

Tema 2. Evaluación y progreso de los aprendizajes: una evaluación formativa para la autonomía vital.

Davinia Palomares, Adoración Jiménez, Fernando Marhuenda

Universitat de València

En este tema vamos a ver estas cuestiones:

- Definición y tipos:
 - o según funciones (diagnóstica, formativa, sumativa)
 - o según momentos (inicial, continua, final)
 - o según estándares (criterio, norma)
- Instrumentos:
 - o de recogida, análisis y síntesis de la información – la entrevista
 - o de comunicación de la evaluación: a la persona interesada y en informe de derivación
- Problemas de la evaluación:
 - o diferencia, individualización, medida, competición, progreso, reconocimiento, comunicación y certificación
- Una estrategia de evaluación para una estrategia educativa
 - o evaluación formativa y corrección: tacto, relación educativa, acompañamiento,

Presentación

Cualquier proceso educativo, sea formal, no formal o informal, se justifica mediante la intención de que alguien aprenda algo. Que este aprendizaje se produzca es la justificación principal de la relación educativa¹.

Atendiendo al objeto que es evaluado podría hacerse referencia a la evaluación de programas, a la evaluación de la gestión para rendir cuentas como organización, a la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje o, la que nos interesa en este tema, a la evaluación de los aprendizajes, a la comprobación del buen funcionamiento de la práctica educativa.

Atendiendo a la función con que se realiza la evaluación se podría hacer referencia a la evaluación diagnóstica² (que suele tener lugar al inicio de la relación educativa), la evaluación formativa (que tiene sentido a lo largo del proceso, pero que no debe confundirse con evaluación continua) y la evaluación sumativa (la más frecuente de las evaluaciones en la educación formal, que suele tener lugar al final del proceso pero que con frecuencia se camufla a lo largo del mismo bajo la confusa denominación de *evaluación continua*). La evaluación continua solo será formativa si se realiza durante el proceso, de forma cotidiana, con la finalidad de recopilar información del proceso de aprendizaje de cada alumno. Sin embargo, en muchas ocasiones se confunde la evaluación continua con lo que debería denominarse “calificación continua”, que no es otra cosa que realizar de forma continua pruebas, exámenes, etc. de forma que no sería necesario someterlo a pruebas finales añadidas (evaluación sumativa).

La evaluación de los aprendizajes trata de mostrar qué se ha aprendido, qué no y por qué. Como vimos al trabajar la noción y componentes del currículum³, hay quienes consideran la evaluación

¹ La relación educativa (tema 1) y también la práctica educativa (como el proceso principal o una actividad importante de las entidades del Tercer Sector de Acción Social) (tema 4).

² Sobre evaluación diagnóstica hemos trabajado en el tema 1 (análisis de necesidades que sustenta la elaboración de cualquier proyecto educativo) y trabajaremos en los temas 5 (una organización persigue unos efectos para lograr cambios deseados en un entorno fruto de ese diagnóstico) y 6 (selección y captación).

³ En el tema 1.

como uno más de sus elementos y quienes la ven como una dimensión ajena al propio currículum y que tiene su propia lógica. En cualquier caso, la evaluación tiene consecuencias sobre la práctica educativa, condiciona y define el tipo de relación pedagógica que se construirá entre quien educa y quien aprende, generando efectos que son deseados, pero también otros no pretendidos que, en ocasiones, pasan desapercibidos.

Es necesario identificar cuáles son las funciones del sistema y proceso de evaluación para cuestionar cómo se produce, desvelar sus contradicciones y poder evitar los problemas a los que da lugar, que con frecuencia llegan a pervertir la práctica educativa cuando no existe coherencia entre el para qué y el cómo se evalúa.

Evaluar implica emitir un juicio de valor, a partir de la información recopilada, que ayude a tomar decisiones que permitan progresar en el aprendizaje. Tendrá carácter educativo o formativo cuando se orienta a la mejora de los aprendizajes, tanto en calidad como en cantidad. En cualquier caso, la evaluación sitúa en una relación de poder según la posición que cada cual tiene en la relación (educador/a o aprendiz) y por el punto de partida desde el que cada uno se moviliza (el equipo educativo, por la planificación del currículum centrada en los contenidos; quienes aprenden, por el modo en que van a ser evaluados). Es importante reconocer esta situación pues la evaluación interfiere en cómo aprendemos. Solo si se toma conciencia del poder que tiene la evaluación se podrá pensar en las consecuencias no previstas y, por tanto, prestar atención no sólo al qué y el cómo sino también al para qué se evalúa.

En educación social, evaluar es un elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es, o debería ser, formativa, con finalidad orientada siempre a la mejora, a la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal en distintos ámbitos. Se trata de una evaluación radicalmente distinta a la evaluación sumativa que persigue, básicamente, la calificación, el control y la sanción. Se trata de evaluar para retroalimentar los procesos educativos y de aprendizaje, pudiéndose realizar con distintos niveles de formalidad. Conviene evitar determinadas prácticas que han sido, y siguen siendo en muchos contextos educativos formales, contraproducentes para la configuración de una evaluación formativa. En este contexto, es necesario pensar en los momentos y los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar en función de la finalidad que se pretende conseguir con la evaluación, tratando de lograr la coherencia entre los procesos educativos y cómo se evalúa.

Definición y tipos de evaluación.

2.1. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Evaluación referida a la norma y evaluación referida al criterio.

Nos pasamos la vida evaluando, valorando, emitiendo juicios de valor. Cualquiera podría aventurarse a desarrollar una definición de 'evaluación'. En nuestro caso, proponemos definir la evaluación como un proceso de a) recogida de información que, b) tras su análisis y c) síntesis, permite d) emitir un juicio de valor para e) orientar la posterior toma de decisiones. Decisiones que, en educación social, deberían ser educativas y también comunicadas por y para los agentes que intervienen en el proceso formativo o itinerario de una persona. Es un proceso que se ejercita de forma cotidiana.

Pero la cuestión no es tan simple. El proceso de evaluación de los aprendizajes entraña una complejidad mayor cuando la evaluación pretende ser parte del proceso educativo. Así, definir el proceso de evaluación educativa supone preguntarse por sus intenciones y propósitos, teniendo en cuenta que el propio proceso de evaluación influye sobre los otros elementos del currículum que, al mismo tiempo, inciden también sobre la evaluación. Todo ello teniendo en cuenta, además, que

la evaluación evidencia la relación de poder que ejerce la persona que educa sobre los sujetos que son evaluados, poder que se pone de manifiesto principalmente cuando el efecto de la evaluación es público.

La definición propuesta en el primer párrafo no dice nada sobre el papel de la ‘medida’ en dicho proceso. Se puede decir que el proceso de evaluación nace de una valoración y un análisis del planteamiento, de la acción, del contexto y condiciones y, en su caso, de los resultados, una revisión del progreso del proceso de aprendizaje, que justifican una particular visión epistemológica sobre los procesos educativos y de enseñanza–aprendizaje. Dicho de otra manera, cualquier estrategia educativa requiere a su vez una estrategia evaluativa; la evaluación no puede ser ajena al modo en que se educa.

La tradición evaluadora en el contexto de la intervención social no está tan consolidada, afortunadamente, como en el ámbito escolar. En la educación social, como en cualquier intervención social (trabajo social o servicios sociales), no hay la misma cultura evaluativa que en el sistema educativo y, cuando la hay, no está formalizada ni institucionalizada de la misma manera. Además, los intentos de formalización suelen generar reacciones negativas y contradictorias entre los colectivos profesionales al tratarse de un asunto de carácter polémico: por un lado, incluye elementos de control y, por otro lado, elementos de cambio y transformación (Gómez Serra, 2005) que son, por otra parte, inherentes a la intervención social.

Hoy en día, la cultura evaluadora en la educación social se ha ido consolidando. Queda mucho por hacer y mejorar, pero desde diferentes instancias (Administración Pública, profesionales, entidades privadas y las propias entidades del TSAS), han ido generando y/o adaptando instrumentos de evaluación, según diferentes modelos y atendiendo a las diversas finalidades para las que se evalúa.

Desde una vertiente más negativa, la evaluación es percibida como una actividad fiscalizadora, que incrementa el poder y el control institucional y jerárquico (la jerarquía es más clara en el sistema educativo) o quizá de dependencia (respecto a quien evalúa o a la institución) o quizá de rendición de cuentas (respecto a quien financia o subvenciona); y que responde más a intereses corporativos⁴ o institucionales que a intereses sociales. Desde la vertiente más positiva, se considera al proceso evaluador como un elemento de cambio que permite la mejora de las prácticas y procesos y que presenta una utilidad social relacionada, también, con los intereses de la institución, los profesionales y las personas implicadas en los procesos de cambio. Estas posiciones conviven en una relación dialéctica, sin que sea posible prescindir de una de ellas. Lo que determinará el equilibrio entre ambas posiciones será la intensidad que cada una de ellas juegue en el diseño y aplicación del proceso evaluativo; pero también el carácter público que pueda tener la evaluación: si está sometida a sanción oficial (bien por requerimientos de la Administración, bien de los organismos que financian la práctica), suele prevalecer esa función de control y de rendición de cuentas del trabajo realizado en tanto en cuanto las entidades educativas tienen responsabilidad como servicio público, y así la perciben los equipos educativos.

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles y contextos –formal, no formal e informal–, está recorrido por un proceso evaluador de triple función: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual (o formativa) y la evaluación de término (o sumativa) (Santos Guerra, 1988). En cualquiera de ellas, la evaluación ha de ser coherente con el modelo o estrategia educativa: cómo se evalúa tiene que ser consecuente con cómo se educa, de modo que estrategias distintas de enseñanza y aprendizaje pueden llevar a sistemas de evaluación diferentes. Y es que la educación, la enseñanza y la evaluación son intrínsecos a la relación educativa.

⁴ La capacidad de diagnosticar (evaluar) y emitir informes es uno de los puntos conflictivos profesionalmente entre trabajo social y educación social en España.

En este sentido, Morales Vallejo (2010) explica la **relación existente entre el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje**. En la práctica educativa, el punto de partida de equipo educativo y aprendices son distintos. Mientras quienes educamos planificamos el currículum partiendo de los contenidos, prescritos si se trata de instituciones formales y con menor regulación o prescripción en instituciones no formales, para posteriormente determinar la metodología que va a seguir y en última instancia pensar el modo en que va a evaluar; la perspectiva desde quienes aprenden es muy distinta: siempre se preguntan cómo van a ser evaluados y será el proceso evaluativo el que determine la forma en la que planificar su proceso de aprendizaje. ¿Qué se espera de mí? ¿Qué tengo que hacer? ¿Qué tareas, cómo y cuándo debo realizarlas? La forma con la que me planteo aprender depende de cómo quien me educa plantea su educación, pero, principalmente, la evaluación. Y es que la evaluación tiene un poder enorme, también en educación social, fruto de la tradición escolar en la que se mira. La evaluación interfiere en la forma cómo aprenden, pues en base a la evaluación se organiza el trabajo de aprender de un modo u otro. El enfoque puede ser, según Morales Vallejo (2010), profundo -próximo a la comprensión- o superficial -próximo a la memorización-. Reconociendo esta relación se debe dar la vuelta a la ecuación 'estudiar y aprender para examinarse' por 'examinarse para aprender' comprendiendo que la evaluación es y debe ser formativa, es y debe ser un espacio que genere aprendizaje. Sin duda debe ser así en la educación social, donde la mayor parte de programas no conducen a titulación alguna, sino que responden a planes educativos individualizados donde muchos de los objetivos de aprendizaje no son objeto de examen sino fines de progreso personal que tanto educador/a y persona deben valorar conjuntamente y que con cierta frecuencia han acordado previamente, de modo que son objetivos compartidos.

El proceso de evaluación debe prestar atención no solo al qué y al cómo⁵ sino también al para qué, la finalidad. Si el propósito de la evaluación atiende la medida expresada en términos de calificación en función del nivel de aprendizaje alcanzado, la **evaluación es sumativa**. Si la evaluación ayuda a aprender, promueve un aprendizaje inteligente y duradero, corrige los errores a tiempo, con independencia de que aparezca o no la medida en el proceso, se trata de una **evaluación formativa**. La diferencia es radical.

Cuando la evaluación permite comprender y tomar conciencia de qué y cómo debería haberse afrontado la práctica educativa, si ayuda a consolidar los aprendizajes, si permite comprender los contenidos, si corrige los errores a tiempo, es cuando se puede llamar formativa. Si la evaluación persigue de forma exclusiva la calificación, entonces será sumativa. La evaluación formativa se realiza con cierta frecuencia, cuando es oportuno y de forma integrada en el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de métodos sencillos, con distintos grados de formalidad. En cambio, la evaluación sumativa tiene tiempos designados, hitos rígidos, supeditados a la transmisión de los contenidos y mediante procesos que son entendidos como ejercicios de evaluación más que de aprendizaje, como tareas entregables que deben completar el listado de lo que se espera que realice quien aprende, sea cual sea la forma en que se ha realizado, a modo de rendición de cuentas.

Sin duda, la evaluación es un proceso vital que debe acompañar al propósito de educar; sin embargo, pueden surgir numerosos problemas en la evaluación si ésta no resulta educativa, si no es una evaluación formativa (véase apartado 6.3). Si la evaluación no es formativa corre el riesgo de pervertir el sentido de la educación misma. En el contexto de la educación social no hay evaluación sancionadora, no debería haberla; aunque la evaluación debe informar del progreso, valorar y apreciar las capacidades de quien aprende, que se habrá acostumbrado, a lo largo de su vida, a ser evaluado negativamente, por lo que tiende a asociar evaluación a carencias y castigos. Por ello, en educación social, la evaluación ha de destacar fundamentalmente las fortalezas de partida de una

⁵ De ahí que la evaluación requiera también de un sistema o estrategia, y no se pueda improvisar.

persona y apoyarse en ellas para iniciar cualquier proceso de cambio. En general, no se certifican aprendizajes, no se proporcionan títulos, no es imprescindible obtener una calificación para seguir aprendiendo, aunque en determinados procesos sí hay que dar cuenta de los progresos a las autoridades (cuando la justicia ha dictado la acción educativa) así como cuando hay una función protectora que también corresponde a la administración (la tutela de menores en desamparo, por ejemplo).

Eisner (1988, 1998) afirma que el enfoque cuantitativo del conocimiento, que se mira como una condición necesaria para alcanzar la objetividad, lleva a olvidar aquellos aspectos de la vida educativa que son difíciles de medir como, por ejemplo, el área afectiva y emocional, tan relevante en la intervención socioeducativa. En este mismo sentido, señala que los números, que son convencionalismos para comunicar cosas, no pueden encerrar todo lo que se puede, y a menudo necesita, decir sobre las cualidades que constituyen objetivos educativos. Y que, normalmente, la evaluación se detiene sobre lo que puede medir, la conducta final, sin prestar atención a los efectos a largo plazo que permitirían predecir lo que sería la persona capaz de hacer en el futuro. En este contexto, ¿qué alternativas de evaluación son posibles? Eisner (1988) propone sustituir la evaluación entendida como medida por juicio de valor a modo de descripciones robustas de carácter cualitativo, capaces de apreciar lo que es significativamente educativo. Defiende la crítica educativa como la herramienta que permite sacar a la luz y describir las interacciones percibidas en las situaciones educativas, mediante interpretaciones de los acontecimientos cotidianos, de manera que se describe de forma viva y detallada de la situación. Por tanto, tiene un relevante carácter interpretativo.

Su propuesta también ha sido cuestionada (Zuñiga, 1990; Terradellas y Masgrau, 2014) cuando en el análisis se consideran otros condicionantes como la pericia de las personas que evalúan, el modo en cómo se determinan los criterios de evaluación y se definen los parámetros de normalidad que se deben evaluar, la realidad de muchos contextos educativos formales que imposibilitan o dificultan la evaluación en los términos que propone Eisner. Sin embargo, en educación social se pueden evitar muchos de esos riesgos, aunque es con frecuencia inevitable tener que redactar informes de derivación⁶ en los procesos de intermediación, a lo largo del proceso de acompañamiento, que sí tienen ese carácter público. Por otra parte, conviene insistir en la relación que la evaluación guarda con la práctica educativa, pero también con la cultura de la organización⁷ en la que tiene lugar: distintas culturas organizativas, distintos proyectos asociativos y educativos, tendrían que dar lugar, lógicamente, a distintos sistemas de evaluación. La evaluación tiene un enorme poder en la práctica educativa, pudiendo pervertirla o corromperla.

A continuación, vamos a presentar las **características** que Álvarez Méndez (2001) y Gómez Serra (2005) señalan como propias de una **evaluación educativa**: democrática (ha de estar al servicio de los usuarios, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas), social y responsable (debe perseguir el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población), participativa y negociada (teniendo en cuenta la participación de todos los agentes implicados en el proceso de evaluación), práctica (con respecto al diseño y a los instrumentos a fin de buscar un diseño simple y sencillo pero adecuado y pertinente), útil (en relación a sus conclusiones, pues debe estar dirigida a la mejora), transparente (en todo su recorrido, garantizando la publicidad y conocimiento de los criterios a aplicar), formativa y motivadora (como garantía para reducir las desigualdades sociales), comprensiva y aplicando técnicas de triangulación. A estas características, formuladas originalmente para la evaluación educativa dentro del sistema escolar, queremos añadir las de individualizada (centrada en la persona y su propio ritmo de

⁶ Los estudiaremos en el tema 6, y veremos la relación que guardan con los procesos de selección y acogida de las instituciones de destino.

⁷ La cultura y la lógica de justificación de la organización, sus valores, tal y como estudiaremos en el tema 4.

aprendizaje así como en las necesidades que va alumbrando el propio proceso educativo) así como liberadora (en la medida en que debe evolucionar desde una evaluación externa hacia un mayor control de la evaluación por parte de quien se educa, es decir, hacia la autoevaluación, como garantía del proceso creciente de toma de conciencia).

Qué evaluar (criterios) y cómo recoger, analizar y comunicar los resultados de la evaluación

2.2. Criterios e instrumentos de evaluación.

Para poder evaluar hay que tener una referencia en torno a la cual se emite el juicio de valor. En ausencia de referencia, todo es posible, cualquier información es válida o aceptable. Es la referencia la que proporciona un elemento de contraste que permite apreciar lo que se está evaluando. La estadística acudió hace mucho en ayuda de la evaluación, proporcionando una referencia que no es otra que la normalidad estadística, los resultados que cabe predecir en una determinada población de la que forma parte el sujeto: esto dio lugar a lo que se conoce como ‘evaluación referida a la norma’, a la norma estadística, que informa de quien es normal en un conjunto (mediante estadísticos como la moda, mediana o, habitualmente, la media) y a qué distancia se encuentra de la normalidad (la varianza estadísticamente admisible dentro de esa misma población).

Frente a esta referencia, que lleva siempre a comparar al sujeto con otras personas y tiene por lo tanto un marcado carácter competitivo, surge una alternativa: la referencia a un criterio, a un punto o contenido predeterminados antes de iniciar el proceso educativo, respecto al que el sujeto ha podido ser evaluado (diagnóticamente) y que sirve por lo tanto de referencia para comprobar su progreso. Esta referencia permite la individualización de los procesos educativos y, sin duda, está mucho mejor avenida con la formación orientada a competencias, en las que lo relevante es el grado de suficiencia y excelencia, sin que resulte relevante la competencia con otras personas, por lo que la comparación pierde aquí sentido.

Si pensamos ahora en los instrumentos (los de recogida, los de análisis, los de síntesis e incluso los de comunicación de los resultados la evaluación), de nuevo nos encontramos con el flaco favor que la estadística⁸ ha hecho a la evaluación educativa: un mismo instrumento puede servir para recoger la información (una prueba estandarizada), para analizarla (una interpretación estadística de los datos de un individuo en relación a los de la población que ha realizado la prueba previamente o a la vez), incluso de síntesis (unos cálculos que resumen la puntuación del individuo en la prueba) y tal vez incluso la comunicación (las gráficas que representan los puntajes del sujeto y la distancia respecto a la media de cualquiera que sea la población de referencia). Sin duda, se trata de muchas facilidades como para descartarlas abiertamente, pero, también sin duda, son varios los riesgos que tiene entregarse a la estadística como el apoyo fundamental para la evaluación (Marhuenda, 2000).

Gómez Serra (2005) desarrolla tres ideas que constituyen los **principales ejes de transversalidad de los instrumentos de evaluación**. La primera está en relación con la garantía de calidad; la evaluación es una cuestión técnica, asociada a la metodología profesional de la intervención, pero también debe ser un proceso de garantía, un indicador de la calidad de la acción profesional. La segunda tiene que ver con su valor instrumental como herramienta que permite mejorar las acciones y programas de intervención socioeducativa y, por tanto, su valor no debería regirse solo por el rigor metodológico. La tercera, y última, asociada con el poder de la evaluación para mejorar también el trabajo de los y las educadores/as, permitiendo su crecimiento profesional y su adquisición de mayores cuotas de autonomía.

⁸ Hablamos aquí de un uso limitante de la estadística en procesos evaluativos; no restamos ni un ápice de valor a la contribución de la estadística a la investigación, también la educativa, ni tampoco a su uso para la evaluación, sobre todo de carácter sumativo.

El diseño de la evaluación, sus instrumentos y criterios, debe adaptarse a la realidad singular y las características particulares del contexto donde se va a desarrollar la acción. El campo de la educación social presenta una singularidad propia y unos elementos cualitativos particulares. De lo expuesto en el apartado anterior, a continuación, se presentan los **rasgos que deberían caracterizar** los diseños de evaluación en educación social:

- *Diseños específicos y contextualizados*: cada ámbito de intervención (animación sociocultural, educación de personas adultas o inserción sociolaboral), o cada sector de actuación, según grupo de edad (infancia, juventud, adultez o vejez) o según la presencia de necesidades singulares (drogodependencia, exclusión o sinhogarismo), presenta características propias y singulares que dan lugar a formas distintas de definir la autonomía personal. Pero, además, la existencia de niveles funcionales (atención primaria o especializada) y programas/servicios diferenciados (centros de día, medio abierto, centros residenciales, sistema escolar) con sus propias características que también llevan a definir de distinta forma la autonomía personal y vital; así como con sus propios requisitos de evaluación externa, que en ocasiones conlleva rendición de cuentas ante administraciones y entidades financiadoras, así como en ocasiones en relación a procesos de acreditación (como la obtención del GESO a distancia o el acceso a niveles de educación formal). En consecuencia, en contra de diseños estandarizados, se defiende la evaluación específica y contextualizada.
- *Pluralidad de diseños de evaluación*: del ítem anterior se deduce diversidad de evaluación según programas y establecimientos. La evaluación debe adaptarse a los objetivos y características de esos contextos por lo que se requiere pluralidad de sistemas de evaluación.
- *Diseño evaluativo según criterios y requisitos científicos, pero de aplicación flexible y dinámica*: planificar la evaluación con rigor disciplinar y metodológico, pero incluyendo la posibilidad de modificaciones durante su desarrollo. Situaciones de aprendizaje de idiomas, de búsqueda de empleo, adquisición de competencias transversales o profesionales requieren, sin duda, una medida precisa del logro alcanzado.
- *Carácter público de la evaluación*, que permita ofrecer a la persona evaluada una información ajustada en su posterior orientación (por ejemplo, no albergar expectativas de encontrar empleo a quien difícilmente lo va a conseguir por su escasa capacitación profesional) así como que garantice cierto acuerdo en torno a lo que se está evaluando y cuál es la referencia: esto es imprescindible para evitar someter al sujeto a múltiples evaluaciones diagnósticas, realizadas por la escasa confianza que generan informes de carácter tan subjetivo o confuso que no permiten su interpretación por parte de otros profesionales, del mismo o de otro equipo. Hay que garantizar la intersubjetividad en la evaluación, al menos cuando la objetividad no sea posible.
- *Pluralidad metodológica y de dimensiones de análisis*: dada la diversidad de servicios y programas, es recomendable la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas en el proceso de evaluación para dar cuenta del progreso. Se debe evitar visiones reduccionistas y parciales de la realidad, de manera que la complementariedad entre los atributos cualitativos y cuantitativos permita una interpretación adecuada de los progresos e informe detalladamente de en qué ha mejorado una persona, ya se esté evaluando su autoestima, sociabilidad, empleabilidad o aprendizaje de un idioma o cultura.
- *Evaluación de diseño, de ejecución y proceso, y de producto*: si la evaluación atiende a los aspectos o efectos que estaban previstos inicialmente, se propone también tener en

consideración los efectos y resultados no previstos o indirectos. Además, debe ser global contemplando todo el ciclo de la intervención (diseño, proceso y producto, incluso valorando los costes de la no intervención).

Adicionalmente, los criterios e instrumentos de evaluación pueden responder a distintos **niveles de formalidad de la evaluación**. Morales Vallejo (2010) señala cuatro niveles de formalidad que oscilan desde la formalidad nula -primer nivel-, caracterizada por las primeras impresiones que pueden ser muy condicionantes, y la formalidad máxima -cuarto nivel-, realizada a partir de exámenes, trabajos o cualquier tarea que implica una calificación con reconocimiento público. De forma intermedia identifica las evaluaciones informales -segundo nivel- que suponen preguntas informales al educando y la evaluación formativa -tercer nivel- que suponen pruebas con distintos grados de formalidad que pueden llevar asociada una calificación, o no, y donde el énfasis está en la retroalimentación para corregir los errores.

A continuación, presentamos una reelaboración adaptada al contexto de intervención socioeducativa, marcado por una enorme diversidad de escenarios y ambientes educativos⁹. **Algunos instrumentos** podrían ser: preguntas orales abiertas al grupo (buenas preguntas que incidan sobre lo que es realmente importante del proceso educativo, que subrayen la finalidad de la praxis educativa), preguntas de respuesta abierta y breve (que provocan la toma de conciencia de la persona sobre lo que se trabaja en la relación educativa, frecuentes y cortas que ayuden a percibir la experiencia), *check-list* de tareas-responsabilidades-logros-etc. (fáciles de preparar, dan pie a aclaraciones y explicaciones adicionales, facilitan la intervención y la visibilización de dudas o problemas de los/as educandos/as, permiten el seguimiento –también personal), trabajos en pequeños grupos (tareas en parejas o en grupo pequeño para comentar un tema, concretar dificultades, resolver un problema), la observación, la conversación y la entrevista (delimitando sus campos, qué merece ser observado, qué importancia se concede a lo observado, qué papel desempeñan los sujetos observados... para documentar sobre diarios o anotaciones información oportuna y conveniente para quien aprende; si se introduce la entrevista, se incorpora el diálogo cuyo propósito es el entendimiento mutuo). Recordemos aquí lo que explicamos unos párrafos más arriba: los instrumentos de recogida de información no tienen por qué ser los mismos que los de análisis, síntesis ni comunicación, a pesar de que siempre que un mismo instrumento facilita todos estos procesos resulta más económico en tiempo dedicado a la evaluación. También aquí conviene señalar que un buen sistema de evaluación no debiera ocupar más del 15% del tiempo total destinado a la educación, pues de lo contrario nos convertiríamos en evaluadores más que en educadores.

Con respecto a los instrumentos, Castillo y Cabrerizo (2009) aportan tres **criterios básicos** a la hora de **seleccionar los instrumentos de evaluación**. El primer criterio es la variedad de instrumentos, para obtener datos distintos sobre un mismo aspecto, lo que permite contrastar la información obtenida. El segundo criterio es la precisión en la elección de los instrumentos, de manera que los datos sean fiables y precisos, evitando cualquier distorsión en la evaluación: nos referimos, por lo tanto, a tener una referencia clara y a poderla medir. Por último, el tercer criterio es el empleo de códigos variados (orales, escritos, gráficos, etc.) con el fin de adaptarse a las diferentes necesidades de los diferentes sujetos y evitar la discriminación. Si cada disciplina académica, cada nivel educativo, cada estilo docente, adaptaría los instrumentos de evaluación a los requerimientos que les son más propios, también en el ámbito de la educación social debería producirse esta adaptación: imaginemos la intervención socioeducativa con mujeres víctimas de violencia de género en un centro de acogida, con personas sin hogar en un centro de noche o pensión social, con una

⁹ Como veremos en el Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social que se trabajará en el tema 3, que recoge en el Anexo I el catálogo de actividades del ámbito funcional.

joven en riesgo de exclusión social en un taller prelaboral, con una persona con diversidad intelectual en un programa de empleo con apoyo tutorial, con una persona drogodependiente en un programa de reinserción social, ...; las posibilidades son múltiples. Será el educador o la educadora social, sus equipos educativos y las organizaciones en las que trabajan, quienes se encarguen de confeccionar dichos instrumentos. El que ejerzan una función formativa dependerá de su implementación oportuna en el tiempo, permitiendo la corrección de errores (propósito fundamental de la evaluación formativa) y la identificación del contenido relevante de la práctica educativa.

Álvarez Méndez (2001) nos lleva de nuevo al punto de partida con el que se iniciaba el tema: la evaluación y su relación con la particular visión epistemológica de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el riesgo de la cuantificación que se deriva de hacer coincidir en un mismo instrumento los procesos de recogida, análisis y juicio. Son muchas las técnicas y muchos los métodos y, sin embargo, no son tan variados porque la mayoría está al servicio de los mismos fines, se utilizan para los mismos usos y desempeñan las mismas funciones. Lo importante es la identificación de sus usos y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñan las técnicas y los métodos evaluativos: qué y cómo se evalúa es tan importante como qué y cómo se educa.

Conviene, así, preguntarse, entre otras muchas posibles, las siguientes cuestiones: ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo en la sociedad? La respuesta a estas preguntas llevará a formas de evaluación distinta y, por ende, a instrumentos y métodos distintos. La forma en la que se realiza la evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica (aquella que busca el entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos) presupone entender la educación como un proceso de desarrollo de las personas. Exige un compromiso moral con la búsqueda de otras formas de entender la educación, haciendo necesario que los educadores y las educadoras recuperen la iniciativa y la confianza para idear formas y recursos que garanticen las prácticas honestas y transparentes de evaluación. Lo realmente importante son los usos (internos, externos, de control) y los modos en que se utilizan los resultados de las evaluaciones, es decir, la definición de una estrategia de evaluación, de un sistema de evaluación.

Los problemas de la evaluación y las estrategias para hacerles frente

2.3. La individualización y la atención a la diferencia en la práctica de la evaluación. Corrección, valoración y reconocimiento del aprendizaje. Comunicación de la evaluación.

¿Quién cree que la evaluación no debe tener un carácter principalmente formativo que motive la toma de decisiones para la mejora? ¿Quién está a favor de una evaluación únicamente sancionadora? Imbernón (1997) asegura que desde la teoría se avalan los implícitos que esconden estos interrogantes. Sin embargo, hay un largo camino por recorrer para la puesta en práctica de una evaluación rigurosa en las prácticas formativas. De hecho, la cultura evaluadora más extendida en nuestro país es principalmente examinadora, sancionadora. Por tanto, existe una confusión enorme entre el discurso y la práctica, derivada sin duda del carácter sumativo de la evaluación en la educación formal y de la institucionalización de la evaluación en el sistema escolar¹⁰.

Tradicionalmente la evaluación se ha realizado con el ánimo de examinar y controlar. Evaluación, medida, cuantificación y comparación han ido de la mano, son indisociables hasta el punto de

¹⁰ El sistema escolar, como veremos en el tema 3, es la referencia en la que se mira prácticamente cualquier propuesta educativa, tanto formal como no formal.

confundirse o servir como nociones sinónimas. Y, a pesar de los esfuerzos por cambiar el enfoque otorgado a la evaluación, quedan reminiscencias de las prácticas evaluadoras históricas en los contextos educativos formales. En este sentido, Santos Guerra (1988) advierte de los **males que acarrea la evaluación** y propone una guía que permite aprender de los errores de la evaluación en el sistema educativo, para no caer en ellos en la educación social. Algunos de estos males son:

- Se evalúa principalmente a las personas, especialmente al/la educando/a: es un error someter a educadores y educandos a evaluaciones conclusivas sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos y los contextos en que se mueven. Es un error evaluar, casi exclusivamente, a los educandos, responsabilizándolos de sus resultados sin considerar la influencia de otros elementos inherentes al currículum o bien del propio contexto en el que vive quien aprende.
- Se evalúa los conocimientos y los resultados, especialmente los pretendidos y observables: evaluar solo los resultados y los conocimientos es parcial, impreciso ya que no se tienen en cuenta las condiciones de partida, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos, etc. Además, si sólo se presta atención a aquello previsto y planificado que puede ser observado y cuantificado, se están perdiendo multitud de aspectos, bien porque surgen aprendizajes secundarios, no imprevistos, bien porque pasan inadvertidos a los ojos de la persona que evalúa¹¹.
- Se evalúa cuantitativamente y de forma, principalmente, descontextualizada y estereotipada: la calificación numérica solo muestra una pretendida objetividad y, sin embargo, entraña una luz cegadora que no deja ver cuestiones tan o más importantes (¿cómo se aprende?, ¿cómo relaciona lo aprendido? ¿para qué le sirve lo aprendido? etc.). Más grave aún si, además, no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica que requiere adaptación y contextualización, y solo se basa en un único criterio que estereotipa a los sujetos; algo que debe ser evitado a toda costa en educación social¹².
- Se evalúa competitivamente y de forma incoherente con el proceso de enseñanza – aprendizaje: el camino es circular y debería evaluarse de la misma forma que se enseña. Sin embargo, suceden muchas incongruencias cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla de un modo que es contradictorio al modo de realizar la evaluación. Las estrategias educativas han de ayudar a definir las estrategias de evaluación: los distintos estilos de influencia y acompañamiento, los enfoques y estrategias educativas, dan lugar también a definir no sólo el qué sino el cómo de la evaluación.
- Se evalúa para controlar y conservar: el error en educación es realizar una evaluación que no sea educativa; la evaluación se cierra en sí misma, constituyéndose un punto final. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones puedan ser necesarias. Si las evaluaciones no permiten la retroalimentación, estarán ejerciendo solo una función de control. Pero, además, si tiene solo una función sancionadora, no estará impulsando el cambio, perpetuando las relaciones de poder. Sin embargo, la terminación de la relación es una pieza fundamental en educación social y, por lo tanto, conviene también certificar, acreditar o documentar los aprendizajes, tanto para quien aprende

¹¹ Ya hablamos de esto en el tema 1 al analizar los efectos educativos de los modelos de enseñanza, y volveremos a estudiarlo en el tema 5, al referirnos al currículum oculto, a los efectos colaterales que tienen sobre el aprendizaje las prácticas educativas.

¹² Cualquiera de los libros de lectura del primer cuatrimestre advierten, claramente, contra los estereotipos y la estigmatización, y promueven la individualización de la práctica educativa y, por lo tanto, también de la evaluación.

como para la sociedad en su conjunto, dando así evidencia de las capacidades adquiridas durante el proceso educativo.

La clave reducir a la mínima expresión, si no eliminar, estos males, la clave para que la evaluación sea justa con cada sujeto que aprende, para que sea educativa, reside en focalizar el desarrollo de los procesos formativos alrededor de las decisiones de los equipos educativos, actuar durante el proceso educativo, centrando la atención sobre el estudio de las características de lo que se hace y haciendo de la evaluación una exigencia interna de todo el proceso de diseño y desarrollo del currículum (Imbernón, 1997). Por tanto, es necesario no solo evaluar a quien aprende, sino a quien le educa y también al conjunto del programa formativo/educativo.

Actualmente existen prácticas que empiezan a orientar la evaluación como el mecanismo que provoca una mejora continua del currículum y de sus resultados. Sin embargo, Imbernón (1997) previene de los **mitos de la evaluación** mediante la formulación de los siguientes interrogantes: ¿La evaluación introducirá rigor en el proceso de formación de los individuos? ¿La evaluación es siempre objetiva y no arbitraria? ¿La evaluación introduce siempre criterios de diversidad y de justicia? ¿La evaluación es una práctica democrática? ¿Evaluar cualitativamente es signo de que lo estamos haciendo bien? Las respuestas a estas preguntas evidencian la distancia entre el discurso teórico y la praxis educativa cuando se pone de manifiesto que la rigurosidad no se fundamenta exclusivamente en el diseño y la planificación de la evaluación sino también en el trabajo colaborativo, compartido, adecuado al contexto; cuando se reconoce que toda práctica evaluadora tiene cierto grado de arbitrariedad y subjetividad; cuando se asume que si la evaluación tiene tendencia a uniformar, difícilmente tendrá en cuenta aspectos de diversidad; cuando se afirma que la evaluación es un instrumento de control y dominio para quien la realiza; cuando se comprende que la evaluación es una tarea compleja que requiere instrumentos adecuados al contexto y a la situación, por lo que no son unos métodos buenos y otros malos, sino que dependerá, precisamente, de esta adaptación; y, cuando reconoce que la evaluación y la investigación necesariamente no van de la mano, de hecho, la evaluación tradicionalmente no ha repercutido en la mejora de la enseñanza.

En este baño de realidad, Imbernón (1997) no cae en el pesimismo y propone fantasear sobre las **posibilidades que ofrece la evaluación en el campo de la educación**. Teniendo en cuenta que la evaluación es un elemento importante del proceso educativo, sueña con: una evaluación con mayor preocupación ética y social; una evaluación basada en el proceso y dentro del proceso; una evaluación dentro de una perspectiva naturalista o fenomenológica; un potente instrumento de investigación de educadores; y, un medio de perfeccionamiento y mejora constante de la tarea educativa.

En educación social no hay, no debería haber, evaluación sancionadora. Normalmente no se certifican aprendizajes, no se proporcionan títulos de valor oficial, no es imprescindible obtener una calificación para seguir aprendiendo. Y, sin embargo, es inevitable corregir, evaluar los aprendizajes de las personas. La corrección, la valoración y el reconocimiento de lo que se ha aprendido se torna en una práctica educativa imprescindible que, para responder al ideal propuesto por Imbernón (1997), debería cumplir el papel de la crítica.

La controversia surge cuando se debe decidir sobre aquello que puede –o no puede–, ser corregido, sobre los criterios o estándares que deben guiar la corrección, sobre las funciones que debe desempeñar la evaluación. Proponemos que el proceso evaluativo puede ser una oportunidad para el aprendizaje, puede ser formativa si ayuda a quien aprende a tomar conciencia de lo que sabe y de lo que no sabe –y en este sentido, promueve su motivación¹³ para mejorar sobre lo que se queda

¹³ La motivación es una de las dimensiones de la práctica educativa que abordamos en el tema 1, también mediante el análisis de la entrevista motivacional. Evaluación y motivación están intrínsecamente unidas, para bien y para mal.

por aprender—, todo ello permitiendo atender la diferencia inherente a la persona. Una persona que, no lo olvidemos, está acostumbrada a ser evaluada, juzgada y señalada; algo por lo que también acaba siendo sujeto de educación social.

Entonces, si la certificación no suele ser la finalidad de la evaluación en entornos (re)educativos propios de la profesión de educación social ¿para qué se evalúa? Hay que tener en cuenta que aquellos grupos o personas afectadas por la evaluación tienen derecho a obtener información de la misma. Morales Vallejo (2010) explica el **valor y las funciones de la retroalimentación** si se desea algo más que poner notas. El retorno de información al educando es extremadamente útil para la (re)construcción del proceso formativo de personas o colectivos en situación de vulnerabilidad. De hecho, un buen *feedback* posibilitará: i) la autoevaluación, reduciendo la dependencia a evaluaciones del/de la educador/a e incorporando una actitud y habilidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje; ii) la comunicación entre educador/a y educando, así como entre iguales, que permite comentar, explicar y clarificar las cuestiones de forma colaborativa; iii) clarificación de criterios de evaluación, haciendo explícito lo que se espera en cada momento; iv) el cambio en los modos de proceder y desarrollar los procesos de aprendizaje; v) la mejora en el proceso si se produce una retroalimentación clara y específica que ofrece oportunidades para rectificar; vi) motivación si contribuye a aumentar la percepción positiva sobre las propias capacidades y posibilidades de éxito; y, vii) solución de problemas y limitaciones en relación al desarrollo de la propia práctica educativa.

En el contexto de la intervención social, conviene que la retroalimentación sea individual y personalizada para responder al ritmo personal de aprendizaje, que resulta tanto más importante en procesos imbuidos en un itinerario¹⁴. Como se explicó en el tema 5, el proceso de acompañamiento permite ofrecer comentarios personales, realizar un seguimiento y una evaluación desde la comprensión situando a la persona en el centro de la tarea educativa. Sin embargo, hay ocasiones en las que no es posible ofrecer información específica a cada persona por tratarse de escenarios educativos grupales, con grupos más numerosos o en procesos relativamente formalizados. Si se desea que la retroalimentación en estos contextos sea de utilidad para producir mejora en las personas, se pueden utilizar algunos **procedimientos para compartir información colectivamente**. Morales Vallejo (2010) propone: i) preparar claves de corrección para informar, con anterioridad a la intervención educativa, de las características o aspectos que serán relevantes en la evaluación; ii) elaborar informes conjuntos que muestren comentarios y orientaciones pertinentes que sean generalizables, que muestren buenas prácticas o que expliquen errores comunes; iii) proporcionar un modelo que guíe la práctica, que sirva de orientación para organizar el propio proceso; iv) revisar en público el proceso realizado permitiendo identificar y clarificar los errores y subrayar también los aciertos; y, v) evaluar por fases, permitiendo varios intentos en la realización de la tarea demandada. Por tanto, la retroalimentación es un elemento eminentemente comunicativo ¿Para qué sirve educar si no informamos del progreso y sus motivos y obstáculos a quienes aprenden? Desde la perspectiva de una relación pedagógica basada en el tacto, resulta no sólo útil sino imprescindible disponer de una evaluación ajustada, de información bien interpretada, de juicios sensibles sobre los que poder tomar decisiones para la intervención.

Identificar los sujetos del proceso educativo que tienen derecho a información sobre la evolución de sus aprendizajes y el grado en que deben tener acceso a ella, es un componente básico de credibilidad y utilidad de la evaluación. El informe podría ser la síntesis final del proceso de evaluación, “documentos en los que se elabora de forma detallada, todos los elementos relacionados con un programa de intervención socioeducativa” (Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 197). En el informe se recogen conclusiones relativas a la actividad desarrollada y a los resultados

¹⁴ Como vimos en el tema 1, al abordar los proyectos educativos individualizados.

obtenidos y propuestas de mejora o propuestas de nuevas actuaciones dentro del programa. Por todo ello, el informe de evaluación se constituye como “un instrumento sistematizador y socializador de los resultados de un programa” (Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 197), tanto más útil cuando el sujeto no ha finalizado su proceso de inclusión social y entra en un proceso de intermediación y derivación a otras entidades; pero igualmente necesario cuando se trata de finalizar la relación educativa y poder dar muestra tanto al propio sujeto como al grupo social al que se incorpora para que le acepte e integre convenientemente.

2.4. Un ejemplo de evaluación para la autonomía vital: el mapa competencial de Fundación Adsis.

Si entendemos la educación como un proceso que debe comportar una transformación o un cambio en las capacidades o competencias personales y sociales, la evaluación de aprendizajes ha de ser considerada como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, para dar cuenta de esa transformación y poder orientar el cambio hacia donde hayamos acordado con el sujeto que aprende.

La práctica de la evaluación debe guardar coherencia con el resto de prácticas educativas, para dar respuesta a las necesidades de las personas, tanto en el contenido como en la forma en que se desarrollan, de manera que también la evaluación favorezca el aprendizaje y la adquisición y desarrollo de competencias necesarias para su autonomía, en lugar de convertirse en un obstáculo para la misma. La mejor manera de desarrollar una competencia es poniéndola en práctica, y esto implica querer hacer (tener interés y motivación, voluntad), hacer (en una situación concreta) y pensar en el hacer (reflexionar y revisar la acción). Sin embargo, muchas competencias no son observables por sí mismas, porque hay que inferirlas a través de tareas o conductas específicas, sirviendo como ejercicios de evaluación las mismas que se proponen para ejercitar esas

El proceso educativo ha de ayudar a la autonomía de la persona, para conducir su propio proceso de aprendizaje, conducir su vida con criterio propio y desenvolverse en la sociedad. Por ello, evaluamos la autonomía vital a partir de un currículum basado en competencias, que permitirán a la persona manejarse en los diferentes contextos de funcionalidad y contribuir así al desarrollo de su competencia vital. Por eso, también, el sujeto ha de ser capaz de autoevaluarse, cada vez más conforme avanza la relación educativa.

En este sentido, la evaluación es una oportunidad para la reflexión y toma de conciencia de los niveles de logro y de las dificultades encontradas (juicios de valor); la retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones con respecto a los diferentes componentes del proceso de aprendizaje (ajustes en los tiempos, refuerzos específicos, recursos terapéuticos, adaptación de los medios, etc.).

En el ejemplo que vamos a exponer, en torno a un proyecto educativo individual¹⁵, en función de la duración prevista para el propio PEI:

1. Evaluación diagnóstica. El propósito de este tipo de evaluación, que consiste en adecuar la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje a las necesidades de los aprendices, de la comunidad a la que pertenecen y del centro en el que se educan. Proporciona los antecedentes para que cada sujeto comience el proceso de enseñanza aprendizaje en el momento más adecuado, de modo que pueda iniciar con éxito los nuevos aprendizajes. Sirve también para identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro del aprendizaje una vez iniciado el proceso. La evaluación

¹⁵ Este ejemplo se puede ver en el siguiente vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Bkj5F7CyBJ0&list=PLiPJNI1xCP1tSKZ1blhvalY556zQ4yEM7&index=8>

diagnóstica se utiliza para explorar y establecer el nivel de preparación, los intereses y expectativas de los aprendices, y es una de las bases de la planificación del proceso educativo.

2. Evaluación formativa. Mejora el proceso de enseñanza aprendizaje mediante su retroalimentación. Se realiza durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y permite determinar el curso de acción a seguir para facilitar el desarrollo de las competencias propuestas. Informa y reorienta al equipo educativo sobre el desarrollo integral de cada aprendiz y orienta la mejor forma de actuar. Dos aspectos importantes deben tenerse en cuenta: requiere un mínimo análisis sobre los procesos de interacción educativa; de modo que sirve para saber qué y cómo proporcionar la ayuda pertinente. Este tipo de información sobre el proceso facilita a que se identifiquen los motivos que provocan los avances y bloqueos en el aprendizaje y sirve para tomar conciencia de las estrategias que hayan resultado más adecuadas para resolver una tarea. Todo esto conducirá a que se mejore la calidad de los aprendizajes.

3. Evaluación sumativa. Identifica el grado de aprendizaje del aprendiz en un periodo de tiempo, y sirve para calificar y decidir la promoción o secuencia del itinerario. La evaluación sumativa valora los resultados de aprendizaje y por tanto, aporta información significativa acerca de lo que se ha aprendido, para poder determinar si han adquirido las capacidades previstas.

En el momento de la *valoración final del PEI y propuesta de orientación*, se valora la conciencia que la persona tiene del proceso educativo realizado y la autonomía en la gestión de su desarrollo personal. Estos dos aspectos quedarán reflejados en la entrevista de orientación final (EOF). Cuando se da por *finalizado el proceso educativo*, es importante mantener el acompañamiento en la transición hacia otros recursos educativo-formativos o de empleo. Según el modelo de intervención de la Fundación ADSIS¹⁶, los objetivos de este acompañamiento son:

- Evaluar la adquisición de competencias y la consecución de los objetivos.
- Acompañar desde las necesidades emergentes y el refuerzo de los objetivos a medio y largo plazo.
- Facilitar la consolidación de los cambios que implican la adquisición de mayor responsabilidad y autonomía
- Incrementar el sentimiento de competencia del/ de la joven para llevar a cabo su proyecto.
- Apoyar posibles incidencias y los puntos más débiles.
- Apoyo y seguimiento en las transiciones laborales o académicas.

Esto supone implicar en el proceso de evaluación a estos agentes:

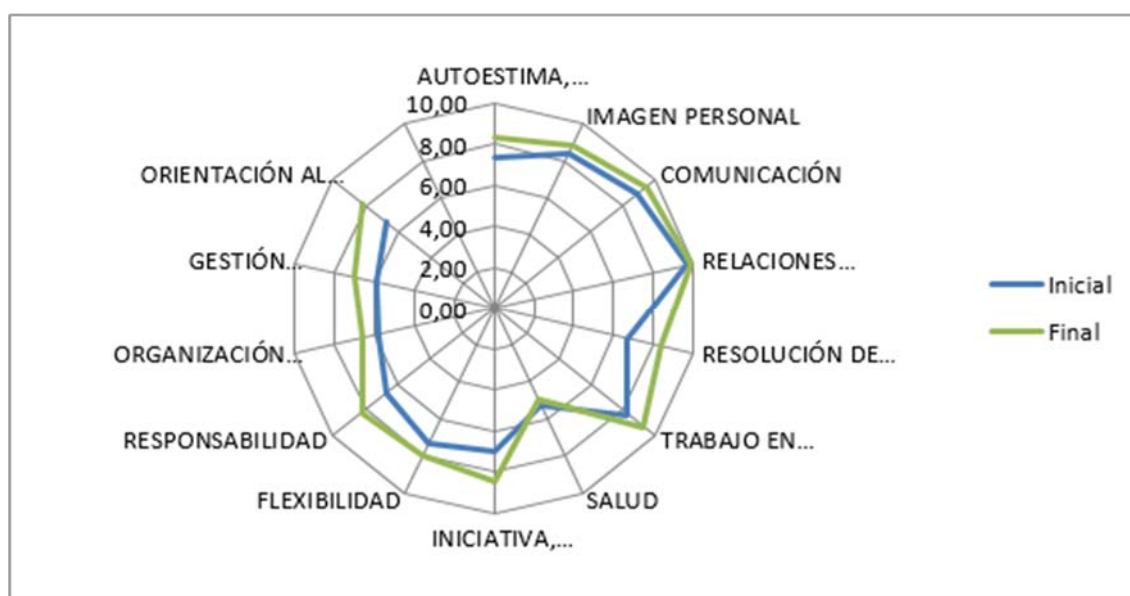
- Los propios sujetos del proceso educativo (autoevaluación): tan importante es la participación de la persona en la elaboración y toma de decisiones de su proyecto educativo individualizado (PEI), como en su evaluación, ya que les implica en mayor medida en el protagonismo y desarrollo, así como en la reflexión, toma de conciencia y de sus propias decisiones. En determinados momentos también es adecuado utilizar la coevaluación (entre iguales).
- Las personas implicadas en el desarrollo del Proyecto Educativo Individualizado (heteroevaluación): principalmente, la figura de referencia o tutor/a; pero también otros perfiles profesionales que directa o indirectamente puedan estar implicados (pedagogía, psicología, trabajo social, abogacía, terapeutas, integración social, maestros y maestras de taller, etc.).
- Otros evaluadores de aprendizajes en entidades de apoyo (evaluación externa): hablamos fundamentalmente de la evaluación de aprendizajes académicos o de certificados de profesionalidad u otras certificaciones vinculadas a programas específicos educativo-

¹⁶ <https://www.fundacionadsis.org/es/valencia/noticias/la-innovacion-puesta-en-valor-como-respuesta-retos-sociales>

formativos (GESO, carné de conducir, carné de manipulador, nivel de idiomas, acreditación de competencias profesionales, formación profesional específica, etc.).

La herramienta básica para la evaluación de aprendizajes/competencias es el Proyecto Educativo Individualizado o Plan Personal. Evaluamos el nivel de consecución de los objetivos establecidos conjuntamente entre educador/a y educando/a en el PEI, que sirven así de criterio de referencia para la evaluación. Los resultados de aprendizaje para la autonomía vital son verificados mediante las evidencias, que nos permiten comprobar el desarrollo de las competencias y el grado de consecución de los objetivos. Las evidencias están vinculadas a los criterios, especificados mediante indicadores de resultados, que definen la manera en que comprobamos la consecución del objetivo, teniendo en cuenta, al menos, cuándo se dará por conseguido, en cuánto tiempo se prevé lograrlo y cómo se evaluará.

Una herramienta muy valiosa para la evaluación de competencias para la autonomía vital es el *Mapa Competencial*. Esta herramienta permite visualizar gráficamente el avance o retroceso en cada una de las competencias evaluadas, lo que permite tomar conciencia del antes y después del proceso educativo. A modo de ejemplo presentamos un cuadro con los objetivos e indicadores para la evaluación del proyecto vital o PEI, que propone Fundación ADSIS. Los indicadores permiten valorar si cada joven va adquiriendo los conocimientos necesarios que le permiten construir un proyecto vital definiendo y ejecutando un plan de desarrollo. Las competencias fuerza son las que se convierten en objetivos de desarrollo competencial y tienen que ser una cantidad asumible. La experiencia dice que orientativamente seis objetivos de mejora es lo óptimo.



En definitiva, la inclusión social no es posible si quien aprende no toma conciencia de sí mismo y del entorno, si no es consciente de sus progresos y limitaciones, si tampoco es consciente de sus oportunidades. Es por ello que, para poner a prueba ese proceso de concienciación, en la intervención socioeducativa hemos de pasar de la heteroevaluación a la autoevaluación: una persona capaz de autoevaluarse, consciente de sus competencias y de sus carencias, es una persona con criterio y, por tanto, autonomía para poder tomar decisiones por sí misma.

La evaluación sirve también para cerrar procesos. La finalización de la relación educativa es fruto de una evaluación en la que se pone de manifiesto que la organización ya no tiene mucho más que

ofrecer a la persona, o bien que la persona ya no está en condiciones de aprender de lo que le ofrece la organización. La falta de evaluación, o la falta de comunicación de los resultados de la evaluación, es uno de los problemas más importantes de las organizaciones socioeducativas, puesto que genera falsas expectativas a la vez que es indicativo de un proceso educativo pernicioso o que corre el riesgo de generar dependencia.

2.5. Bibliografía de referencia.

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- Eisner, E. W. (1988). *The art of educational evaluation. A personal view*. Londres: The Falmer Press.
- Eisner, W. E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fairstein, G.A. y Gyssels, S. (2003). *¿Cómo se enseña?* Caracas: Fe y Alegría.
- Fundación ADSIS (2017). *Modelo marco de intervención socioeducativa*. Escuelas de Segunda Oportunidad. (Documento no publicado).
- Gómez Serra, M. (2005). Educación social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12, 163-179.
- Imbernón, F. (1997). Avaluació: veritat, mites i fantasies. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 5, 68-74.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: De la Torre.
- Morales Vallejo, P. (2010). La evaluación formativa. En P. Morales Vallejo. *Ser profesor: una mirada al alumno* (pp. 41-98). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Santos Guerra, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Terradellas, R. y Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 493-508.
- Zuñiga, M. P. (1990). Un modelo de educación: la crítica sin alternativas de Eisner. *Aula Abierta*, 55, 117-126.