

## La evaluación del rendimiento escolar en el modelo de evaluación educativa, por VICTOR GARCIA HOZ

### 1. SENTIDO DE LA EVALUACION EDUCATIVA

El problema que corrientemente preocupa en los medios educativos cuando se habla de evaluación es la evaluación del rendimiento de los alumnos. Si la evaluación se realizó teniendo en cuenta unos objetivos previamente determinados, entonces la tarea parece resultar completa y perfecta. Sin embargo, el concepto de evaluación se ha ampliado notablemente, hasta abarcar todos los elementos del proceso educativo. Subsiguientemente, la cuestión del rendimiento de los alumnos se ha enriquecido, y complicado, de suerte que no puede ser comprendida en toda su amplitud si no se inserta en el modelo completo de evaluación educativa.

Antes de entrar en la descripción del modelo, será útil revisar algunas ideas corrientes que pueden enmascarar el concepto completo de evaluación.

Estrechamente ligada a la preocupación de evaluar el rendimiento se halla la idea de que la evaluación es algo que debe situarse al final del proceso educativo, siendo susceptible, incluso, de ser separada de él. Tal ocurre con los exámenes de fin de curso y más claramente todavía con los exámenes que tienden a revalidar todo un ciclo de varios años de educación.

Por otra parte, cuando se pretende realizar la evaluación con rigor técnico se cae con frecuencia en el error de considerar que la evaluación es lo mismo que la aplicación sistemática de un conjunto de tests que permiten situar el rendimiento de un alumno en un determinado nivel dentro de un continuo tipificado mediante el test o los tests que se utilicen.

En los sistemas escolares de estudios graduados predominantes en la actualidad, la evaluación va vinculada estrechamente a la promoción de estudiantes, convirtiéndose así en una tarea predominantemente selectiva.

Todos y cada uno de los conceptos de evaluación que se acaban de mencionar señalan algunos elementos que integran en realidad el proceso de evaluación; pero todos pecan de limitación excesiva.

En primer lugar conviene hacerse cargo de que la evaluación no intenta sólo determinar en qué grado un estudiante alcanzó los objetivos señalados en el programa. Por supuesto que tal comprobación forma parte del cometido de la evaluación, pero ésta se extiende a un campo más complejo. Dado que la educación es un proceso en el cual interviene una multitud de elementos, no hay razón ninguna para pensar que la evaluación no puede ser aplicada a todos y cada uno de los factores que

intervienen en el proceso educativo. De todos ellos hemos de formarnos una idea acerca de su valor, es decir, del sentido y la eficacia que tienen dentro del proceso educativo. Por esta razón ningún elemento del proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación.

Si consideramos la educación como algo que tiene realidad en el tiempo, fácilmente podemos darnos cuenta de que los factores educativos pueden actuar en momentos diferentes. Una consecuencia lógica de este hecho y de la idea de que cualquier elemento de la educación puede, y aun debe, ser evaluado, lleva a la consecuencia de que la evaluación no puede situarse únicamente al fin del proceso educativo, sino que debe estar presente desde el comienzo mismo de la acción educadora.

La complejidad de la educación hace sospechar de entrada la posibilidad de que resulte insuficiente una sola técnica de evaluación, lo cual hace suponer que un conjunto de tests, por muy completo que sea, no va a poder abarcar todos los aspectos de la evaluación educativa. Y así es, en efecto, porque, siendo la actividad del estudiante el factor principal de la educación ella misma, debe ser objeto de evaluación; en lo que tenga de irreplicable la actividad no puede ser evaluada a través de un test objetivo; la observación es el único medio que tenemos a mano. Por otra parte, la peculiar singularidad de cada ser humano obliga a estar abierto a manifestaciones imprevisibles de su actividad que, por lo mismo, se escapan a la posibilidad de una tipificación previa. Finalmente, si se piensa que la finalidad y objetivos de una acción educativa deben ellos mismos ser sometidos a valoración, entramos en el terreno del ideal en el cual las vías experimentales dicen muy poco. Esto vale tanto como decir que la evaluación educativa, como la educación misma, implica problemas técnicos y problemas humanos.

Otra idea que no debe olvidarse es que la evaluación no tiene sentido en sí misma, sino que se realiza para fundamentar actuaciones posteriores. Si en el proceso de la educación se distingue, por una parte, el alumno protagonista de la educación,

y por otra, los medios que en el proceso educativo se utilizan, también conviene distinguir el diferente sentido que en función de unos y otros tiene la evaluación.

En relación con los medios educativos, la evaluación tiene un sentido selectivo. A través de ella se intenta valorar la eficacia de los medios para seleccionar los más útiles.

En función de los alumnos la evaluación, pedagógicamente considerada, tiene un sentido orientador. A través de ella se intenta ver cuál es la situación de un estudiante con objeto de ayudarle a tomar las decisiones más adecuadas para el desarrollo de sus posibilidades y la compensación de sus limitaciones. Cuando la evaluación de los estudiantes pierde este carácter orientador para convertirse en selectivo, su función no es propiamente pedagógica, aunque pueda tener otros valores, tales como los de tipo económico o social.

De las anteriores reflexiones podemos concluir que la evaluación es una actividad compleja subsumida en el proceso mismo de la educación.

## 2. EL MODELO DE LA EVALUACION EDUCATIVA

Para establecer el modelo de evaluación se suele acudir a la idea de la educación como un proceso que arranca de una situación dada y, en virtud de determinadas actividades, desemboca en otra diferente. Sobre este esquema del proceso educativo se construye el modelo de evaluación que incluiría los antecedentes o presupuestos de la educación, el proceso educativo mismo y los resultados (1). Dada la significación, teórica y práctica, que en la actualidad evaluadora tienen los objetivos de la educación, a veces se entiende que el primer elemento del modelo, es decir, los antecedentes o presupuestos de la educación debe ser considerado como un elemento doble en el que en primer lugar habría de ponerse los objetivos y en segundo lugar el

(1) En la bibliografía anglosajona se usa mucho el trinomio *input-process-outcome*. Cfr. SJOGREN, D. D.: «Measurement Techniques in evaluation», en *Review of Educational Research*, vol. 40, núm. 2, abril 1970, p. 301.

plan, es decir, la visión previa y ordenada de los elementos personales y materiales que van a intervenir en el proceso educador. De acuerdo con esta idea, el modelo de evaluación tendría cuatro elementos: los objetivos, el plan, la actividad u operación y los resultados (2).

## 2.1. Presupuesto o antecedentes. Objetivos y plan

Entre los antecedentes o elementos que son dados al comienzo del proceso educativo, los principales son los de carácter personal: alumnos y profesores.

Los alumnos, en tanto que protagonistas del proceso educativo, constituyen el punto de referencia fundamental de la evaluación. Si la educación necesariamente ha de personalizarse, el diagnóstico personal de cada estudiante es la condición necesaria para toda actuación educativa racionalmente fundada.

Se ha escrito mucho sobre los componentes necesarios del diagnóstico de un escolar. Pero todavía es necesario decir que un diagnóstico correcto necesita ser hecho mediante la colaboración de distintos tipos de personas y con la utilización de diferentes técnicas de diagnóstico. El conocimiento, aunque con bastante frecuencia sesgado, que de los muchachos tienen sus padres, la observación sistemática de los profesores, el conocimiento del ambiente familiar y social en que transcurre la existencia del alumno son datos que han de completarse con la exploración médica, la psicológica y la escolar (3).

En la evaluación del personal educador se incluyen no sólo aquellos que ejercen una función educativa directa, tales como el profesor o tutor, sino también el personal directivo y técnico de la institución escolar. Es lógico, sin embargo, que en la evaluación del personal se preste más atención a los profesores y tutores, ya que ellos constituyen el mayor número del per-

sonal educador, están en relación directa con el estudiante y, por otra parte, los directivos y técnicos suelen incluirse en el análisis institucional del centro educativo.

La evaluación de los profesores se viene realizando en función de su actividad educativa, y las técnicas de evaluación se suelen agrupar en dos grandes conjuntos: sistemas categoriales y sistemas de calificación.

Los sistemas categoriales son predominantemente descriptivos, ya que intentan reducir a categorías «objetivas» la actividad de los profesores mediante la observación o formas específicas de actividad, descritas con la mayor precisión y objetividad posibles (4). La utilización de este tipo de evaluación se ve obstaculizada principalmente por la dificultad de establecer el sistema de categorías observables y por el coste de los observadores.

Los sistemas de graduación incluyen un conjunto de variables, tales como cualidades o aptitudes docentes que los observadores han de determinar en qué grado son poseídas por un profesor (5).

El sistema de calificación puede ser fácilmente utilizado, pero dado la subjetividad de las calificaciones, tales como excelente, bueno, regular, malo, muy malo, la evaluación está sujeta a muchos errores y difícilmente se llega a través de ella a conclusiones prácticas.

Las condiciones de la comunidad en que se desenvuelve la institución escolar y en especial las de las familias de los alumnos son también datos a tener en cuenta para la evaluación no sólo en lo que se refiere a aspectos generales de la actividad, sino también por la influencia que tienen en la conducta y rendimiento particular de cada estudiante. Las entrevistas y cuestionarios preparados al efecto suelen ser los medios

(4) Un intento de establecer categorías puede verse en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *La función de control en la educación*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Madrid, 1970; pp. 81 y ss.

(5) Las cualidades del profesor que influyen en la eficacia del desarrollo de las actividades educativas se suelen reunir en unos pocos grupos, de los cuales las aptitudes docentes, la capacidad de gobierno y la actitud profesional son los fundamentales. Cfr. GARCÍA HOZ, V.: «Estudio experimental de la función docente», en *El Maestro*. Instituto de Pedagogía. Madrid, s. a.; pp. 14-29; y también CALLAKAN, S. G.: *Self-Evaluation Checklist for Teachers Scot.* Foresinan Co., Oakland, N., 1966.

(2) LINDVALL, C. M., y COX, R. C.: *Evaluation as a tool in curriculum development: The IPI evaluation program*. Reand MacNilly, Chicago, 1970; pp. 4-11.

(3) Sobre los elementos del diagnóstico, véase GARCÍA HOZ, V.: *Educación Personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía, 1970; pp. 246-7.

más usuales para la evaluación en este campo (6).

Dado el creciente incremento de la población escolar, así como de la complejidad del trabajo educativo y de los medios que en él pueden utilizarse los factores económicos, imprescindiblemente han de ser tomados en cuenta en la evaluación. El problema es complejo, porque si bien no presenta excesivas dificultades la evaluación económica de los medios materiales que se utilizan, es bastante difícil evaluar con precisión el tiempo y esfuerzos personales necesarios para el desarrollo de un programa educativo (7).

La organización permanente del centro, sus características institucionales constituyen igualmente un como marco de referencia común a cualquier actividad educativa, por lo que necesariamente ha de considerarse también como un campo de evaluación. El análisis estructural del centro se suele incluir entre los antecedentes del proceso educativo, mientras que el análisis funcional se considera incluido en el proceso mismo de la educación (8).

Finalmente, la evaluación de los supuestos o antecedentes de un proceso educativo exige tener en cuenta los objetivos de la institución educativa, los ideales que persigue y los valores que pone en juego.

En el amplio y a veces no claro conjunto de expresiones utilizadas en el campo de la finalidad educativa, vale la pena reflexionar sobre las diferentes posibilidades de evaluación que ofrecen los objetivos básicos o principales y aquellos otros concretos y subordinados a aquellos más susceptibles de una mención o descripción claramente definida (9). Entiéndase que ahora estoy hablando de la evaluación de los objetivos mismos, es decir, del problema, no de si se han alcanzado o dejado de alcan-

(6) Para métodos de evaluación social puede verse SELTZ, G. JAHODA DEUTS y STUART: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp, Madrid. Para el estudio especial de la familia, véase STRAUS, M. A.: *Family Analysis*. Rand McNally, Chicago, 1969.

(7) Una excelente discusión de los problemas de evaluación de costos puede verse en ALKIN, M. C.: *Evaluating the Cost Effectiveness of instructional programs*. Report núm. 25. Los Angeles: Center for Study of Evaluation, Univ. de California, 1969.

(8) La nueva técnica de «análisis de sistemas» puede ser eficazmente utilizada para evaluar la organización de un centro. V. BANCHART, F. W.: *Educational Systems Analysis*. MacMillan, Londres, 1969.

(9) Véase GARCÍA HOZ, V.: *Educación Personalizada*. Instituto de Pedagogía. Madrid, 1970; pp. 171 y ss.

zar, que eso será cuestión de la evaluación de resultados, sino de ver si esos objetivos tienen sentido y se justifican. Desde el momento en que la finalidad escapa de la experiencia directa, la evaluación de los objetivos no puede ser resuelta únicamente por vía empírica. En la cuestión de si un objetivo o finalidad es digno de ser perseguido se proyecta, en última instancia, la filosofía que fundamenta y justifica una acción educativa.

## 2.2. Proceso educativo

En el estudio del proceso educativo se puede señalar la evaluación del material usado, el ambiente y condiciones funcionales del centro, las técnicas de trabajo y el tiempo empleado en las actividades educativas.

En la evaluación del material, la exigencia de trabajo al profesor, la actitud de los estudiantes frente al material y el uso que de él hacen, son aspectos que corrientemente se tienen en cuenta (10).

Por lo que a los libros en especial se refiere, su evaluación suele utilizar como criterio los métodos de presentación, análisis y sistematización de conocimientos, la existencia de eficaces descripciones de tareas estudiantiles y la profundidad y corrección de la imagen de la ciencia que ofrece.

La evaluación del ambiente dentro del proceso educativo se solapa con las características institucionales. Pero en este caso lo que importa es la percepción estudiantil del ambiente del centro y su actitud consiguiente, así como la variedad que la institución ofrece a sus estudiantes (11). Dada la creciente relación entre los elementos de la institución escolar y de la comunidad, cada vez se otorga una mayor atención a las actividades no sólo de los estudiantes, sino de los profesores, los padres y los miembros de la comunidad. Si siempre son importantes las actividades hacia la institución escolar, su importan-

(10) El «Instituto para el intercambio de información sobre material educativo» se fundó en 1967, y en su publicación *The EPIE Forum* se pueden ver excelentes trabajos sobre evaluación del material.

(11) MENNE, J. W.: «Techniques for Evaluation the College Environment». *Journal of Educational Measurement*, 4; pp. 219 y ss.

cia sube de punto cuando se trata de innovaciones educativas, con tanta frecuencia impuestas por el rápido cambio de las condiciones sociales.

### 2.3. Resultados

El campo de los resultados es, como al principio se dijo, el que tradicionalmente se viene considerando como el más propio de la evaluación.

La evaluación de resultados se puede proyectar en los objetivos específicamente señalados al programa (12) y en aquellos otros que se pudieran llamar resultados secundarios, es decir, aquellas consecuencias de un programa que tal vez no fueron previstas o que se previeron como no específicas del programa y que al realizarlo han venido a enriquecer los objetivos alcanzados.

Los objetivos específicos implican un cambio en la situación del estudiante. Este cambio se puede manifestar en un aumento de conocimientos, pero también, y esto es más importante, en un cambio de actitud hacia el trabajo y en un aumento de posibilidades de percepción y de destrezas, es decir, aumento de capacidades para adquirir nuevos conocimientos, resolver nuevos problemas y realizar nuevas actividades.

## 3. EVALUACION DEL RENDIMIENTO

En el contexto del modelo de evaluación que acaba de exponerse, el rendimiento de los alumnos se inserta en el grupo de los resultados, pero pronto se va a ver que está en estrecha relación también con los antecedentes y el proceso mismo de la educación.

### 3.1. Dos nociones de rendimiento. Rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio

En la práctica usual el rendimiento de los alumnos se valora en función de unos

objetivos señalados con más o menos precisión. Se evalúa el rendimiento de todos los alumnos constitutivos de un conjunto, un curso escolar, por ejemplo, en relación con un «nivel» de conocimientos, previamente establecido: como algo que debe ser alcanzado y sobrepasado por cualquier alumno si éste ha de ser objeto de una evaluación positiva.

El rendimiento así considerado existe, como se acaba de decir, en relación con un conjunto o con una abstracción. Cuando se habla de los estudiantes de tal o cuál curso se está haciendo referencia directa al conjunto; cuando se habla de «el estudiante medio» se está haciendo referencia a una abstracción. En esta noción de rendimiento no tiene cabida la consideración personal de cada uno de los estudiantes.

La evaluación positiva es tanto como afirmar que un conjunto ha dado un *rendimiento suficiente*: la evaluación negativa es la afirmación de un rendimiento insuficiente. Suficiencia o insuficiencia son afirmaciones que arrancan de la comparación del nivel alcanzado por un estudiante cualquiera y el nivel establecido previamente.

Pero la evaluación del rendimiento también se puede hacer en relación con la persona que realiza el trabajo, el estudiante en nuestro caso. A esta concepción se alude, sin duda, en la Ley General de Educación cuando al hablar de evaluación en el período de Educación General Básica establece explícitamente que «se tendrá en cuenta, sobre todo, los progresos del alumno en relación con su propia capacidad» (13).

De acuerdo con esta idea la evaluación se realizará en función de una persona, no en función de un grupo.

Si hemos hablado de evaluación suficiente con relación a un nivel establecido para un grupo, convendrá utilizar términos distintos para referirnos a este nuevo tipo de evaluación que se realiza en relación con la capacidad de un alumno. En el mismo artículo de la Ley se encuentra una denominación que puede ser muy útil. En él se habla de una «valoración satisfactoria». Esta expresión puede ser prove-

(12) Véase GARCÍA HOZ, V.: «Taxonomía de los objetivos de la educación», en *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía. Madrid, 1970; cap. VII.

(13) Cfr. Ley General de Educación, art. 19.

chosamente utilizada en gracia a la claridad del lenguaje para referirnos a un rendimiento adecuado a la capacidad de un alumno; evaluación insatisfactoria será el resultado de la comprobación de un rendimiento inadecuado a esa misma capacidad.

Recogiendo estas ideas nos encontramos con dos expresiones diferentes para designar los dos conceptos de rendimiento: *Rendimiento suficiente*, o *insuficiente*, es el que se determina en función de un nivel objetivo previamente establecido. Rendimiento satisfactorio o insatisfactorio, es el que se determina en función de la capacidad de cada escolar.

Es curioso observar que la noción de rendimiento satisfactorio vuelve a dar a la idea de rendimiento su significación original que es esencialmente dinámica.

La noción de rendimiento es originariamente física. Se utiliza principalmente en relación a las máquinas, es decir, de los artificios con los cuales se pueden multiplicar el valor de una fuerza.

La fuerza aplicada a la producción de algo es propiamente trabajo. Lo producido es el rendimiento. Matemáticamente se expresa el rendimiento como relación entre el trabajo útil y trabajo empleado.

Trasladando estos conceptos a la actividad humana se puede considerar la existencia del trabajo, que sería la capacidad o fuerza para producir algo, un aprendizaje, por ejemplo, y el rendimiento, es decir, el aprendizaje producido.

En el campo educativo el rendimiento vendría a estar determinado por la relación entre el aprendizaje producido y la capacidad. Bien entendido que aquí capacidad puede tener un sentido amplio en el cual se incluyan las aptitudes del escolar, la instrucción y cuantas condiciones personales influyan en el aprendizaje.

Apenas la capacidad de un estudiante se toma en consideración, el rendimiento se enlaza con los antecedentes o presupuestos del proceso educativo.

### 3.2. Evaluación continua

Entre los antecedentes y el resultado está el proceso mismo de la educación. Si el rendimiento se entiende no como una

especie de aparición repentina al final de un período de actividad, sino como algo que constantemente se está produciendo, su evaluación es susceptible de ser realidad de un modo constante. A esta idea responde la evaluación continua en virtud de la cual la evaluación del rendimiento se proyecta en el proceso mismo de la educación.

Como expresión, la «evaluación continua» es una invención actual. Pero de hecho la evaluación continua ha venido siendo realizada desde siempre por aquellos buenos profesores que, teniendo un corto número de alumnos, a través de la actividad docente misma, explicación, diálogo y trabajo, se dan cuenta de en qué medida progresan sus alumnos y no necesitan hacer un examen al final del curso para discernir la calificación adecuada a cada uno de ellos.

El problema se complica en nuestros tiempos porque hemos de considerar como un sueño el que un profesor atienda solamente a un número reducido de alumnos, cosa que por otra parte en las condiciones de la sociedad actual llevaría a una educación defectuosa. Por otra parte, la educación no es sólo instrucción de aprendizaje, sino que es desarrollo de toda la personalidad del sujeto, por lo cual es menester evaluar no solamente lo que el estudiante sabe, sino también los hábitos de trabajo intelectual, de convivencia social, las aptitudes técnicas, la madurez emocional, el desarrollo biológico y, en fin, todas las manifestaciones de la personalidad del hombre.

La técnica de la evaluación continua tiene tres bases fundamentales: *La observación de la actividad o comportamiento discente* de los estudiantes, el *análisis de las tareas realizadas* y las *pruebas objetivas de diagnóstico*.

La evaluación continua requiere un planteamiento cuidadoso, de tal suerte que quede inserta en el desarrollo normal de las tareas de un colegio. Los profesores y tutores necesitan establecer de antemano, con la mayor concreción posible, lo que técnicamente se llaman las «unidades de observación», es decir, aquellos aspectos de la conducta del alumno que deben ser observados y tenidos en cuenta. La utili-

zación de esta técnica se hace posible mediante la utilización de las llamadas tablas de observación del estudiante.

El análisis de las tareas requiere igualmente una preparación cuidadosa, de tal suerte que, de antemano, los profesores expresen con claridad qué es lo que los estudiantes tienen que hacer y cuáles son los aspectos de las tareas estudiantiles que han de ser objeto de evaluación. Así, por ejemplo, si se trata de una composición escrita el profesor habrá de determinar de antemano qué es lo que en ella va a calificar, si los aspectos mecánicos como la ortografía o la puntuación; si la estructura, como la división en frases o períodos dentro de la unidad general; si los elementos expresivos, tales como el vocabulario usado y la variedad de las frases o si el contenido, tal como la claridad del pensamiento y la sistematización de las ideas. Una vez que se ha determinado con claridad cuáles son los aspectos interesantes de una tarea, ésta puede ser realizada por los estudiantes y analizada de un modo objetivo con posterioridad por parte del profesor.

La observación de la conducta y el análisis de las tareas escolares van configurando en el profesor lo que pudiéramos llamar imagen o conocimiento del alumno. Pero este conocimiento debe ser completado mediante la utilización de pruebas objetivas destinadas expresamente a la evaluación y que han de ser aplicadas a lo largo de todo el curso, de tal suerte que nunca tengan, a los ojos de los estudiantes, el carácter formal de un examen.

Cuando el estudiante ha sido evaluado o examinado constante o continuamente a lo largo del curso, no hay ninguna necesidad de que formalmente se haga un examen final. Bastará con sintetizar los resultados de la evaluación continua, de tal suerte que al estudiante se le pueda decir en qué medida alcanzó los objetivos señalados a la actividad escolar.

Si la evaluación en conjunto es satisfactoria no hay problema. En el caso de que no lo fuera la misma evaluación continua habrá puesto de relieve cuáles son los puntos débiles del estudiante en los que debe insistir para alcanzar la situación adecuada a sus posibilidades. Esta información orientadora permitirá al estudiante subsa-

nar sus defectos, sus deficiencias, sin que tenga necesidad de volver a enfrentarse otra vez con el contenido de todo el curso.

### 3.3. Rendimiento y predicción

En el terreno educativo toda evaluación del rendimiento implica una hipótesis predictiva, explícita o implícita.

En efecto, para hacer la evaluación suficiente o insuficiente es menester que previamente se hayan determinado de antemano los objetivos o el nivel que debe ser alcanzado por los estudiantes pertenecientes a un determinado conjunto. Cuando una institución escolar tiene bien programadas sus actividades los objetivos o nivel están explícitamente mencionados antes de comenzar la actividad escolar. Cuando la institución escolar opera siguiendo unas orientaciones generales y sin una programación precisa, entonces los objetivos o nivel los establece cada profesor o grupos de profesores; pero aunque este establecimiento no sea explícito, realmente está operando antes de que se empiece la evaluación.

La predicción del nivel o la fijación de objetivos referidos a un conjunto no ha solido plantear graves problemas de investigación previa. Se recoge la experiencia de las personas dedicadas profesionalmente a la enseñanza y sobre la base de esta experiencia se establecen niveles y objetivos. Basta con un nivel o un conjunto de objetivos para que el rendimiento de todos los estudiantes comprendidos en un curso escolar sea evaluado. Un solo nivel se utiliza para evaluar a miles y miles de estudiantes.

El establecimiento de la evaluación satisfactoria o insatisfactoria plantea un serio problema técnico porque exige la determinación del nivel o los objetivos que razonablemente se estimen que *pueden ser alcanzados por cada estudiante* en concreto. El problema del diagnóstico del estudiante se plantea con toda claridad.

Si se quiere utilizar el concepto de evaluación satisfactoria o insatisfactoria es menester realizar el diagnóstico de cada estudiante para, sobre él, establecer el pronóstico, es decir, la predicción de lo que el estudiante tiene posibilidades de rendir.

### 3.4. La técnica de la predicción. Predictores y criterio

El problema técnico de la predicción del rendimiento se suele solucionar corrientemente tomando como punto de partida la correlación existente entre el rendimiento y las características personales que se consideran ligadas a él.

El caso más simple de predicción está en el uso de la relación existente entre rendimiento y una característica personal, la capacidad mental, por ejemplo. En este caso, rendimiento y capacidad mental son dos variables entre las cuales hay una cierta relación. Si se tiene un exacto conocimiento de la puntuación de un estudiante en una de las variables, se puede utilizar el conocimiento de su relación para predecir la puntuación que alcanzará en la otra variable.

Naturalmente el conocimiento de la relación entre las dos variables debe obtenerse de un conjunto de individuos en el cual puede considerarse incluido aquel de quien hacemos la predicción. En este sentido podemos decir que predicción es una conjetura que hacemos sobre el valor que una variable alcanzará en un momento o individuo perteneciente a una población específica. En el caso nuestro sería la conjetura que haríamos del nivel de rendimiento que alcanzará un estudiante de una institución determinada una vez conocida su capacidad mental y la relación existente, dentro de esa población, entre capacidad mental y rendimiento. La regresión simple es el instrumento matemático que utilizamos para realizar la predicción; la capacidad mental es el predictor o variable predictora, mientras el rendimiento es el criterio o variable que se predice.

Para que la predicción basada en una regresión simple tenga una precisión aceptable es necesario que la correlación entre las dos variables sea muy elevada, condición que no se suele dar entre los distintos factores que influyen en la educación y concretamente entre la capacidad y el rendimiento, cuyo coeficiente de correlación rara vez pasa de 0,70 y en alguna ocasión desciende hasta 0,40. Por esta razón resulta mucho más conveniente plantear el problema de la predicción utilizando no una

regresión simple, sino una regresión múltiple, es decir, apoyándola en más de un predictor. La posibilidad de utilizar varios predictores es clara en el campo de la educación, ya que en el rendimiento escolar influyen otros factores de la personalidad e incluso el ambiente en que se desenvuelve el alumno, factores que se pueden utilizar como elementos predictores. El supuesto de que utilizando dos o tres predictores se aumenta la exactitud de la predicción, se cumple en el caso del rendimiento cuya predicción basada en otros factores además de la capacidad intelectual resulta más precisa.

La instrucción, entendida más como conjunto de aptitudes culturales que como suma de conocimientos, y el tiempo dedicado al estudio personal son elementos que también se pueden tomar como predictores del rendimiento.

El rendimiento previsto para cada escolar es el más claro y preciso punto de comparación para ver si un rendimiento es satisfactorio o insatisfactorio.

### 3.5. Dificultades y riesgos de la evaluación del rendimiento

Es frecuente la queja de los profesores que se enfrentan con la necesidad de evaluar porque se hallan ante dificultades que en ocasiones no pueden salvar. Estas se pueden reducir a dos tipos: La dificultad de evaluar el rendimiento de los estudiantes en función de unos objetivos cuya posibilidad de evaluación no se ve con claridad y la dificultad de apreciar con objetividad un trabajo complejo que ofrece muchos aspectos y una gran diversidad de elementos.

De las dos dificultades mencionadas me parece fundamental la primera, cuya solución implica la formulación de objetivos claramente definidos en términos de conducta expresiva, de tal suerte que puedan ser evaluables. Para hacer posible la evaluación debe prescindirse, al formular los objetivos, de utilizar palabras que se refieren a procesos internos no observables directamente y expresarlos más bien en forma de actividades cuya manifestación externa haga posible la evaluación. Así al formular los objetivos deben éstos expresar

claramente qué es lo que un alumno tiene que ser capaz de hacer para mostrar su dominio de los conocimientos o destrezas adquiridos así como de la expresión externa de actitudes. Por esta razón se evitarán términos generales, tales como comprender, apreciar, y ser sustituidos por las correspondientes manifestaciones externas, tales como explicar, describir, resolver (14).

Cuando los objetivos se han formulado en términos de conducta expresiva, la evaluación es fácil. Una recomendación que se hace con frecuencia es la de establecer, una vez formulados los objetivos, los medios o instrumentos de evaluación que se vayan a utilizar. Realizando estas dos actividades, formulación de objetivos y determinación de los medios de evaluación, sucesivamente, sin que entre ellas se interponga ninguna otra actividad, la evaluación responderá fielmente a los objetivos perseguidos y se evitará un riesgo en el que con frecuencia se cae: La evaluación incompleta, porque a la hora de evaluar se quedan de lado los objetivos difícilmente evaluables y son sustituidos por la evaluación de actividades o conocimientos concretos que no tienen otro valor que el de puros medios para obtener los objetivos verdaderamente importantes.

A la hora de evaluar rendimientos referidos a un período corto de tiempo, vale la pena tener en cuenta la diferencia entre aquellos objetivos básicos o principales que subyacen en toda acción educativa y los objetivos más concretos susceptibles de ser alcanzados en un período corto de tiempo. Así, por ejemplo, se puede considerar un objetivo básico la capacidad de lectura crítica, mientras un objetivo concreto puede ser la capacidad de distinguir la idea principal de las ideas secundarias en un escrito. Este segundo objetivo puede establecerse para una actividad que se desarrolle en unas pocas semanas, al final de las cuales se puede evaluar en qué medida el estudiante se ha hecho capaz de distinguir la idea principal de las secundarias en unos cuantos escritos. Pero bajo este objetivo de corto alcance subyace aquel básico de capacidad de lectura crítica. A la hora de evaluar se habrá de atender específica y

concretamente al objetivo señalado para la actividad corta, pero no hay inconveniente, al contrario, es muy interesante hacer alguna observación evaluativa sobre el posible logro del objetivo básico cuya evaluación completa habrá de quedar diferida para un período más largo de actividad escolar.

La segunda de las dificultades apuntadas, relativa a la evaluación objetiva de una actividad compleja debe empezar a resolverse no en el momento de la evaluación, sino en una etapa anterior. En este caso ocurre algo semejante al de la formulación de objetivos. Si previamente se han determinado los aspectos o elementos que han de ser tenidos en cuenta para ser evaluados, la evaluación es cosa fácil; en caso contrario, la evaluación queda en un juicio global y subjetivo que dice muy poco respecto del rendimiento del estudiante (15).

### 3.6. Una exigencia de la personalización educativa. La autoevaluación

En el ámbito de la educación personalizada, uno de cuyos fundamentos es la consideración de la persona del estudiante como principio de actividad, ha de plantearse el problema de la autoevaluación. «Cada estudiante debe ser capaz de hacer un diagnóstico válido de sus posibilidades y limitaciones, así como de su propio progreso, de suerte que pueda asumir la responsabilidad para plantear y desarrollar las actividades más convenientes para él» (16). Por esta razón, tanto al fijar los medios o instrumentos de evaluación así como al programar las actividades de los estudiantes, debe plantearse el problema concreto de las actividades que los estudiantes han de estudiar para autoevaluarse y los medios necesarios que han de ser utilizados para ello.

La autoevaluación es eficaz si el estudiante puede llevar el registro de su propio adelanto. Desde un punto de vista radicalmente educativo, los resultados del rendimiento de un escolar no tienen por qué ser comparados con el rendimiento de

(15) Recuérdese lo que se ha dicho en el punto 2.2 de este trabajo sobre el análisis de tareas.

(16) LINDVALL, C. M., y COX, R. C.: *Evaluation as a tool in Curriculum Development*. Rand McNally. Chicago. 1970; p. 79.

(14) Véase GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía. Madrid, 1970; pp. 116 y ss.

los otros, pero sí con la asignación de objetivos al propio estudiante y con su progreso. Esto no quiere decir que carezca de sentido el que a un estudiante se le facilite el conocimiento de su situación en el grupo; pero sin comparaciones personales que suelen tener efectos predominantemente negativos.

#### 4. SINTESIS

En síntesis se puede concluir que la evaluación del rendimiento de los alumnos no es una actividad terminal, sino el funda-

mento de una acción orientadora, y por lo mismo ha de ser incluida en todas las etapas del proceso de la evaluación, que a su vez está inserto en el proceso mismo de la educación.

La evaluación del rendimiento de los escolares cubre las etapas del modelo general de evaluación. Así, la evaluación diagnóstica tiene carácter inicial y se inscribe en los supuestos o antecedentes (condiciones del sujeto y asignación de sus objetivos propios), la evaluación continua incide en el proceso mismo de la educación y la evaluación del rendimiento final se sitúa en el campo de los resultados.