los grupos social y culturalmente marginados. Pero que sea dificil no significa que no contribuya a disminuir dicha distancia, y el papel que en ello juega el sistema de evaluación es lo que ahora nos interesa.

Dos líneas de investigación consolidadas que aportan para ello datos de interés, son, a nuestro juicio, la evaluación de programas de educación compensatoria y la evaluación de centros eficaces, respectivamente.

Es un lugar común citar el impacto que produjo el informe de Coleman y colaboradores (1966) al concluir sobre la inoperancia de la escuela para modificar la situación de partida del alumno, y señalar al mismo tiempo que el mejor predictor del rendimiento escolar del alumno es precisamente la clase social a que pertenece.

En un segundo trabajo elaborado bajo su dirección dieciseis años después, *Coleman, Hoffer y Kilgore (1982)* ponen de manifiesto que entre los centros de secundaria públicos y privados, existen en Estados Unidos diferencias significativas no solo en el rendimiento académico sino en características como tipo de disciplina, cantidad de deberes para casa que se pone a los alumnos, grado de cumplimiento de los horarios, absentismo escolar o materias que los alumnos eligen como optativas.

En los centros privados a los que asisten los alumnos socialmente más favorecidos, el régimen disciplinario es más duro y explícito, el absentismo y retrasos horarios son menores, los profesores son más exigentes dentro y fuera del aula y se eligen mayor número de optativas duras y prestigiosas como las matemáticas, que en los centros públicos. Es decir, que las diferencias de entrada que aportan los alumnos, se añaden diferencias no despreciables en el proceso docente-discente, en lo que el centro valora y hace día a día.

Desde el enfoque de la eficacia escolar, hay trabajos que informan que en los centros escolares más eficaces se "pierde" sobre el 25 por 100 del tiempo escolar y en los de bajo rendimiento o menos eficaces, hasta el 50 por ciento *(Smith, 1985)*. Este enfoque trata de poner de manifiesto la contribución de la escuela al aprendizaje del alumno, medido éste normalmente por su rendimiento académico en las materias importantes del curriculum. También se han tomado en algunos casos medidas no cognitivas como autoconcepto o actitudes del alumno hacia la escuela o el estudio.

Los centros considerados más eficaces en medios populares o en medios más privilegiados, tienen, entre otras, las siguientes características explícitamente asumidas por el

claustro de profesores: **a)** Fuerte liderazgo, desempeñado normalmente por el director; **b)** Clima escolar adecuado, es decir, ambiente ordenado y exigente con normas consistentes de comportamiento, **c) Altas expectativas respecto de los logros de los alumnos**; se espera ellos buen rendimiento; **d)** Centramiento del profesorado en pocos objetivos: la adquicisión de destrezas y habilidades básicas por parte del alumno; **e) Evaluación contínua y sistemática del progreso de los alumnos** respecto de los objetivos fijados *(Edmonds, 1979, 1982; Fuentes Vicente, 1986; Rivas Navarro, 1986).*

Obsérvese que la evaluación del progreso y las expectativas de rendimiento, juegan un importante papel aunque sería improcecente aislar estos componentes del conjunto de los demás elementos. Esta línea de investigación pone de manifiesto la interdependencia de las variables y como la contribución de éstas al rendimiento puede ser directa o indirecta, pero siempre dentro de un sistema. En estos centros la evaluación está integrada en el proceso y destaca en dos momentos, al comienzo del curso para conocer lo que domina previamente el alumno; y a lo largo del curso para informarle del grado de progreso y de la corrección o incorrección de sus estrategias de trabajo y conocimientos.

Los estudios sobre profesores eficaces *(Rosenshine y Stevens, 1990)*, también ponen de manifiesto la importancia del **control contínuo del aprendizaje del estudiante de la práctica supervisada y de la retroalimentación y corrección de los errores.**

Por otra parte, la revisión de programas de educación compensatoria más eficaces, concluyen asímismo sobre la importancia de la estructuración previa del programa y la **supervisión sistemática** del trabajo del alumno, para que mejore con cierta estabilidad el rendimiento de éstos. Los programas más eficaces tienen, entre otras características, una concepción más técnica de la educación y del papel del profesor, que en distintos periodos de clase procede a dirigir fuertemente el trabajo del alumno, a observar su ejecución y a informarle sobre su calidad.

En la evaluación de los efectos a medio y largo plazo de los programas de educación compensatoria con preescolares, se observa cierta reducción del abandono escolar, menor número de errores ortográficos, mejor autoconcepto estudiantil y/o mayor nivel de aspiraciones profesionales, entre otros, en los alumnos asistentes cuatro o cinco años antes a programas de cierta duración y bien estructurados *(De Vries y Kohlberg, 1987; Evans, 1987; Stanllings y Stipek, 1986).* Es decir, en los que hubo una planificación previa que relaciona los diversos componentes de la enseñanza-aprendizaje, jugando la evaluación contínua un papel esencial.

Recordemos que el autoconcepto y el nivel de aspiraciones figuran entre las características que diferencian a los grupos sociales por una parte, y, por otra, entre aquellas que covarían con el rendimiento escolar y el nivel de estudios alcanzado.

Quizá la conclusión más importante de ambos tipos de estudios sea que **la escuela sí contribuye al aprendizaje del alumno**, al menos determinados tipos de escuela y de profesores; y que son los aprendizajes básicos e instrumentales del curriculo o de las distintas materias, los que más se benefician de los programas bien estructurados y que contemplan como elemento inseparable una supervisión sistemática del trabajo del alumno por parte del profesor.

A la luz del significado de la evaluación para dar direccionalidad al aprendizaje y de la importancia del rendimiento anterior como predictor del rendimiento futuro, es relativamente fácil interpretar resultados de este tipo. Los alumnos que aprenden el "oficio" del buen alumno, mejoran su processo y sus resultados con relativa independencia de su capacidad y de su clase social de procedencia. Este resultado positivo se convierte a su vez en un refuerzo de la motivación y en un buen predictor del rendimiento a esperar.

No resulta fácil crear una escuela socialmente más eficaz *(Bartolomé, 1991)*, pese a que sí contribuye a la igualdad de oportunidades, entre otras razones por la propia inercia del sistema escolar al que resulta dificil incorporar un sistema de evaluación individualizado *(Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979).*

RESUMO

Pretendeu-se mostrar caminhos para tornar menos arbitrárias e mais técnicas as decisões avaliativas dos professores a respeito do progresso dos seus alunos. Indicou-se que avaliação de referência a critério é a aconselhada quando o objetivo é comprovar se o aluno domina ou não os objetivos e/ou requisitos que se consideram imprescindíveis para dominar uma unidade ou seguir determinado programa. Se se trata de seleccionar o melhor, porque é maior a procura do que a oferta, a avaliação normativa é a indicada.

Nem uma nem outra prestam a devida atenção ao perfil pessoal do aluno. Esta atenção só existirá se se considerar no diagnóstico inicial e na avaliação contínua as capacidades, em sentido amplo, que o aluno possui, dentro de um contexto social que não favorece nem compreende de igual modo o papel de aluno. Por outro lado, vale lembrar o esquecimento em que se encontram os alunos mais dotados, devido à indiferenciação educacional existente nos nossos centros escolares.

A MODO DE SINTESIS

Se ha pretendido mostrar caminos para hacer menos arbritrarias y más técnicas las decisiones evaluativas de los profesores respecto del progreso de sus alumnos. Se ha indicado que la evaluación de referencia criterial es la indicada cuando el objetivo es comprobar si el alumno domina o no los objetivos y/o requisitos que se consideran imprescindibles para dominar una unidad o seguir determinado programa. Si se trata de seleccionar al mejor porque es mayor la demanda que la oferta, la evaluación normativa es la indicada.

Ni una ni otra presta la atención debida al perfil personal del alumno. Esta atención vendrá de considerar en el diagnóstico inicial y en la evaluación contínua, las capacidades en sentido amplio que posee el alumno dentro de un entorno social que ni facilita ni comprende por igual el oficio de alumno. Por otra parte se recuerda el olvido en que se encuentran los alumnos más dotados, debido a la indiferenciación educativa existente en nuestros centros escolares.

Referencias Bibliográficas

ALLAL, L., CARDINET, J. y PERRENOUD, PH. (1979) (Coor.), *L. evaluación formative dans l enseignement differenciée*. Peter Lang, Berna/Franckfor.

BARTOLOME, M. (1991), "Marginación y diferencia sociocultural: Aproximación educativa al problema" en, JIMENEZ FERNANDEZ, C.(Coor.), *Lecturas de Pedagogia Diferencial*, Dykinson, Madrid, 53-85.

COLEMAN, J. S. y OTROS (1966), *Equality of Educational Oportunity*, U.S. Government Printing Office, Washintong, D.C..

COLEMAN, J. S. y OTROS (1982), *High school achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*, Basic Books Inc., Publishers, Nueva York.

EDMONDS, R. (1979), "Some schools work and more can", Social Policy, 9 (2), 28-32.

_. (1982),"Programs of school improvement: an overview", Educational Leadership, 40 (3), 4-11.

FUENTES VICENTE, A. (1986), *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal.* Universidad Complutense, Departamento MIDE, Tesis doctoral, Madrid.

EVANS, E. D. (1987), *Educación infantil temprana. Tendencias actuales*, Trillas, México.

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1990), *Cuetiones sobre bases diferenciales de la educación*, UNED, Madrid.

_. "Alumnos biendotados. Problemática de su identificación y educación ", en JIMENEZ FERNANDEZ, C.(Coor.), *Lecturas de pedagogía Diferencial*, Dykinson, Madrid, 171-192.

_. (En prensa), "Diagnostico y educación del preescolar biendotado", en *La educación preescolar*, MEC/UNED.

LORD, F. (1980), *Application of item response theory to practical testing problems*. Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey.

MEC (1992), consultar las *Orientaciones Didácticas, Proyecto curricular*, y en su caso las *Adaptaciones Curriculares* de las distintas etapas, publicadas por este organismo, conocidas como "Las Cajas rojas".

MELTON, R. F. (1981), "Individualized learning Methods in Perspective", *Higher Education*, (10), 403-423.

PERRENOUD, PH. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid.

POPHAM, W. J. (1975), *Educational Evaluation*, Prentice-Hall, Inc., Nueva Jersey. Traducida por Anaya, 1980, Problemas y técnicas de la evaluación educativa.

_. (1978), *Criterion Referenced Measurement*, Prentice-Hall, Inc., Nueva Jersey. Traducida por magisterio Español, 1983, Evaluación basada en criterios.

RIVAS NAVARRO, M., "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica", *Bordón* (264), 693-708.

RIVAS, F. y ALCANTUD, F. (1989), *La evaluación criterial en la educación primaria*, C.I.D.E.,Madrid.

ROSENSHINE, B. V. y STEVENS, R. (1990), "Funciones docentes", en WITROCK, M. C., *La investigación de la enseñanza*, Paidós/MEC, Madrid, 587-626.

STANLLING, J. A. y STIPEK, D. (1986), "Research on early childhood teaching programs", en WITROCK, M. C. , *Handbook of research on Teaching*, MacMillan, 3ª edic., Nueva York. Parcialmente traducido por Paidós/MEC, Madrid, *La investigación de la enseñanza.*

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987), *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica.* Paidós/MEC, Barcelona.

THISER, R. P. (1985),"Student Roles in the classroom",en HUSEN,T. Y POSTLEHWAITE, T. N. (Ed.), *The International Encyclopaedia of Education*, Pergamon, Oxford, 4.873-78.

VRIES, R. DE y KOHLBERG, I. (1987), *Programs of Early Education. The Constructivist View*. Logman, Nueva York.