

TEMA 17: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. INTRODUCCIÓN

Hasta los 60 no empiezan a aparecer publicaciones que planteen la evaluación como una actividad sistemática que pretende la calidad de la enseñanza o las actividades educativas. **Tres hechos** despiertan el interés por el tema. El primero fue la **creciente insatisfacción** por los resultados de la educación, que hizo que se empezara a abogar por la mejora de la calidad de la enseñanza. El segundo es que pasara a verse a los centros de enseñanza como **empresas educativas**, es decir, como instituciones con unos recursos económicos asignados que deben obtener unos resultados acordes con ellos. Y el tercero es el reconocimiento de que **la evaluación ocupa un lugar central** a lo largo de todo el proceso educativo.

Para cumplir sus funciones, el profesor necesita hacer uso constante de la evaluación; necesita una evaluación inicial para conocer el punto de partida de los alumnos, evaluar constantemente sus progresos y si finalmente adquirieron las habilidades descritas en los objetivos del aprendizaje.

2. EVALUACIÓN EDUCATIVA

2.1. Concepto de evaluación

Las actividades que se realizan con objeto de recabar la información necesaria para juzgar y tomar decisiones sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen la **evaluación**. El concepto de evaluación se ha venido asociando a tres tipos de juicios. En un principio se identificó la evaluación con **medida**. Durante muchos años se consideró que la evaluación era una actividad que consistía en administración de pruebas destinadas a clasificar a los estudiantes según su capacidad con el objetivo de predecir su rendimiento académico. La evaluación implica la medida, pero no se reduce a ésta. La medida es el proceso de aplicación de pruebas para obtener datos objetivos cuantificados sobre el nivel alcanzado por un sujeto en alguna actividad, mientras que la evaluación implica el empleo de mediciones para obtener información que permita tomar decisiones, como promocionar a un alumno o no. La medición es la determinación de una posesión, y la evaluación es la determinación de un valor.

Desde otra vertiente se ha tomado la evaluación como sinónimo de **investigación educativa**. Aunque entre ambos conceptos existe semejanza, difieren en la aplicación que dan a la información. Los investigadores buscan sacar conclusiones generalizables a situaciones educativas amplias, y los evaluadores se centran en fenómenos educativos particulares para valorarlos y tomar decisiones sobre ellos. La finalidad de la investigación es recoger datos informativos

generalizables sin referencia alguna a las decisiones prácticas, y la evaluación busca conocimientos específicos para la toma de decisiones sobre problemas prácticos inmediatos.

El tercer modo era el que identificaba la evaluación con la **calificación del rendimiento** de los alumnos. Aunque esta acepción es la más próxima al concepto actual, no se debe caer en el error de identificar la evaluación educativa con calificar a los alumnos. La evaluación es ante todo un medio para identificar las necesidades educativas del estudiante, y en función de ellas introducir los cambios oportunos. **La evaluación se centra más en los procesos que en los resultados del aprendizaje.**

Hoy en día la evaluación implica la **obtención de una información que sirve para hacer juicios de valor que conducen a una toma de decisiones.** La evaluación consiste en un **juicio**, en determinar el valor de algo. Para **Ausubel** evaluar es hacer un juicio de valor o de mérito para apreciar los resultados educativos en términos de si satisfacen o no las metas, y para **Klausmeier** hacer juicios de valor utilizando informaciones cuantitativas o cualitativas. Se completa con un segundo paso, la toma de decisiones para mejorar el proceso educativo.

2.2. Funciones de la evaluación

Ausubel señala que la función principal de la evaluación es **vigilar el aprendizaje de los alumnos**, tanto de sus progresos a lo largo del proceso como de los resultados con el objetivo de introducir si es necesario las medidas correctivas oportunas. Otras funciones son:

- Estimula a los profesores a formular y aclarar sus objetivos y a comunicar sus expectativas al alumnado.
- Vigila la marcha del proceso educativo para determinar hasta qué punto cumple los objetivos.
- Suministra información al profesor acerca de la eficacia de los métodos empleados, la organización del contenido y la claridad de exposición del mismo.
- Las pruebas de evaluación constituyen una experiencia importante para los alumnos, porque obligan a revisar, consolidar, aclarar e integrar el material, ofreciendo retroalimentación que confirma, aclara o corrige ideas.
- Motiva el aprendizaje porque dentro de ciertos límites el deseo de éxito y temor al fracaso estimulan el aprendizaje.
- Junto a otras medidas de aptitudes, actitudes, intereses y motivaciones permite al profesor diferenciar sus enseñanzas y realizar adaptaciones y orientaciones individuales.

Otros especialistas destacan otra función clave de la evaluación: **proporcionar un sistema de control de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje** a partir de la información que se obtiene acerca del progreso en la adquisición de los objetivos de la instrucción, lo cual permite adoptar en cada momento las decisiones

prudentes que convengan. Las **funciones de evaluación de Glover y Bruning son:**

1. Seleccionar participantes para los programas
2. Establecer el punto de partida de la instrucción para que el aprendizaje sea significativo
3. Determinar el dominio de los objetivos
4. Suministrar información a los alumnos
5. Suministrar información al maestro o profesos
6. Suministrar información a los padres
7. Diagnosticar problemas de aprendizaje
8. Motivar el estudio y el aprendizaje
9. Suministrar una ocasión para el aprendizaje
10. Acreditar habilidades y destrezas
11. Asesorar y orientar a los alumnos
12. Evaluación de los programas

También hay que destacar la función (esta función no aparece mencionada por Ausubel) de **certificación o acreditación** ante la sociedad de los niveles y de las competencias alcanzadas por los alumnos.

2.3. Evaluación inicial, formativa y sumativa

La evaluación tiene lugar en **tres momentos**: al comienzo de (inicial), durante el desarrollo de (formativa) y al final de las enseñanzas (sumativa).

2.3.1. EVALUACIÓN INICIAL

La **evaluación inicial** se realiza con una **finalidad pronóstica**: conocer las capacidades y los conocimientos previos de los alumnos con objeto de situar el punto de partida del aprendizaje en el nivel adecuado, y consecuentemente planificar las enseñanzas de manera que se adapten a las posibilidades y necesidades de los distintos alumnos.

Coll y Miras señalan que tradicionalmente la evaluación diagnóstica se ha realizado con la evaluación de capacidades cognitivas, consideradas relacionadas con el éxito académico. En la actualidad se insiste en la necesidad de evaluar los conocimientos previos del alumno, y no sólo variables cognitivas, también factores actitudinales y motivacionales.

Una función a la que sirve la evaluación inicial en los sistemas educativos actuales es la de facilitar las adaptaciones curriculares individuales para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación es esencial para el constructivismo, que asume que todo aprendizaje se produce a partir de los conocimientos previos que ya posee el alumno.

La evaluación inicial es también denominada evaluación diagnóstica, aunque los autores le asignan a este concepto la finalidad de detectar si los alumnos encuentran

problemas a lo largo del proceso de aprendizaje, por lo que su ubicación tendría lugar durante el proceso de instrucción.

2.3.2. EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA

La **evaluación formativa** consiste en la estimación de la bondad de los programas de enseñanza en un momento en que son todavía susceptibles de modificación, mientras que la evaluación **sumativa** consiste en la estimación de la bondad de los programas al finalizar el proceso de enseñanza.

Bloom y Colbs afirman que estas dos evaluaciones difieren en el **propósito de cada evaluación, en el momento de realización y en el nivel de generalización**. Respecto a la **evaluación formativa**, tiene como finalidad suministrar información que permita tomar decisiones para corregir, introducir ayudas y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Su utilización es durante el proceso para consolidar, aclarar o corregir las adquisiciones que va realizando el alumno. Su uso debe ser tan frecuente (evaluación continua) como sea posible. **Mirar y Solé** afirman que se ajusta bien a un paradigma de investigación que considera la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor como un profesional encargado de adoptarlas.

Respecto a la **evaluación sumativa**, tiene como finalidad comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos. **Tiene dos objetivos principales**: 1) certificar los niveles conseguidos por los estudiantes, y 2) juzgar la calidad y eficacia de los programas de enseñanza. Se inspira en el principio de **Tyler**: la evaluación del aprendizaje ha de tener como referencia el grado en el que se alcanzan los objetivos marcados previamente por la enseñanza. La forma más característica de llevarse a cabo son los exámenes finales, que determinan el grado de rendimiento alcanzado que se expresará con una calificación indicativa de la posición de cada alumno respecto al grupo con consecuencias inmediatas: pasar de curso, promoción académica y certificación o acreditación académica de los niveles superados. Es un medio de control necesario del logro conseguido por los estudiantes en el dominio de los objetivos educativos.

3. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

3.1. Instrumentos

Una tarea es la determinación del procedimiento que se seguirá para obtener los datos que nos permitan ver cómo progresa el alumno en su proceso de aprendizaje. Éste puede ser llevado a cabo de una manera más o menos formal y sistemática, lo que dependerá de lo que se desee conocer y del alcance y finalidad de las decisiones que se tengan que tomar en función de esos datos. Los instrumentos más arraigados y más frecuentes en las aulas son las pruebas de ensayo y las pruebas objetivas.

3.1.1. PRUEBAS DE ENSAYO

Las **pruebas de ensayo** consisten en **preguntas que los alumnos responden de manera más o menos amplia y abierta**, lo que requiere que el propio alumno determine la amplitud, elaboración y organización de la respuesta. Hasta hace poco han sido las pruebas más utilizadas, pero ahora predominan más las pruebas objetivas.

Permiten conocer la cantidad de conocimientos que tiene el alumno y cómo los tiene organizados y estructurados en su mente. Este aspecto hace que estas pruebas sean las más idóneas para obtener la información sobre los conocimientos a los que sólo podemos acceder de manera segura cuando es el alumno el que organiza y elabora su propia respuesta. Ésta es una de las ventajas más importante. **Ausubel** dice que las pruebas de ensayo son más indicadas que la objetivas para medir la comprensión de la materia, la capacidad de organizarla y expresarla y para evaluar conocimientos que difícilmente pueden resumirse en una única respuesta correcta.

Pero también tiene **inconvenientes**. Uno de ellos es la **subjetividad en la corrección**, es decir, que la valoración de las respuestas se ve afectada por la personalidad y las expectativas del corrector. También una misma prueba puede ser calificada de manera distinta por distintos profesores. Para minimizar la subjetividad se pueden utilizar **3 estrategias**. Una es expresar explícitamente, junto a la formulación de la pregunta, los aspectos y dimensiones que se esperan y que serán valorados. La segunda consiste en que el profesor se construya un modelo de respuesta para corregir las pruebas en el que se reflejen los contenidos que deben aparecer en las respuestas y los puntos que se le asignará a cada uno de ellos. Y la tercera es no calificar una pregunta tras otra en cada uno de los ejercicios, sino calificar cada una de las pregunta en todos de los ejercicios, evitando la influencia de la pregunta anterior (efecto halo). Otra estrategia complementaria es tras una lectura rápida ir clasificando en distintos montones y luego realizar una lectura más detenida.

El segundo inconveniente se refiere a que con **las pruebas de ensayo se abarca menos amplitud de contenido que una prueba objetiva**. Debe limitarse por razones de tiempo, no más de 2/3 cuestiones. No se puede recurrir a la ampliación de contenido incrementando las preguntas ya que el alumno se vería presionado por el tiempo.

3.1.2. PRUEBAS OBJETIVAS

Las **pruebas objetivas** consisten en una serie de **preguntas que requieren una respuesta breve y precisa**. Son **objetivas** porque la respuesta correcta se determina con anterioridad a la prueba, por lo que la puntuación será la misma independientemente del corrector. Las **ventajas** es que abarcan un amplio conjunto de conocimientos en un espacio corto de tiempo. Aunque la elaboración exige mucho tiempo y esfuerzo, su corrección es sencilla, objetiva y fiable.

a) Tipos de pruebas objetivas: elaboración y corrección

- **De respuesta simple.** Son preguntas directas que exigen una respuesta breve y precisa. Su **elaboración** correcta exige que se formulen de manera breve, clara y concisa; que se redacten de manera que sólo exijan una respuesta; y que se formulen sin ambigüedad, no deben ofrecer duda sobre la respuesta que pide.

- **De emparejamiento.** Se presentan dos columnas de datos, estímulos y respuestas, que el alumno debe emparejar de acuerdo con el criterio que se le indique: causa-efecto, autor- obra... Su **elaboración** correcta exige que las preguntas se acompañen de instrucciones precisas, indicando el criterio de emparejamiento y que el número de elementos de la segunda columna será mayor para evitar la asociación automática del último par.

- **De verdadero-falso.** Son preguntas cuyo enunciado es una afirmación que el alumno ha de identificar como verdadera o falsa. Su **elaboración** correcta exige que un 50% de las proposiciones serán verdaderas y un 50% falsas aproximadamente y que el orden de sucesión de proposiciones verdaderas y falsas se determina al azar.

- **De elección múltiple.** Constan de un **cuerpo o tronco o raíz**, que es donde se formula la pregunta, y de varias alternativas de respuesta: **la correcta y los distractores**. Las alternativas que se proponen puede ser 3, 4 o 5. Caben dos modalidades: elección de la respuesta correcta o elección de la mejor opción. Su **elaboración** correcta exige que todas las respuestas tengan relación con la pregunta, de lo contrario la exclusión sería sencilla; que todas las opciones deben concordar gramaticalmente con la pregunta; y que la situación de las respuestas correctas debe ser al azar.

A parte de las que hemos visto, las pruebas objetivas deben cumplir unas **normas generales** relativas al contenido, a la redacción de las preguntas y a la presentación. Respecto al **contenido**, las preguntas se referirán sólo a los aprendizajes que queremos medir y el número de preguntas será proporcional a la importancia de los contenidos. En cuanto a la **redacción**, se hará de manera que exijan poner de manifiesto las habilidades y capacidades incluidas en los objetivos. Para ello planificaremos previamente las preguntas y cuidaremos al redactarlas la claridad y la expresión. Y de la **presentación** deben escribirse a ordenador y dejando espacio para las respuestas. Para esta norma es útil realizar una **planificación previa** de la prueba, como un cuadro (ver tabla 17.3.).

Las **ventajas** de las pruebas objetivas son las siguientes. Una de ellas es la **objetividad en la corrección**: eliminan la subjetividad y la variabilidad del profesor a la hora de corregirlas. Ahora bien, existe subjetividad en el momento de la elaboración de los temas. De ahí la importancia de la planificación. La segunda es la **amplitud del contenido**.

Respecto a los **inconvenientes**, **Mitchel** dice que fomentan la memorización y el reconocimiento pasivo, trivializando la enseñanza y el aprendizaje. Estos inconvenientes pueden ser paliados realizando pruebas de ensayo, observación sistemática y los trabajos de alumnos. Se pueden realizar preguntas que no sólo exijan reconocimiento o recuerdo, sino que obliguen a poner de manifiesto comprensión y

muestren la capacidad de aplicar el material. Ninguna prueba es mejor en todas las circunstancias, dependerá de aquello que se quiera evaluar o medir.

La **corrección de las pruebas objetivas** se realiza asignando un punto a cada pregunta contestada correctamente. La suma de estos puntos es la **puntuación directa**. En las pruebas de Verdadero y falso ($PD = A - E$) y de elección múltiple ($PD = A - (E/n - 1)$) para evitar la influencias de los aciertos que se pueda producir por azar.

3.1.3. OTROS TIPOS DE INSTRUMENTO

Las **pruebas de desempeño** solicitan al alumno que, solo o en grupo, ejecute una actividad. La **ventaja** es que proporcionan evidencia directa de que es capaz de aplicar sus conocimientos para solucionar problemas. Los **inconvenientes** es que son laboriosas para los alumnos y difíciles de calificar. Con los **informes**, que pueden ser orales o escritos, el estudiante tiene que investigar, organizar y redactar su contenido, y en su caso exponerlo. Las **carpetas de trabajos o portafolios** son trabajos seleccionados por el alumno de los que ha realizado a lo largo de una lección o curso para demostrar sus competencias. Es un procedimiento idóneo para utilizarse cuando los alumnos realizan una parte de su aprendizaje de forma individual.

Los **mapas conceptuales** son los más indicados para determinar el grado de análisis, sintetización y comprensión de conocimiento por el alumno. Exigen creatividad para organizar la estructura de un conjunto de conocimientos seleccionar los más importantes y buscar las interrelaciones entre ellos, favoreciendo el aprendizaje significativo y evitando el memorístico. Un inconveniente es que su corrección no puede efectuarse con plantillas, con lo que aparece la subjetividad del profesor. Por tanto, es necesaria la observación, que para ser eficaz y fiable debe ser sistemática, lo que exige unas condiciones. En primer lugar, delimitar y definir previamente los aspectos que hay que observar y traducirlos en términos de conducta expresiva y observable. En segundo lugar, utilizar técnicas de observación para registrar los datos con objetividad. Técnicas adecuadas para estos propósitos pueden ser las **listas de control**, que sólo recogen la presencia o ausencia de una característica, las **escalas de observación o evaluación**, que requieren además una valoración de las características presentes y las **entrevistas**.

3.2. Interpretación de los resultados: interpretación con referencia a la norma e interpretación con referencia a un criterio

La construcción de las pruebas de evaluación a mediados del siglo pasado eran un medio para clasificar a los alumnos en función de los **resultados**. A partir de los 50 y con la aparición de la enseñanza programada se le dará un nuevo sentido a la evaluación. El principio de la **evaluación programada** es que si se proporciona a los alumnos una serie de secuencias instruccionales bien ideadas, la mayoría de ellos podrá alcanzar sus objetivos educativos. Es a partir de esta nueva concepción de enseñanza y del interés por los objetivos educativos que surge dos formas de interpretar los resultados de la evaluación: referida a la norma y referida a un criterio.

La evaluación con referencia a una **norma** establece la **posición ocupada por el sujeto dentro de un grupo** (grupo normativo) que puede ser el resto de compañeros o una población más amplia. Son las puntuaciones de los demás las que proporcionan las normas para establecer el significado de la puntuación obtenida por un alumno. El objetivo es **diferenciar los logros que consiguen los alumnos, compararlos entre sí, y en función del resultado calificarlos y evaluarlos**. Se utilizó hasta mediados del siglo pasado y tiene una limitación importante: no nos informa si el alumno ha conseguido o no la competencia necesaria para proseguir su proceso de aprendizaje. Sin embargo es útil para saber lo que es capaz de hacer el alumno en una determinada área con relación a sus compañeros. Normalmente este tipo de evaluación interesa no en el momento en que se realiza el aprendizaje, sino en momentos más lejanos: la finalizar un trimestre, un tema...

La evaluación con referencia a un **criterio** informa del **nivel de ejecución (dominio) de un alumno en relación a un criterio** previamente establecido. Se estima el progreso de un alumno en relación al criterio, es independiente de los logros que consigan los demás alumnos del grupo. Es adecuada para evaluar el progreso del alumno y para planificar la enseñanza que persigue conseguir el desarrollo de unas competencias. Para **Gagné y Briggs** cumple varias finalidades importantes: 1) permite conocer si un alumno domina un objetivo instruccional, 2) permite observar y diagnosticar a tiempo los errores del alumno y permite identificar el estudio correctivo necesario, 3) proporciona datos para mejorar la enseñanza y 4) constituye evaluaciones justas. Una consecuencia fundamental es que **posibilita el diagnóstico y desarrollo de programas instruccionales de carácter individualizado**.

Ambos tipos de evaluaciones tienen sus defensores y detractores. Por una parte, quienes piensan que la evaluación del aprendizaje persigue establecer el dominio que el alumno posee y si está preparado para aprendizajes más avanzados. Defienden la referida al criterio. Por otra, quienes piensan que la evaluación del aprendizaje persigue seleccionar a los mejores alumnos. Son partidarios de la referida a la norma. **Ausubel** reconoce que este tipo de evaluación puede proporcionar al alumno una estimación más realista de sus capacidades al compararle con los otros miembros de su grupo y puede ayudarle a formar un concepto de sí mismo y unas aspiraciones vocacionales y académicas realistas

4. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

4.1. Evaluación de la enseñanza

Campbell y Stanley presentaron varios **diseños** adecuados para la evaluación de la enseñanza: 1) diseño de grupo de control con sólo posttest, 2) diseño de grupo control con pretest-posttest, 3) diseño de grupo de control no equivalente, 4) diseño pretest-posttest y 5) diseño de series cronológicas. Los datos que se obtienen

con un diseño experimental deben ser objeto de un estudio estadístico que permita el análisis y la interpretación correcta de los resultados.

A partir de los 60 se han desarrollado distintos modelos de evaluación con la finalidad de orientar a los evaluadores educativos en el desempeño de sus funciones. **Popham** las agrupa en **cuatro categorías**: modelos de consecución de metas; modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos; modelos de enjuiciamientos que resaltan criterios extrínsecos y modelo de facilitación de decisiones. Los **modelos de consecución de metas** conciben la evaluación como una determinación del **grado** en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza, previamente determinadas. Tiene su fundamento en la psicología conductista y en concreto en la necesidad de formular y evaluar los objetivos educativos propuesta por **Tyler**, para quien los objetivos educativos deben inspirarse en **tres fuentes**: estudiante, sociedad y el contenido y en **dos marcos** en los que se inscribe la psicología del aprendizaje y la filosofía de la educación. Al final de la enseñanza se comprueba la medida en que los alumnos han alcanzado los objetivos, lo cual pone de manifiesto la adecuación o inadecuación del programa. El modelo más representativo es el de **Metfessel y Michael**.

Los **modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos** fundamentan la evaluación en el **juicio** que se forja el evaluador de la consideración de criterios intrínsecos: número de profesores, aulas, bibliotecas, laboratorios... Este tipo de evaluación ha perdido aceptación en los últimos años debido a que aunque estos factores intrínsecos tienen relación con la actividad educativa, es difícil obtener evidencia de qué logros conseguidos por los alumnos se relacionan directamente con ellos. Los **modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos** basan el juicio de la evaluación en criterios extrínsecos. Es decir, la atención del evaluador al emitir su juicio se centra en los **resultados**. Dentro de esta categoría destaca el **Modelo de Semblante**, de **Stake**, que propone que la evaluación consiste en dos tareas: la **descripción y enjuiciamiento** llevada a cabo en tres fases: el antecedente (condiciones previas), transacción (sucesión de tareas) y resultados (efectos que produce la enseñanza).

En los **modelos de facilitación de decisiones** la función del evaluador se limita a la recogida de datos y la presentación de éstos a otra persona que será la que determine su valor y tome las decisiones oportunas. **Stufflebeam y Colby** presentan su **modelo CIPP**, que incluye cuatro tipos de evaluación: 1) del contexto: proporciona información para determinar los objetivos; 2) del input: proporciona información a cómo lograrlos; 3) del proceso: informa sobre la eficacia de los procedimientos o estrategias empleadas para la consecución de los objetivos; y 4) del producto: en qué medida se han alcanzado los objetivos.

El **Modelo EFQM** ha hecho su aparición en los últimos años y tiene su origen en el mundo empresarial, concretamente para la evaluación de la calidad de cualquier empresa o institución que tenga como objetivo la generación de algún producto. Este modelo (EFQM) en los últimos años ha sido adaptado al campo educativo. El Ministerio de Educación y Cultura lo ha adaptado para evaluar la calidad de las enseñanzas en instituciones escolares no universitarias a través de las siguientes variables: liderazgo;

planificación y estrategia; gestión de personal, recursos, procesos, satisfacción del cliente y del personal, impacto en la sociedad y resultados del centro.

4.2. Evaluación del profesor

Un aspecto esencial dentro de la evaluación de la enseñanza es la evaluación del profesor, en tanto que el profesor cumple una función primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje: facilitador de las adquisiciones de los alumnos, y, consecuentemente, la calidad de dicho proceso. Pero no se ha determinado aún claramente qué indicadores deben servir para estimar su eficacia. Uno de los criterios más utilizados ha sido el **rendimiento de los alumnos**, siendo eficaz el profesor cuando sus alumnos consiguen sus objetivos educativos. Según **Genovard y Gotzens**, cuando la evaluación se realiza en función de los resultados de la enseñanza es difícil determinar en qué medida estos resultados reflejan la actuación del profesor, pues en el logro de los alumnos influyen muchas variables.

En la actualidad la atención para evaluar la eficacia de la enseñanza en general y del profesor en particular se ha **desplazado del producto al proceso**. Existen unos comportamientos instructivos definitorios de los que se considera el **profesor experto** y que serán indicativos de su eficacia docente. Los indicadores de la eficacia del profesor estarían en su actuación docente y se necesita recurrir a escalas de **observación** mientras dicha actuación tiene lugar. Esto, por múltiples razones es difícil o imposible. Por ello se recoge esta información con cuestionarios contestados por los alumnos, aunque hay que tener cuidado con ellos por la falta de objetividad y el efecto halo.

Genovard y Gotzens basan la evaluación del profesor en el comportamiento de los alumnos: relacionados con su rendimiento, con el grado de comodidad de los alumnos en clase y con relación a su socialización.