

CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN A LA IDENTIDAD Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. LA RESPONSABILIDAD DEL PROFESOR

Contribution of the educational assessment to the identity and quality of education. The responsibility of the teacher

Contribution de l'évaluation a l'identité et a la qualité de l'éducation. La responsabilité du professeur

Santiago CASTILLO ARREDONDO
Profesor Titular de la UNED

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 439-466]

Ref. Bibl. SANTIAGO CASTILLO ARREDONDO. Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación. La responsabilidad del profesor. *Enseñanza*, 22, 2004, 439-466.

RESUMEN: La enseñanza se encuentra ante los nuevos retos que le plantean las sociedades actuales cada vez más abiertas, dinámicas e interculturales. A la vez, se sitúa como prioridad social la constante aspiración por ir logrando mayores cotas de nivel en la calidad de enseñanza. Para que todo esto sea posible es imprescindible la contribución de la evaluación, y de la autoevaluación, en todos los ámbitos de la actuación educativa: centros, profesores y alumnos. La *evaluación*, y, de un modo especial, la autoevaluación, nos puede facilitar la *identidad educativa* de la acción docente, del funcionamiento de los centros y de los aprendizajes de los alumnos. Al *profesor* le corresponde la responsabilidad de utilizar la evaluación como un potente

recurso didáctico para lograr la *calidad* de educación y, a la par, reforzar su perfil profesional y satisfacción personal.

Palabras clave: evaluación educativa, identidad educativa, calidad de educación, evaluación de ámbitos educativos, autoevaluación del alumno, autoevaluación de los profesores, autoevaluación de centros, función evaluadora del profesor.

SUMMARY: Nowadays, we must deal with the task of education into social contexts in which students from different places or cultures live together. At the same time, the fact of achieving quality in education has turned into a social and educational priority. If we want all these things come true, the contribution of educational assessment and self-assessment are essential in every field of educational action: educational institutions, teaching staffs and students. *Educational assessment*, and specially self-assessment, can provide us with the *educational identity* of teaching activity, of running of educational institutions and of learning of students. *Teachers* are responsible for using educational assessment as a strong educational resource aimed at achieving *quality* in education. At the same time, they can reinforce their professional profile and their personal pleasure.

Key words: educational assessment, educational identity, quality in education, evaluation of educational fields, self-assessment of students, self-assessment of teachers, self-assessment of educational institutions, teaching role of teachers.

RÉSUMÉ: Aujourd'hui, il est habituel de développer l'enseignement dans des nouveaux contextes sociaux où coexistent, et aussi vivent ensemble, des élèves qui viennent de divers lieux et de cultures différentes. A la fois, créer la qualité de l'enseignement s'est transformé en une priorité sociale et éducative. Pour que tout ceci soit possible, la contribution de l'évaluation et de l'autoévaluation sont inévitables dans toutes les limites des éducatives: centres, professeurs et élèves. L'évaluation, et d'une manière particulière l'autoévaluation, peuvent nous faciliter l'*identité éducative* de l'action enseignante, du fonctionnement des centres et des apprentissages des élèves. Au *professeur* revient la responsabilité d'utiliser l'*évaluation* comme une puissante ressource didactique pour développer la *qualité* de l'éducation et, à la fois, renforcer son profil professionnel et sa satisfaction personnelle.

Mots clef: évaluation éducative, identité éducative, qualité de l'éducation, évaluation des limites de l'enseignement, autoévaluation de l'élève, autoévaluation des professeurs, autoévaluation de centres, fonction évaluatrice du professeur.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa tiene la posibilidad de proporcionar la información y los datos necesarios que nos ayuden a identificarnos primero como profesionales de la educación, y después a identificar a las personas objeto de nuestra educación y la adecuación de las acciones educativas correspondientes a desarrollar con ellas. La evaluación cumple así con sus compromisos didácticos y psicopedagógicos cuando tratamos de mejorar la educación y la enseñanza (Castillo Arredondo, 2002).

La identidad y la calidad educativa no sólo las debemos buscar en las personas, profesores, alumnos o directivos, sino también en otras dimensiones como las manifestaciones institucionales, en las situaciones educativas, en las actuaciones didácticas, etc., y en el papel o repercusión que corresponde a cada protagonista o responsable en las referidas ocasiones. La evaluación educativa tiene el deber de facilitar la identidad de las circunstancias concretas de un alumno ante el aprendizaje para poder atenderle tal como requiere su situación; de facilitar los datos reales de una problemática educativa para ajustar los términos de la respuesta que se ha de dar; o de facilitar los niveles de responsabilidad de los directivos de un centro educativo ante un hipotético deterioro en su funcionamiento. En definitiva, la evaluación da a conocer los términos precisos *con que definir una realidad*, que es tanto como decir que aporta la verdad que se necesita para tener la seguridad en la decisión que, en cada caso, debemos tomar. Esta contribución de la evaluación es aún más necesaria cuando nos encontramos en un mundo abierto y dinámico con situaciones complejas, o en centros de ambiente intercultural con grupos de alumnado heterogéneo, en los que hay que justificar la atención diferenciada en un marco de diversidad. Le corresponde al profesor como agente relevante del desarrollo de la educación desde su función docente saber utilizar el potencial didáctico de la evaluación en cualquiera de las dimensiones de la vida académica como recurso para lograr la anhelada calidad de educación.

I. CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN A LA IDENTIDAD DE LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS. LA CALIDAD DE EDUCACIÓN COMO SIGNO DE SU IDENTIDAD EDUCATIVA

Hoy tenemos una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003). En los últimos años se aprecia un protagonismo de la evaluación, no sólo desde ámbitos académicos sino también políticos, dado que la Administración Educativa, de uno u otro signo político, la considera como un requisito esencial para la mejora de la calidad educativa. «La mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo» (Ley Orgánica 9/95

LOPEGCE, Exposición de Motivos). Esto está en consonancia con lo que se expresaba en el preámbulo de la LOGSE (1990):

La Ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo [...]. La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan.

Más recientemente la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002), en el párrafo veinticinco de su *Exposición de Motivos*, señala:

La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios.

En los compromisos que se le asignan a la evaluación, tanto en los que se asienta en la reciente legislación educativa, como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica evaluación. En primer lugar, hay que considerar la evaluación como un *proceso* dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo y en un marco social concreto. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación (Castillo Arredondo, 2002: 6):

1. *Obtener información*: Aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados finales de la evaluación.
2. *Formular juicios de valor*: Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.
3. *Tomar decisiones*: De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información adquirida se podrán tomar las decisiones que conenga en cada caso.

Tenbrink propone un *plan de acción idealizado* donde detalla cada paso que hay que dar en el desarrollo del proceso de evaluación. El modelo que presenta es un *ideal* como guía o referente de lo que deben hacer los profesores en la práctica diaria de la evaluación.

Cualquiera que sea el momento en que se produzca la evaluación, el que evalúa pasa por tres fases en el proceso que va del reconocimiento de la necesidad de evaluación al juicio o a la decisión... Primero, se prepara para evaluar. Segundo,

obtiene la información que necesita. Y, finalmente, formula juicios y toma decisiones (Tenbrink, 1981: 21).

1.1. *La evaluación al servicio de la Administración Educativa*

Concebimos la evaluación como un proceso dinámico sistémico e integrado de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre personas, ámbitos, situaciones y hechos educativos con el objetivo de analizarlos, valorarlos y, sobre la base de la valoración realizada, facilitar la toma de las decisiones de mejora que correspondan (Castillo Arredondo, 2002). Situamos la evaluación educativa dentro del sistema educativo como un elemento dinámico de optimización cuya influencia afecta a todos los ámbitos y personas que lo integran. La contribución de la evaluación se centra en facilitar *información* para *identificar, orientar, regular* y *mejorar* cualquier proceso educativo. Pretende ante todo, y en primer lugar, más un *seguimiento formativo* que implica toda acción pedagógica de ayuda en circunstancias diversas, antes que el *control* y la *calificación* de los resultados. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) aboga por una evaluación *continua y diferenciada*, según el área y la etapa educativa en la que se realice. Y para ello necesitamos de los datos, de las notas características o de las *señas de identidad* que nos permitan apreciar mejor *las diferencias* o *lo diferente* tanto en las personas como en las instituciones. No se concibe la calidad en las instituciones y en las actuaciones educativas sin la contribución permanente de la evaluación como *control de calidad*, y, en definitiva, como identificadora de los *signos de identidad* de los mismos. La calidad como aspiración humana y social es algo más que una estrategia de mercado aun cuando persiga el reconocimiento de un producto o de una institución. Porque la calidad socialmente reconocida es, ante todo, fuente de satisfacción personal de los agentes que la producen.

En el informe *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*, de 1997, se parte del convencimiento de que «la evaluación puede llegar a ser identificadora de una reforma educativa» (MEC-INCE, 1998). Hoy en día, la evaluación es una preocupación constante en el mundo educativo y en otros ámbitos sociopolíticos, tanto nacionales como internacionales. Podemos recordar el último *Informe España 2003* de la Fundación Encuentro (2003) que dedica el Capítulo II, bajo el título «Evaluación de la Calidad de la Educación», para hacer un repaso a algunos datos de interés sobre la evaluación en España y los *Estudios* que institucionalmente proporciona periódicamente el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –MECD–). Estos estudios nacionales se complementan con la participación en proyectos internacionales, entre los que cabe resaltar el IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) y PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). El interés principal de estos estudios internacionales es proporcionar elementos de comparación con países de nuestro entorno y que pueden servirnos de

referencia de cara a identificar mejor nuestra propia identidad educativa en cualquiera de sus componentes.

La utilización de la evaluación para conseguir la anhelada calidad educativa ha sido un recurso permanente de las administraciones públicas. Es evidente que es muy difícil poder mejorar la calidad de la educación, si antes no identificamos mediante una evaluación rigurosa la realidad en la que se encuentra la educación de un país y de cuya situación debemos partir. Es decir, necesitamos identificar los aciertos y los errores que se están produciendo, saber en qué aspectos o ámbitos del sistema educativo es conveniente introducir cambios, o por qué razón se deben modificar las directrices político-educativas vigentes hasta el presente. Recordemos, a este respecto, los siguientes organismos oficiales que se han sucedido en España de los últimos años (MEC-INCE, 1998: 14-27):

- a) *La educación en España: Bases de una política educativa (1969)*. Fue el Libro Blanco que antecedió a la Ley General de Educación de 1970. «El Libro Blanco es sin duda el primer informe crítico que se produce en España sobre el sistema educativo en su conjunto».
- b) *Informe de evaluación (1979)*. Su título oficial era: *Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero*. Se trataba de evaluar la aplicación de la citada ley y, en suma, de «hacer balance de los logros y deficiencias en un momento en que la situación política, tras la muerte de Franco, estaba en trance de profundo cambio».
- c) *Las Enseñanzas Medias en España (1981)*. Se trata de una evaluación del Bachillerato y de la Formación Profesional después de haber transcurrido más de diez años de la Ley General de Educación de 1970. El Informe señala «deficiencias graves» y «anomalías cuya corrección es urgente».
- d) *Examen de la política educativa española (OCDE, 1986)*. Este informe comienza por destacar el gran impulso que venía recibiendo la educación en España desde la Ley General de Educación de 1970, «la más espectacular que en ningún otro país de la OCDE», e incide en algunos puntos críticos, sobre todo en los referentes a planteamientos defectuosos de la Formación Profesional.
- e) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989)*. Este documento sirvió de preparación a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Presenta las directrices de la nueva ley que se quiere implantar después de analizar los «logros y deficiencias» que han sido fruto de la Ley de 1970, para reorganizar el sistema educativo español conforme a las nuevas circunstancias del momento.
- f) *Centros educativos y calidad de la enseñanza: propuesta de actuación (MEC, 1994)*. Después de «exponer los problemas que existen en la actualidad» se proponen 77 medidas para mejorar la calidad del sistema educativo.

- g) *La evaluación del sistema educativo español según los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado.* Estos informes «constituyen una fuente privilegiada de información con respecto a las tendencias, aspiraciones y fallos del sistema educativo español y, en consecuencia, suponen un esfuerzo permanente de evaluación del sistema»
- h) *Evaluaciones de los centros y programas educativos realizados por la Inspección de Educación.* La evaluación de los centros educativos constituye una de las funciones más perentorias de la Inspección, tanto en España como en la mayoría de los países. En la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Escolares (LOPEGCE), en su art. 30, se le encomienda a la Inspección Educativa «participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en lo que corresponde a centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través de análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos». La Inspección Educativa realizó una importante evaluación, de ámbito nacional, del estado de los centros escolares a través del Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA), entre los años 1993-1996.
- i) *Investigaciones orientadas al diagnóstico y evaluación del sistema educativo.* Es un hecho que en los últimos decenios se han dedicado en España notables esfuerzos para el desarrollo de la investigación evaluativa sobre los diversos aspectos del sistema educativo. Se comenzó en el año 1970 con las actividades del *Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo* (CENIDE). En años posteriores le fueron sucediendo, en primer lugar, el *Instituto Nacional de Ciencias de la Educación* (INCIE), y, posteriormente, el *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE). Paralelamente a estos organismos nacionales también han contribuido a la investigación evaluativa los *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICE) de las Universidades.
- j) *INCE/INECSE.* En el art. 62 de la LOGSE se crea el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE), y se regula por Real Decreto 928/1993 en el que en su art. 1 indica que: «es el órgano de la Administración General del Estado responsable de la evaluación general del sistema educativo». A sus periódicos informes ya nos hemos referido anteriormente. En la actualidad, de acuerdo con lo que indica el art. 96 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), el INCE pasa a denominarse *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo* (INECSE). «El cambio de denominación obedece a razones de homologación internacional» (LOCE, 2002, Exposición de Motivos).

La LOCE, en su Título VI: *De la evaluación del sistema educativo*, determina cuál debe ser la contribución de la evaluación al servicio del sistema educativo:

Artículo 95. *Ámbito de la evaluación.* La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de

los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración Educativa.

Artículo 97. *Evaluaciones generales de diagnóstico*. 1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Comunidades Autónomas, y en el marco de la evaluación general del sistema educativo que le compete, elaborará evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Estas evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo.

Artículo 101. *Otros planes de evaluación*.

1. La Administración Educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

2. Los órganos de gobierno y los órganos de participación en el control y gestión así como los distintos sectores de la comunidad educativa colaborarán en la evaluación externa de los centros.

3. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. Asimismo, se comunicarán al Claustro de profesores y al Consejo Escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el entorno social y económico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada proporcionando los apoyos necesarios.

Los organismos oficiales de la Administración Educativa que acabamos de reseñar han utilizado la evaluación en su función sumativa de verificación y comprobación de los resultados obtenidos (Tyler, 1950). Estos datos sólo se utilizan para investigar, identificar y poner de manifiesto la situación a la que se ha llegado y en la que nos encontramos, con la finalidad de justificar las acciones administrativo-formativas posteriores. En este caso, las aportaciones de la evaluación tienen un valor diagnóstico de cara a futuras actuaciones; pero ya no tienen, lamentablemente, posibilidades de actuación sobre el desarrollo del sistema educativo en vigor. Se hace, por tanto, necesario que la evaluación, en su función permanente de seguimiento y control, también esté presente en el transcurrir del sistema educativo para poder introducir las modificaciones de mejora que en cada momento se consideren oportunas. La evaluación no se limita a constatar y valorar unos resultados concretos, sino que intencionalmente tiene la voluntad de aportar

elementos de reflexión y explicación de cómo y por qué se han producido dichos resultados, con el objeto de orientar la correspondiente intervención que mejore la situación presente. Estamos plenamente de acuerdo con esta observación: «Si se espera al final de un proceso para saber qué ha ocurrido, difícilmente se aprovechan las posibilidades de acción que favorece la evaluación» (Casanova, 2004: 11).

Abogamos por un cambio sustancial en la utilización de la evaluación que nos lleve a una cultura evaluadora más acorde con los cambios que ya se han producido en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como en otras áreas de la actividad humana. Me refiero a que debemos potenciar el uso de la evaluación con una visión *anticipativo-previsora* del desarrollo de las actuaciones, para evitar las improvisaciones y los posibles errores, por una parte, y asegurar el logro de los objetivos, por otro (Castillo Arredondo, 2003: 132). Ya decían los antiguos: «lo último en la ejecución, debe ser lo primero en la intención». Hoy asumimos como *exigencia social* que antes de ejecutarse una infraestructura pública se realice una *evaluación del impacto medio-ambiental* para evitar los daños irreparables que dicha obra pudiera causar. ¿Por qué no asumimos, igualmente, la contribución de la evaluación como requisito previo al inicio de cualquier actuación educativa, y no tener que lamentar daños y perjuicios que se debieron prevenir y evitar...? Más en concreto, con relación a la formación del profesorado, nos preguntamos: ¿por qué no se toman las decisiones oportunas de acuerdo con los datos que aportan las evaluaciones de la Administración Educativa, y que coinciden básicamente con los aportados por investigaciones sobre el tema (Castillo Arredondo, 2003), respecto a formar al profesorado sobre una competencia tan sensible y tan demandada por ellos, como es el de la evaluación educativa? La respuesta está en la Administración Educativa que debe mejorar la calidad de sus recursos humanos de la educación, es decir, el profesorado, si quiere lograr una enseñanza de calidad; pero también está en los planes de estudio de los centros de formación del profesorado. La calidad de la educación en las sucesivas etapas del sistema educativo no se consigue con profesores de mayor titulación académica o de mayor nivel administrativo, sino con profesores a los que se les ha enseñado a enseñar y han adquirido las necesarias habilidades que les permitan ejercer la profesión docente con competencia y reconocimiento social. El profesor que ha recibido la formación necesaria para ejercer como *profesional de la educación*, o de la enseñanza, en niveles no universitarios sabe que la calidad de su enseñanza no está en mostrar todo lo que él sabe de la materia, sino en cómo es capaz, desde lo que él sabe, de enseñar al alumno, o que el alumno aprenda lo que necesita y es capaz de aprender. Para ello, es imprescindible saber también cómo hacer uso de la evaluación para que ésta le facilite al profesor cuál es la adecuada enseñanza que le ha de proporcionar al alumno en función de su necesidad y capacidad. No es mejor profesor el que más sabe de la materia, sino el que mejor sabe enseñarla, o, en otras palabras, el que consigue que el alumno aprenda de la materia lo que en cada momento puede y necesita aprender (Saint-Onge, 1997). Ello implica saber utilizar la evaluación como un procedimiento más de enseñanza y aprendizaje. Para ello

se precisa de una formación del profesorado en la que pueda adquirir los dominios y habilidades didácticas necesarias para ejercer la enseñanza, y que anteriormente no los ha recibido en los estudios realizados para la consecución de su titulación universitaria.

1.2. *La evaluación y las señas de identidad*

No hemos de olvidar que la aplicación de la evaluación al mundo de la educación fue posterior a su utilización en el proceso de la actividad industrial y en la valoración de sus productos comerciales. También podemos observar que el mundo en el que vivimos defiende la competencia como marco de referencia comercial en un plano de igualdad de oportunidades. Por otra parte, en la sociedad actual los consumidores exigimos, cada vez más, tener un conocimiento preciso de los componentes, elementos o características identificativas de cualquier objeto de consumo que nos permita apreciarlo, evaluarlo y darle un valor en el precio de coste. A su vez, las industrias, los servicios y los productos comerciales están obligados por ley en defensa de los ciudadanos, a mostrar sus notas identificativas, a presentar su *etiqueta* como «marca, señal o marbete que se coloca en un objeto o en una mercancía, para identificación, valoración, clasificación, etc.» (*Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, 1992). Sociológicamente vivimos inmersos en un mar de siglas, logotipos y símbolos a través de los cuales se muestran productos y entidades sociales con el objeto de que les podamos identificar con facilidad. Palabras o imágenes (*juna imagen vale más que mil palabras!*) que se convierten en símbolo, *santo y seña*, que se asocia fácilmente con las señas de identidad propia y exclusiva de una persona, de una institución o de una marca comercial. Las entidades, por su parte, cuidan con esmero su *marca registrada* como signo diferenciador de su identidad y de la autenticidad de sus productos ante la sociedad. Ésta es la razón de que exista el correspondiente Registro de Patentes y Marcas que se responsabiliza de salvaguardar la identidad de los productos y de las instituciones, y evitar, en lo posible, las falsificaciones o las réplicas fraudulentas que se pudieran producir. ↵

1.2.1. Centro educativo

Desde esta perspectiva la evaluación aporta una doble contribución. Por una parte, la evaluación contribuye a mejorar un producto, del tipo que sea, para presentarlo en la sociedad en los mayores niveles de calidad. Por otra parte, la evaluación contribuye a que los consumidores o usuarios, los *clientes*, sobre la base de los datos que se recogen en la etiqueta o que configuran las características de una marca comercial o de una entidad social, puedan identificar su identidad y valorar así, en su justa medida, su apreciación o rechazo, con pleno conocimiento.

Los centros educativos, sobre todo los de iniciativa social, no son ajenos a esta dinámica social. Son celosos en mantener su identidad, junto a la de otros centros,

ofertando la especificidad de su forma institucional de llevar a cabo la educación como oferta diferenciada ante los ciudadanos. Sus *notas de identidad* se explicitan en el *ideario* o en el *carácter propio del centro*, en el *Proyecto Educativo de Centro* y en el resto de sus documentos de carácter público. El *Diccionario de la Lengua*, Real Academia Española (1992) nos dice que *etiqueta*, por extensión, también significa *calificación identificatoria de una dedicación, profesión, ideología, etc.* En consecuencia, los centros educativos necesitan ser conocidos, o, en otras palabras, ser identificados por sus características diferenciales; y, para ello, están obligados a mostrar ante la ciudadanía su identidad diferente frente a la identidad de otros centros. En este contexto la *calidad de educación* de un centro educativo puede convertirse en un *signo de identidad* que le sirve de reclamo social ante la ciudadanía, donde lo que realmente interesa a las familias es identificarse con el modelo de enseñanza y las actuaciones pedagógicas que se desarrollan en el centro en beneficio de sus hijos. En el lenguaje social el *logotipo* de un centro educativo, al igual que el de una *marca* comercial, es el elemento identificador, como síntesis referencial atractiva y fácilmente comprensible, de su calidad socialmente reconocida. Esta calidad contrastada se basa en una trayectoria educativa a la que han contribuido necesariamente la calidad profesional de sus profesores, la de su equipo directivo y la del proyecto educativo que vienen desarrollando. En definitiva, el reconocimiento de una enseñanza *marcada* por la calidad ayuda a significar y a identificar la institución que la promueve y llena de satisfacción a los profesores y demás agentes que la desarrollan. Evaluación y calidad son las dos caras de la moneda que dan valor a una realidad educativa, y en ningún caso, se las debe considerar por separado.

Prácticamente la totalidad de los defensores de los modelos basados en la calidad, insisten siempre en identificar la evaluación como la estructura básica de los procesos orientados a la calidad: mejora permanente y autónoma, apoyada en la evaluación continua y formativa que conduce al perfeccionamiento de los procesos y, en consecuencia, al incremento cualitativo y cuantitativo de los resultados (Casanova, 2004: 80).

La evaluación contribuye decisivamente, por una parte, a que los ciudadanos sepan valorar críticamente los signos de identidad de una institución educativa y la calidad que representan. Y, por otra parte, a que las instituciones educativas puedan identificar los niveles de calidad de sus actividades, gestión y resultados (Cano García, 1998; Gento Palacios, 1998).

Evaluar, por lo tanto, el modelo de enseñanza de un centro educativo supone revisar los documentos pedagógicos que lo fundamentan e identificar en ellos las señas de identidad que lo definen y que, a su vez, sirven de referencia a la comunidad educativa: el *Proyecto Educativo de Centro* y el *Proyecto Curricular de Etapa* en su doble dimensión: *Decisiones Generales* y *Programaciones Generales Anuales*. Se trata de analizar y evaluar si todas y cada una de las decisiones adoptadas en dichos documentos pedagógicos son las idóneas para dar respuesta a las

necesidades educativas de los alumnos destinatarios (Villar Angulo, 1994; Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003). Si no es así, habrá que introducir las modificaciones necesarias de mejora. Porque la evaluación en la educación sólo tiene sentido si es para *mejorar* aquello sobre lo que se aplica. En consecuencia, tanto el Proyecto Educativo como el Proyecto Curricular han de acoger diversas modificaciones que obligan a redefinirlos de forma continua y sistemática cuando, por ejemplo, se ha producido un nuevo contexto sociocultural como consecuencia de la llegada masiva de familias procedentes de otros lugares o se han introducido reformas sustanciales en los planteamientos del sistema educativo.

La función identificadora de la evaluación, por una parte, obliga al refuerzo de los objetivos de integración, en la búsqueda de un ambiente favorable a la acogida y a la aceptación de los alumnos *diferentes* llegados de otros lugares o de otras culturas (Martín-Moreno Cerrillo, 2001). Por otra parte, la respuesta educativa exige un especial reforzamiento de acción compensatoria que debe involucrar a todo el centro. Un centro de calidad es aquel cuyo trabajo con el alumnado y con la comunidad en la que está inmerso favorece el desarrollo de la educación con mayores cotas de equidad e igualdad de oportunidades, eliminando las barreras y allanando las diferencias existentes. En este caso, el centro incorpora una nueva seña de identidad: *la pluralidad y la atención a la diversidad como ámbito favorable de educación intercultural* (VV.AA., Proyecto Atlántida, 2003).

1.2.2. Profesorado

El profesor debe utilizar la evaluación, no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo. La evaluación le va a permitir revisar la práctica docente; conocer las características psicopedagógicas del alumno, las condiciones y ritmo con que realiza su aprendizaje; analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición de los conocimientos; y valorar las actitudes, habilidades y capacidades del alumno. Estos conocimientos que proporciona la evaluación permiten al profesor regular la actividad docente con el alumno, compartiendo las responsabilidades en el aula y adaptando su habitual proceder docente de carácter homogéneo a otro más abierto y flexible.

La nueva cultura evaluadora que añoramos sitúa la evaluación educativa en el centro neurálgico de la acción pedagógica acentuando su función de orientación, motivación y regulación de la enseñanza y de los aprendizajes. Su aportación principal se centra en proporcionar información y conocimiento, tanto a los profesores como a los alumnos, que les permita mejorar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, consecuentemente, los resultados de su actividad respectiva. Son importantes los resultados; pero antes lo son los procesos que los generan. La evaluación educativa no se limita sólo a *medir, sancionar o valorar* los resultados y rendimientos escolares; sino que antes se preocupa de saber *cómo* se han producido,

o *cómo* y *por qué* no se han producido satisfactoriamente, y aportar así la explicación que permita tomar resoluciones e intervenciones de mejora. Esta forma de entender la evaluación, por parte del profesor, conlleva una mayor responsabilidad que le genera una constante actitud evaluadora de carácter formativo y que prestigia la práctica docente, a la vez que fundamenta su quehacer profesional. Le permite reflexionar y analizar con la intencionalidad de reconocer sus logros y sus fallos para reorientar su acción pedagógica y tomar las decisiones más adecuadas que mejoren la situación. Evaluamos para aprender y mejorar nuestra práctica docente.

El contexto de la evaluación normativa y didáctica es el marco en el que actúa el profesor. La responsabilidad de hacer una enseñanza eficaz para alumnos diversos, en cuanto a su capacidad, intereses y procedencia social y cultural, produce consecuencias que afectan a las funciones actuales del profesor. Tomar decisiones sobre *qué enseñar* y *cómo enseñar* ha pasado a formar parte de las tareas prioritarias del profesor. Desarrollar de forma apreciable las capacidades de los alumnos, tanto en lo que se refiere a los conceptos que asimila, a los procedimientos que domina o a las actitudes que rigen su conducta será otra de sus funciones básicas. Podemos describir la función actual del profesor como la de *entrenador o facilitador del aprendizaje de los alumnos*. Entrenador es alguien que conoce las posibilidades de su alumno, que le señala unas metas apropiadas, le motiva, le exige y le prepara unas secuencias de entrenamiento eficaces para alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo a las capacidades identificadas.

Pero además, si la educación tiene como finalidad el desarrollo de la persona humana y su integración en la sociedad actual, abierta y multicultural, es evidente que, ante un reto como éste, hay que tomar precauciones. La práctica de la evaluación es, de hecho, la concreción de estas precauciones. Es preciso que, durante el proceso de aprendizaje, las personas implicadas puedan apreciar e identificar la eficacia de su trabajo para poder hacer las rectificaciones oportunas en el caso de que se presenten desviaciones significativas respecto a las finalidades deseables. El profesor, por su preparación, por su implicación y por la posibilidad que tiene de actuar como líder del proceso, es la persona idónea para ejercer el papel relevante de evaluador. Programar, entrenar-enseñar-instruir, orientar y evaluar son funciones básicas que perfila el papel del profesor actual: es su gran responsabilidad profesional. Los resultados de la evaluación de los alumnos pueden servir al profesorado de reflejo para evaluar su propia actividad docente. El rendimiento satisfactorio de los alumnos puede considerarse como el símbolo referente e indicativo de la identidad didáctica de un profesor por la calidad de su enseñanza, y puede contribuir a reforzar la definición de su perfil profesional.

1.2.3. Alumnado

Es lógico pensar que en los tiempos actuales en los que la evaluación ha adquirido una importancia tan notable, sean los alumnos, junto con los profesores

y el centro, los que deban ser objetivo preferente de la acción evaluadora con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si de lo que se trata es de mejorar los procesos educativos, entonces deben someterse al control de calidad evaluador todos los elementos que en ellos intervienen. Para Casanova (1995: 78): «Parece evidente que un buen o mal rendimiento del alumnado, no puede proceder exclusivamente del trabajo mejor o peor del mismo, sino que es consecuencia del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico del sistema educativo y del centro escolar». Para ello el profesorado tiene que esforzarse por propiciar una *cultura evaluadora* actualizada que ha de basar en: a) aceptar una adecuada preparación en el ámbito pedagógico; b) elaborar una serie de documentos que fundamenten su actuación docente y que sean los adecuados para proporcionar la respuesta educativa que necesitan sus alumnos; y c) dedicar más tiempo al proceso evaluativo, y desarrollar una aplicación más decidida de la evaluación como un proceso de mejora, tanto de su actuación docente, como del aprendizaje de sus alumnos (Rosales, 1990; Castillo Arredondo, 2002). Es necesario destacar que cada etapa educativa requiere del profesor su propio proyecto curricular a desarrollar con sus alumnos en función de las *identidades* y *diferencias* de los mismos, y en el marco de las Programaciones Generales Anuales que ya son diferentes según la etapa para las que estén elaboradas. Sólo de esta forma, los alumnos podrán ser atendidos adecuadamente conforme a la diversa identidad diferenciada de cada uno.

El grupo de alumnos que ocupa nuestras aulas, ahora como siempre, es una *muestra*, un reflejo, del espacio de población del que proceden. Pero hoy, más que nunca, la población civil es heterogénea y en ella se entremezclan, y no sólo coexisten, sino que conviven, diferentes etnias, culturas, religiones, idiomas, etc. Los alumnos en la calle de su barrio, como en el aula de su colegio o instituto, son iguales como ciudadanos, pero diferentes como personas y como alumnos. Hay diferencias que vienen marcadas por el color de la piel, un idioma diferente, o una creencia religiosa distinta, y que se aprecian, o se desprecian, en el contexto social. Pero hay otras diferencias derivadas, en gran medida, de las anteriores que son las que van a determinar la dinámica de la actuación docente en el aula (Casanova, 2004: 23): a) *diferencias psicológicas* ante el aprendizaje: estilo cognitivo, ritmo de aprendizaje, motivación, intereses...; b) *diferencias aptitudinales*: alta, media o baja capacidad intelectual, nivel de preparación, habilidades, discapacidades... y c) *diferencias socioculturales*: pertenencia a una etnia o cultura minoritaria, desconocimiento del idioma habitual en el aula, contexto social desfavorecido, emigrante itinerante...

No es tarea fácil la que le corresponde hoy al profesor al tener que atender en *sincronía* las diversas diferencias para conseguir que cada alumno desarrolle su aprendizaje y logre las máximas competencias posibles en función de su potencial inicial:

Si los alumnos y alumnas son diferentes, hay que ofrecer estrategias diferenciadas para el aprendizaje, de manera que todos puedan desarrollar sus capacidades del

mejor modo posible. Ése es el reto que, en el momento actual, tienen planteados los sistemas educativos: dar respuestas educativas de calidad para toda la población escolar en los niveles obligatorios de enseñanza (Casanova, 2004: 28).

Sabemos que el reto del sistema educativo se deriva inevitablemente hacia la responsabilidad del profesor por ser él un agente operativo directo del mismo. La recogida de información con que se debe iniciar toda evaluación se ha de centrar, consecuentemente, en el conocimiento del alumno como *persona* junto con una serie de circunstancias de tipo personal, familiar y social, y como *alumno* inmerso en un proceso de enseñanza y de aprendizaje en un centro educativo determinado.

1.2.3.1. Momentos y funciones de la evaluación

Es un compromiso de la evaluación poder contribuir a facilitar la adecuada respuesta didáctico-educativa que debe liderar el profesor en un aula que se le ha convertido en un mosaico de diferencias individuales. La evaluación, como ya hemos indicado, es un proceso inmerso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que los asiste en todo momento y se constituye en actitud permanente por parte de sus protagonistas (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003). La calidad en la educación, como en otras actividades de la vida humana, es una aspiración, un anhelo, difícilmente alcanzable. Su consecución no es posible si no se cuenta con la participación de la evaluación que nos facilita la *identidad de la situación* (el conocimiento preciso, en todos sus términos, de los elementos integrantes de la acción educativa), para saber diseñar previamente la propuesta didáctico-educativa que pretendemos desarrollar; que desempeña el *control de calidad* con el posterior seguimiento, conforme a criterios y niveles de exigencia previamente acordados; y que garantiza el *certificado de calidad*, tanto de los procesos como de los resultados, al término de la actividad.

La evaluación en el ámbito didáctico facilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en las mejores condiciones posibles dentro del espacio escolar y académico. Afecta a todos los aspectos de la *vida escolar*: ambiente de aula, convivencia entre compañeros, actividades, medios y recursos, decisiones organizativas, integración, relaciones interculturales, etc. Aspectos todos ellos que, de una forma u otra, influyen en el rendimiento académico de los alumnos, por lo que la evaluación ha de velar por detectar e identificar los aciertos y los errores, proporcionando la información necesaria para que se tomen las modificaciones que se consideran oportunas en beneficio del funcionamiento del centro, de la función docente y del aprendizaje del alumno.

Analicemos esta participación de la evaluación con más detalle siguiendo los momentos y funciones claves ya tradicionales.

a) *Evaluación inicial*

La evaluación inicial, en su función diagnóstica, llamada también la *evaluación cero* por ser el punto de partida, la situamos al comienzo del curso, o de cada actividad, con el objeto de conocer e identificar el estado de la *situación escolar y personal* de los alumnos, para poder determinar un adecuado planteamiento de desarrollo curricular personalizado. Debiera hacerse a todo el alumnado, por acuerdo de los equipos docentes de cada etapa o de cada área curricular, al comienzo de cada curso, y no sólo a los alumnos que ingresan por primera vez en un centro. En centros con un contexto intercultural como consecuencia de los alumnos que proceden de la emigración, la evaluación inicial se hace imprescindible y debiera ser una de las señas de identidad del centro (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003). Esta evaluación inicial no la debe utilizar el profesor para clasificar, etiquetar o alimentar prejuicios, sino para todo lo contrario: para conocer *más y mejor* a cada alumno, nuestro «cliente», y poder identificar así la *identidad personal y académica* de cada uno de ellos dentro de la diversidad del grupo. Su finalidad es doble:

- a) Por una parte, conocer la identidad del alumno como persona: facilita datos acerca de su situación personal, familiar, de su historial académico y su evolución en los centros anteriores, datos acerca de sus capacidades intelectuales, de su grado de madurez, de sus dificultades y, sobre todo, de sus posibilidades aptitudinales.
- b) Por otra, identifica la situación académica del alumno: el nivel de conocimientos que posee en las diferentes materias que conforman la etapa educativa en la que se encuentre, las dificultades que puede presentar, los refuerzos que va a necesitar, etc.

El conocimiento e identificación de estos datos debe impulsar al profesor a rediseñar el modelo de actuación prevista, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa concreta, es decir, a orientar desde su comienzo el proceso de aprendizaje de cada alumno. La evaluación inicial del alumno permite detectar e identificar de inmediato sus posibles lagunas, dificultades o retrasos con el objeto de atenderlos y subsanarlos cuanto antes para que su acumulación no dificulte o retrase su progresión en los siguientes aprendizajes. Ésta es la clave de la acción pedagógica de calidad: detección e identificación de las dificultades y tratamiento pedagógico inmediato adecuado a las mismas. El profesor con la evaluación educativa, en su función diagnóstica, se aproxima más a las tareas de un médico, que a las de un juez. En el primer caso, como el médico, detecta, explora, diagnostica, identifica y propone un tratamiento de recuperación o de refuerzo didáctico para la eliminación de las dificultades específicas de cada alumno; mientras que en el segundo caso, en función de juez, el profesor somete al alumno a pruebas y exámenes, le califica y le entrega el acta de notas

o de calificaciones, pero las dificultades de aprendizaje quedan sin resolverse y pueden ir aumentando.

La evaluación inicial y anticipatoria a toda acción educativa es el mejor antídoto ante las improvisaciones, juicios precipitados sin fundamento, prejuicios o estereotipos, etiquetas o *sambenitos*, etc., que tanto daño hacen a los alumnos y que dicen tan poco de la profesionalidad de los profesores. La evaluación es el mejor procedimiento para hacer luz, para poder ver o apreciar la identidad y las diferencias de la realidad pedagógica de todos y cada uno de sus alumnos. No es posible aspirar a desarrollar una enseñanza de calidad en un contexto intercultural sin contar previamente con la identificación de las situaciones diversas de los alumnos que nos puede facilitar la evaluación.

b) *Evaluación formativa*

La evaluación *procesual-formativa* implica realizar una permanente valoración del proceso de aprendizaje de cada alumno y también del proceso de enseñanza del profesor. La evaluación procesual-formativa desarrolla un seguimiento, como *control de calidad*. Se realiza a lo largo de todo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo conocer las características del proceso educativo de cada uno de los alumnos para reorientarlo y mejorarlo, en la medida de lo posible. Para ello, la evaluación formativa debe facilitar al profesor elementos de juicio suficientes para que pueda adoptar decisiones con seguridad y garantía de éxito. El profesor ya conoce las posibilidades de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, cómo está aprendiendo cada alumno, su ritmo de aprendizaje, las posibles dificultades existentes, etc. Para ello necesita ir recogiendo y analizando las informaciones diversas que la evaluación formativa le proporciona sobre los logros, dificultades e imprevistos en el desarrollo del aprendizaje. Se trata de ir acumulando información sobre el progreso de cada alumno en cuanto a lo que va aprendiendo y cómo lo aprende para que se le pueda recompensar, o para proporcionarle la ayuda, regulación o el refuerzo adecuado. En consecuencia, también le sirve al profesor para revisar y reorientar sus estrategias de enseñanza, si fuera necesario. Es importante mantener los criterios y niveles de exigencia que previamente se habían acordado.

La *evaluación psicopedagógica* cobra su pleno y profundo sentido en el marco de la evaluación formativa. El aprendizaje se individualiza y al alumno se le contempla también y, ante todo, como persona. La evaluación le permite al profesor desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado y adaptado a las circunstancias de cada alumno, o al menos, de aquellos que requieren más ayuda, adecuándose a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus dificultades concretas y exigiéndole unos rendimientos acordes con sus capacidades. La evaluación psicopedagógica debe entenderse como una modalidad de evaluación que fundamenta y facilita la toma de decisiones para proporcionar la respuesta educativa más adecuada a los alumnos en determinados momentos delicados o conflictivos de su

escolarización. A este respecto, la Orden de 14 de febrero de 1996 propone la utilización de la evaluación psicopedagógica para *identificar* las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades; y establece que la evaluación psicopedagógica resulta prescriptiva para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales y para realizar su dictamen de escolarización, como paso previo para la adopción de determinadas medidas de carácter extraordinario: ya sea la elaboración de adaptaciones curriculares significativas para alumnos con necesidades educativas especiales; o la inclusión de determinados alumnos en programas de adecuación curricular. Se trata, en definitiva, de facilitar la identificación de cada situación individual para poder poner en funcionamiento medidas extraordinarias de atención a la diversidad, de integración de emigrantes y de alumnos con alguna dificultad académica manifiesta.

Sabemos que evaluar es mucho más que calificar; y que nuestra responsabilidad como docentes no se agota cuando firmamos el acta con las calificaciones de cada alumno, o propiciamos su *promoción escolar*. Es más importante que antes nos hayamos preocupado por la *promoción del escolar*, como persona, desde una atención y evaluación psicopedagógica. En consecuencia, los profesores no nos debemos centrar sólo en la valoración de los resultados, sino en averiguar e identificar primero las causas que alteran el normal desarrollo del aprendizaje de algunos alumnos (Castillo Arredondo, 2002).

c) *La evaluación final-sumativa*

La evaluación final-sumativa se sitúa en el momento último del proceso de evaluación de los aprendizajes y permite saber e identificar el grado de consecución de los mismos por parte de cada alumno a lo largo de un periodo determinado. Es la cara más conocida de la evaluación, hasta el punto que es frecuente identificarla por los no iniciados como la manifestación más habitual de la evaluación misma. Para decidir qué datos hay que registrar, *calificaciones*, y para adoptar las decisiones correspondientes, *promoción*, el profesor con la evaluación final-sumativa toma las informaciones que le han ido proporcionando los momentos anteriores de evaluación. La diferencia más tangible entre la evaluación sumativa y los otros momentos de evaluación (evaluación *inicial-diagnóstica* y evaluación *procesual-formativa*) reside en el tipo y la finalidad de la información que se precisa. Mientras que con la *inicial* pretende identificar la situación en la que se encuentra el alumno al iniciar su proceso de aprendizaje, y con la *procesual* intenta conocer de cerca ese proceso para reconducirlo y reorientarlo, el profesor con la evaluación *sumativa* trata de valorar los resultados que se han ido produciendo en las dos anteriores para culminar el proceso evaluador. Conviene tener en cuenta que la evaluación sumativa debe servir, en buena medida, como

evaluación inicial para el siguiente periodo evaluador, pues la información obtenida en el periodo anterior será muy útil para adoptar decisiones de cara al siguiente, y para reorientar el proceso en caso necesario. Esta idea está claramente explicitada y desarrollada en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), de tal forma que llama «evaluación de diagnóstico» a la que, por el momento de su ejecución y por las funciones prioritarias que desempeña, es la tradicional *evaluación final-sumativa-acreditativa*. En la *Exposición de Motivos* de la ley, el párrafo treinta y ocho dice:

En esta etapa (*Primaria*), así como en la Educación Secundaria Obligatoria se realizará una prueba general de evaluación cuya única finalidad es facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo.

Esta primera referencia se desarrolla posteriormente en el articulado de la ley: arts. 18, 30 y 45.3 sobre la *Evaluación general de diagnóstico* de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y de los alumnos con necesidades educativas especiales, respectivamente. Y en el párrafo cincuenta y siete lo reitera refiriéndose al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo:

Entre las funciones de este organismo adquieren especial relevancia las evaluaciones de diagnóstico que, sobre competencias básicas del currículum, deberán realizarse tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria...

Es necesario subrayar que estas evaluaciones generales diagnósticas «carecerán de efectos académicos y tendrán carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado y los alumnos», según se afirma en los referidos artículos, con lo que se establecen los cauces normativos para darle a la evaluación educativa todo su pleno valor formativo procesual y continuo.

Cuando ya se habían redactado estas líneas, se ha producido la *suspensión de la aplicación* de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), por el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo. Hasta el presente, aún es una incógnita cuáles serán las directrices definitivas de la evaluación en la anunciada reforma de sistema educativo nacional español. Es de esperar que no se produzcan cambios profundos sobre los planteamientos actuales si nos atenemos a lo expuesto en el documento: *Una Educación de Calidad para todos y entre todos*. Propuestas para el debate (MEC, 2004), cuando manifiesta en el apartado «La evaluación del sistema educativo»:

El interés que se ha manifestado hacia la evaluación de los servicios públicos también ha contribuido a atraer la atención hacia el ámbito de la educación. En el caso de España, ya la LOGSE y la LOPEG subrayaron la conexión que existe entre mejora de la calidad y evaluación, y la LOCE ha vuelto a insistir en ello.

Y añade:

En esas circunstancias, la tarea evaluadora es objeto de un interés creciente, hasta el punto de poder afirmarse que la evaluación del sistema educativo y de sus diversos componentes ocupa un lugar privilegiado en las políticas actuales de la educación. La evaluación se considera un instrumento fundamental para dar respuesta a la demanda social creciente de información, para objetivar el debate educativo y para asentar sobre bases sólidas los procesos de toma de decisión. En última instancia, contribuye así a la mejora de la educación. Puede decirse que el desarrollo de políticas de evaluación es concordante con las tendencias más avanzadas que hoy en día se detectan en el campo de la Administración Pública.

La evaluación educativa también tiene repercusiones sociales que afectan tanto a la institución escolar como a la persona del alumno. El proceso de la evaluación va ligado a *actos administrativos* y puede acabar en decisiones trascendentes para la persona del alumno como la *acreditación, la promoción o la titulación*, que afectan de lleno también a su vida familiar y a su contexto social. La función *acreditativa* de la evaluación es la que permite dar credibilidad, con carácter social, a los logros o resultados definitivos de un periodo de formación: acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por el alumno que, en unos casos, le permite promocionar a un nuevo curso y, en otros, obtener la correspondiente titulación que va a ser apreciada por la sociedad como una nueva señal de identidad del ciudadano que la posee.

2. LA AUTOEVALUACIÓN, COMO ACTITUD FACILITADORA Y CLAVE DE LA IDENTIDAD EDUCATIVA

En la actividad de enseñanza-aprendizaje intencional, el profesor programa qué va a enseñar y planifica cómo lo va a conseguir; y el alumno, por su parte, intenta progresar en la dirección que le muestra el profesor con más o menos esfuerzo y dedicación. Para que esta concurrencia de acciones tenga éxito debe haber por medio una regulación de las mismas. La evaluación es la base para la orientación del referido proceso; pero si además se ejerce por los profesores con actitud abierta, dialogante y participativa, colaborando en equipo de manera coordinada, se convertirá en una fuente inestimable de autoaprendizaje, autoevaluación y de reconocimiento profesional. Se la puede considerar, en definitiva, como elemento identificador de la calidad de educación que se realiza.

En una reciente investigación (Castillo Arredondo, 2004), que ha contado con una muestra representativa del profesorado español de Primaria y Secundaria de todas las autonomías con un total de 1.135 repuestas, se pone de manifiesto que el profesorado español valora, como alta o muy alta, la utilidad de la *modalidad de autoevaluación* cuando ésta se refiere a la *autoevaluación del profesorado*: un 84% de la muestra. Es algo menos contundente a la hora de considerar útil dicha modalidad de cara a la *autoevaluación del centro*, con un 75%. Y cuando se

refiere a la *autoevaluación del alumno*: sólo un 53% consideran útil dicha modalidad de evaluación.

Entendemos que la autoevaluación contribuye decisivamente a la calidad de actuaciones personales y a la identidad educativa de las instituciones. Pero la evaluación de los ámbitos educativos no tendrá mayor valor ni repercusión en su mejora si no se desarrolla desde la aplicación previa de la *autoevaluación personal* de los gestores y demás personas integrantes de los mismos, en especial de los profesores.

2.1. *La autoevaluación del alumno*

Resulta evidente que la *autoevaluación del alumno*, como modalidad de evaluación de sus aprendizajes, no forma parte de la práctica habitual del profesorado español, aunque, por otra parte, valora positivamente el sentido formativo y los planteamientos teóricos de la autoevaluación. Consideran que: «la autoevaluación ayuda a que el alumno realice un estudio más autónomo», «posibilita que el alumno tome conciencia de los resultados de su esfuerzo», «ayuda a que el alumno tenga un autoconcepto adecuado a su realidad», «favorece que el alumno tenga una adecuada autoconfianza, y contribuye a que autorregule el trabajo de su aprendizaje...». Sin embargo, no aprecian de igual manera su utilización habitual en la en práctica de la evaluación, sobre todo por parte de los profesores de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Dista mucho lo que piensan los profesores con lo que luego practican en relación con la autoevaluación, a juzgar por lo que manifiestan en sus propias opiniones (Castillo Arredondo, 2003).

El profesor tiene que actuar como un profesional reflexivo y no sólo como un calificador, propiciando la autoevaluación entre sus alumnos para intentar generar en ellos una *cultura autoevaluadora* que, en ningún caso, va a ir en detrimento de su actuación como docente, sino que, por el contrario, a la vez que va a favorecer la madurez y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, va a proporcionarles muchas satisfacciones profesionales, teniendo en cuenta que la corrección informada y comentada de un trabajo o un examen ayuda al alumno a aprender y al profesor a mejorar como tal. En ambos casos, la autoevaluación actúa como un proceso clarificador que facilita la *identidad educativa* de la actuación didáctica: define la situación del alumno frente al aprendizaje y, a la par, pone de manifiesto la eficiencia de la acción docente. «La autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza» (Casanova, 1995: 86).

A evaluar también se aprende, y, por consiguiente, también es susceptible de poderse enseñar. Aprender a autoevaluarse se aprende... autoevaluándose. Toda persona, desde que tiene capacidad de discernimiento, tiene conciencia *de-lo-que-hace*, y también de *cómo-lo-hace*: sabe si está *bien*, o está *mal*; si lo ha hecho bien, o lo ha hecho mal; si está bien vestido o está mal vestido... Son constantes las acciones que habitualmente, de forma consciente o inconsciente, realizamos a lo largo del día para autoevaluar nuestra imagen física (los espejos son leales testigos

instrumentales de nuestra necesidad autoevaluadora), nuestras acciones, nuestras relaciones, etc. El profesor tiene la posibilidad hacer valer esta actitud psico-social innata en la personalidad de sus alumnos para potenciar su capacidad de valoración respecto de lo que hacen o dejan de hacer y de cómo lo hacen, en sus actividades académicas.

«La autoevaluación del alumno constituye un objetivo educativo y, por ello, un principio rector de algunos de los procesos de enseñanza» (Escamilla y Llanos, 1995: 112). En el aula es donde el profesor puede y debe ayudar a que el alumno avance en la reflexión y valoración de su propio proceso de aprendizaje, *autoevaluación*, y en la coevaluación de trabajos en grupo, debates, exposiciones, etc.; y así como en la actitud crítica y responsable para valorar la propia actuación del profesorado. La autoevaluación y coevaluación constituyen por sí mismas un objetivo educativo y debemos considerarlas como actividades formativas habituales. Con el fomento de la autoevaluación, estamos facilitando que el alumno identifique no sólo su propia identidad académica, sino también la identidad del proyecto de aprendizaje en el que está inmerso. Para lo cual hemos de procurar:

- a) Que el alumno tenga lo más claro posible cuáles son las metas del aprendizaje, sepa en qué momento del proceso se encuentra y sea capaz de enfrentarse a la situación con responsabilidad y sentido autocrítico: identificación del curso, del programa de la materia, etc.
- b) Que el alumno considere el proceso de aprendizaje como algo propio e intransferible a su identidad como alumno: requisitos y exigencias del aprendizaje, criterios de evaluación, contratos didácticos individuales, etc.
- c) Que las reflexiones y los análisis del alumno y la autoevaluación sobre su propio aprendizaje tengan algún peso en los planteamientos de los profesores y alguna traducción en los resultados, es decir, en las calificaciones personales y en toda la actividad educativa en general: evaluación dialogada, debates de revisión, toma de acuerdos, etc.
- d) Que el contraste entre las dos valoraciones, la del profesor y la del alumno, puede contribuir a rebajar el margen de subjetividad que toda evaluación contiene, a la vez que se superan las posibles reticencias sobre la falta de objetividad y la inmadurez de los alumnos: reconocimiento de aciertos y errores, análisis reflexivos sobre las propias actuaciones, contraste abierto de las valoraciones, etc.
- e) Que el alumno participe y se integre en una actividad evaluadora compartida desde la autoevaluación individual antes de pasar a la coevaluación con sus compañeros: revisión de trabajos en común, contraste de valoraciones, propuestas comunes de mejora, etc.
- f) Que el alumno desarrolle valores de convivencia, de tolerancia, de actitud democrática, etc., desde el reconocimiento y aceptación de las diferencias de sus compañeros: trabajos en grupos heterogéneos, análisis de la diversidad cultural, étnica, religiosa, etc.

Algunos profesores piensan que los alumnos no tienen capacidad ni seriedad para determinar si han aprendido o no. Aprender a autoevaluarse es una meta a largo plazo. Por ello es necesario realizar prácticas de autoevaluación con los alumnos sobre la mayor parte de las actividades que realizan, para que pueda servir como elemento motivador y como medio de autocontrol del aprendizaje. La autoevaluación es posible y deseable desde que el alumno tiene capacidad para reflexionar sobre sus aprendizajes y ya es capaz de valorar conjuntamente con el profesor el momento en que se encuentra su proceso de aprendizaje.

El reconocimiento en el alumno de la capacidad de evaluar corre paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso instructivo. [...] En la medida en que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se le reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La autoevaluación implica respecto a la heteroevaluación considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la norma, el criterio y la autoridad que se sitúa fuera de él cuando es otra persona quien evalúa (Rosales, 1990: 79).

La autoevaluación es un proceso mediante el cual el alumno participa en su propia valoración a todos los niveles y en todos los ámbitos, lo que le facilita lograr un mejor conocimiento de su propia identidad personal, académica, o social, y, consecuentemente, estará en mejores condiciones de apreciar también la identidad de sus compañeros y valorar sus diferencias. Es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones escolares; y es también una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación.

En el entorno semántico de la autoevaluación del alumno se mueve una constelación de conceptos referentes a actitudes y valores que motivan y optimizan su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar. Conceptos como: *autoestima*, *autoconcepto*, *autoestimulación*, *autocorrección*, *autorregulación*, etc. Quizás sea la autoevaluación la mejor forma de evaluar los *contenidos actitudinales*, en la medida en que propicia la autorreflexión en el alumno en un intento por descubrir e identificar los valores que asume y las actitudes que le generan. En pocas ocasiones se pone de manifiesto de forma tan clara la función formativa de la autoevaluación como cuando es utilizada para evaluar contenidos actitudinales, ya que induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre lo más profundo de cada uno: los valores que desde el sistema educativo y desde otras situaciones ha interiorizado y que van a formar parte de su personalidad y de su forma de hacer y de relacionarse en la vida. Este proceso de reflexión debe desembocar en una actitud de autocrítica evaluativa en la medida en que cada persona perciba la necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y alguna de las actitudes manifestadas, por otros valores que le satisfagan más y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. La autoevaluación de contenidos actitudinales facilita que cada persona encuentre su propia jerarquía de valores como parte esencial de su identidad individual. Esto le va a permitir saber

fundamentar y defender sus propias opiniones, criterios y valores en un contexto plural sabiendo respetar a quienes puedan tener criterios y valores diferentes.

El desarrollo habitual de la autoevaluación de los alumnos conduce ineludiblemente a mejorar los niveles de exigencia y los criterios de calidad en las tareas escolares. Es la ocasión de educar a los alumnos en la idea de la *obra-bien-hecha*, con la que ellos están comprometidos. Esta actitud comprometida ante las tareas y responsabilidades escolares evita que se realicen trabajos precipitados, realizados desde la percepción de algo exigido externamente en el que no se implican conscientemente, y se conforman con el: *¡ya está!, ¡ya he acabado!*, etc.; o se instalan en la postura del: *¡qué más da...!*, y no se preocupen en comprobar si, lo que han realizado, está *bien-hecho* conforme a sus capacidades, a los criterios de la valoración y a los objetivos de la actividad encomendada.

El fomento de la autoevaluación se presta a poner en práctica una serie de orientaciones, no ya para consolidar el aprendizaje y corregir errores, sino para motivar a los alumnos, estimular su interés por el estudio en general, transmitir expectativas, mejorar su confianza en sus propias capacidades, desarrollar sentimientos de valía, reflexionar sobre su propio esfuerzo y resultados, elevar su nivel de exigencia, saber respetar y valorar a los otros compañeros, etc. Sus resultados contribuyen a facilitar la *identidad educativa* de los alumnos y del centro educativo que la desarrolla y representa un signo de su calidad de educación.

2.2. La autoevaluación del profesor

La autoevaluación no se limita sólo al ámbito del alumno o de la actividad del aula. Parece evidente que la autoevaluación del alumno supone un nuevo reto educativo para el profesorado (Castillo Arredondo, 2002: 23). En la medida en que se generalice la práctica de la autoevaluación se estará contribuyendo a facilitar una nueva cultura evaluadora. Los cambios en la manera de concebir, diseñar y ejecutar la evaluación modifican necesariamente la manera de entender y desarrollar la enseñanza.

El desarrollo didáctico de la autoevaluación requiere un diseño previo que sistematice, organice y programe su aplicación. Si hablamos de una *evaluación que facilite la identidad* tendremos que empezar por autoevaluarnos para saber la identidad del concepto que tenemos de la evaluación y de su aplicación didáctica. En primer lugar, hemos de respondernos a interrogantes como los siguientes: *¿Cuál es nuestro concepto de evaluación? ¿Qué entendemos por evaluar, o de qué evaluación estamos hablando? ¿Para qué nos sirve la evaluación? ¿Qué queremos hacer con la evaluación?*, etc. En otras palabras, pensar antes de actuar para saber lo que se quiere hacer, anticipando una visión global, lo más aproximada posible, de las condiciones y circunstancias de la acción evaluadora que se pretende realizar. En segundo lugar, es preciso definir los objetivos concretos de la acción evaluadora, para saber seleccionar los instrumentos a utilizar, fijar los criterios a seguir; señalar el posible calendario, etc. En definitiva, anticipar intencionadamente, en qué va a

consistir, y cómo queremos que se realice una actuación evaluadora determinada, asegurando el rigor y la vertebración entre la conceptualización teórica y la ejecución en la práctica concreta y contextualizada de la institución o de la situación educativa que queremos evaluar.

Concretamente, la autoevaluación del profesor ha de promover cambios en la manera de enseñar y en las estrategias de aprendizaje que propone, y una revisión o retroevaluación del proceso educativo que viene desempeñando. La *capacidad de la retroacción* le lleva al profesor a revisar y replantear su forma de enseñar y, consecuentemente, a modificar su metodología docente si fuese necesario.

En la autoevaluación el profesor se reencuentra con las raíces originarias de su identidad docente, con las razones que le proporcionan un sentimiento gratificante de satisfacción al comprobar por sí mismo los frutos de su enseñanza en el aprendizaje de sus alumnos; o, por el contrario, advierte el planteamiento improvisado o equivocado de sus responsabilidades docentes, identifica las causas de su desmotivación o frustración profesional, etc. En cualquier caso, la autoevaluación del profesor va a facilitar el reconocimiento de su identidad educativa lo que le va a permitir, a la vista de los resultados, poder redefinir la identidad de su perfil profesional conforme a las exigencias de su autoestima personal y de acuerdo a las responsabilidades propias de su función docente de carácter administrativo y social.

2.3. Autoevaluación del centro educativo

Mucho se ha escrito sobre la conveniencia de la evaluación de los centros educativos con distintos métodos y enfoques: evaluación externa, evaluación interna, evaluación institucional, evaluación administrativa, etc. (Casanova, 2004). Uno de los objetivos fundamentales de la evaluación de un centro es *identificar y poner de manifiesto sus señas de identidad* y, por supuesto, analizar su funcionamiento para mejorarlo en lo posible. La dimensión autoevaluadora en un centro educativo se entiende

como un proceso de reconstrucción de significados que cada comunidad escolar asume, con el objeto de encontrar una definición innovadora de su propia cultura, reflexionar en equipo desde cada centro, sobre la teoría de la enseñanza y el modelo de relaciones que pone en práctica, facilita tanto el aprendizaje de los alumnos como la profesionalización en la docencia de sus profesores (Cardona Andújar, 2001: 135).

La autoevaluación de un centro educativo ayuda a la institución a reflexionar y revisar su *identidad educativa*, las metas y objetivos que se derivan de ésta, explorar los procedimientos y recursos para mejorar la eficiencia y efectividad tanto educativa como operativa, y para preparar mejor la respuesta a las cambiantes y crecientes demandas de la sociedad en la que se circunscribe y a la que sirve, mediante una previsión de cambios a corto, mediano y largo plazo. Como es un

proceso constructivo de autoevaluación para definir las acciones de la mejora, esta actividad exige la participación responsable de todos los directamente involucrados: directivos, personal académico, alumnos y administrativos a través de un proceso participativo, dialógico, reflexivo y crítico, el estado de avance de un programa académico en los diversos aspectos que en conjunto definen su funcionamiento. Este compromiso colectivo y por sectores permite redefinir la *identidad educativa* de la institución, mejorar la calidad de enseñanza, afianzar la confianza de la demanda social y de los usuarios de sus servicios educativos, e incrementar la credibilidad de sus *señas de identidad* en el contexto social. Una institución educativa debe considerar, en su autoevaluación y en la *imagen institucional* que quiere proyectar, los criterios de calidad que sustenta, siendo indispensable no olvidar que el principal objetivo de la evaluación de la calidad es lograr el mejoramiento no sólo de la institución, sino de la educación misma.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En la evaluación educativa nos interesa más la historia del proceso, que el dato del producto conseguido. Y para ello se requiere que los profesores mantengan una actitud evaluadora como impulso interior que acompañe su actividad docente y educadora mediante interrogaciones reflexivo-evaluadoras sucesivas que le faciliten la identidad de su actuación didáctica y la identidad de sus alumnos o de la situación educativa sobre la que intervienen.

Un ejemplo de cuanto hemos comentado es la experiencia que bajo el título «Nos hemos evaluado» (Castillejo Valero y otros, 2002: 77-112) nos presentan un grupo de profesores del Instituto de Enseñanza Secundaria «López Neyra», de Córdoba (España). Del análisis del trabajo, y parafraseando su título, cabe hacer *otra lectura*, sin modificar un ápice su contenido, en los siguientes términos: nos hemos autoevaluado, hemos reflexionado sobre nuestra práctica y sobre los aspectos básicos del centro, hemos redefinido nuestra identidad educativa, hemos identificado las debilidades y fortalezas en el funcionamiento del centro, hemos realizado propuestas concretas de mejora, hemos identificado las señas de identidad del centro, hemos facilitado el conocimiento de nuestra identidad a propios y extraños, hemos fortalecido el perfil profesional de los docentes, etc. En esta experiencia, y a juzgar por sus conclusiones, se ha puesto de manifiesto el valor de la evaluación para facilitar la identidad educativa del centro, a la vez que pone de manifiesto la responsabilidad y trascendencia de los profesores en el uso de la evaluación para alcanzar la mejora del funcionamiento del mismo y la calidad de la educación que desarrollan.

Por último, en una apretada síntesis proponemos *diez claves* que, una vez asumidas por el profesor, pueden impulsar el desarrollo de una *nueva cultura de evaluación educativa* que contribuirá, sin duda, a reforzar el valor de la práctica evaluadora del profesor y a realizar una enseñanza de calidad.

Diez claves para una nueva cultura de la evaluación educativa

- I. Descartar la evaluación como instrumento o situación con la que hacer valer la autoridad del profesor. Por el contrario, el profesor debe dar a la evaluación una importancia similar a la que da al resto de las acciones del proceso de la enseñanza y del aprendizaje.
- II. Cuando hablamos de evaluación educativa nos referimos, en primer lugar, a la evaluación de los alumnos; pero sin olvidarnos de pensar también en la evaluación del profesor, del centro, del entorno y del sistema educativo.
- III. La acción evaluadora, como el resto de la acción didáctica, necesita que se le dedique más tiempo, no sólo para su ejecución, sino, con anterioridad, para su diseño y planificación; y, posteriormente, para su rápida corrección e información.
- IV. La evaluación no es el punto final. Deber ser una actitud permanente del profesor y del alumno que acompañe la acción didáctica en todos los momentos del proceso: antes de su inicio, durante su desarrollo y al final en su resultado.
- V. La evaluación ha de valorar productos, pero también procesos. Por tanto, se debe ajustar a la individualidad de cada alumno. No puede ser igual para todos, por principio.
- VI. Una evaluación educativa debe tener en cuenta al alumno. Debe implicarle para que le sea significativa y formativa.
- VII. La autoevaluación es un potente elemento educativo, ya que hace que el alumno se enfrente consigo mismo, con su trabajo, con su interés... con datos que sólo él conoce; le obliga a ser más objetivo, autocrítico, ecuánime... y más responsable.
- VIII. Los cambios en la concepción y en la práctica de la evaluación llevan necesariamente a modificar la forma de desarrollar la enseñanza.
- IX. La evaluación no debe quedarse en *qué* se ha aprendido o *cuánto* se ha aprendido; sino que también se ha de buscar el *por qué* y el *cómo* se ha llegado a unos determinados resultados. Son importantes el rendimiento y los resultados, pero también lo son el proceso y su contexto.
- X. Conviene que el profesor haga una evaluación de la evaluación (meta-evaluación) como forma de avanzar en el perfeccionamiento profesional, y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO PRIETO, F. (1990): *Evaluación educativa: Marco, Concepto, Diseño*. Salamanca, Cervantes.
— (1994): *La evaluación en Educación Secundaria*. Salamanca, Amarú.
BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
CANO GARCÍA, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla.

- CARDONA ANDÚJAR, J. (1998): *Cultura evaluativa de centros de educación*. En S. GENTO PALACIOS (coord.): *Gestión y supervisión de centros educativos*. Buenos Aires, Docencia.
- CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, La Muralla.
- CASTILLEJO VALERO, J. y OTROS (2002): Nos hemos evaluado, *Enseñar Propuestas y Experiencias de Centro y Aula*, 3, 77-112.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, Prentice Hall.
- (2003): *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid, Prentice Hall.
- (2004): *La práctica evaluadora del profesorado español. Primaria y Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003a): *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid, Prentice Hall.
- (2003b): *Prácticas de Evaluación Educativa*. Madrid, Prentice Hall.
- (2003c): *Evaluación de Programas de Intervención socioeducativa*. Madrid, Prentice Hall.
- ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza, Edelvives.
- GENTO PALACIOS, S. (1998): *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid, UNED.
- LORENZO DELGADO, M. (1998): La organización del centro escolar ante el nuevo modelo de atención a la diversidad. En *Actas de las I Jornadas de ANDE*. Universidad de Granada.
- (2002): La organización de la escuela como marco de atención a las necesidades educativas especiales. En M. LORENZO y T. SOLA (coords.): *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Madrid, Dykinson.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2001): *Interrelación de los centros educativos con su entorno social*. Madrid, Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- MEC-INCE (1998): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Informe Global. Madrid, Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del MEC.
- MECID (2002): LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), BOE de 23 de diciembre de 2002.
- MEC (2004): *Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid.
- NIETO GIL, J. M. (1994): *La autoevaluación del profesor*. Madrid, Escuela Española.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Narcea.
- (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- SAINT-ONGE, M. (1997): *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao, Mensajero.
- TENBRINK, T. D. (1988): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- TYLER, R. W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU.
- VV.AA. (2003): *Interculturalidad y educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática*. Madrid, Proyecto ATLÁNTIDA.