

EL PROGRAMA, SU DISEÑO Y EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA EDUCATIVA

Mgr. Gabina Zambrano. Universidad de Los Andes-Táchira gabinazambrano2002@yahoo.com

Dr. José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona-España jtejada@dewey.uab.es

Dr. Ángel-Pío González. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona-España angelpio.gonzalez@urv.net

RESUMEN

Este artículo trata de responder algunos de los cuestionamientos que tienen los profesores respecto al diseño y a la evaluación del programa de formación. Dos propuestas integradas - el modelo de secuencias de Gairín (1993) y el modelo integrador de Tejada (1997)- iluminan los elementos a considerar en las distintas fases del diseño, desarrollo y evaluación del programa. Concluimos que el programa constituye una valiosa forma de aprender y afirmamos que es posible mejorar la enseñanza-aprendizaje a través de un diseño y evaluación del programa fundamentado en principios formativos.

Palabras clave: programa de formación, diseño y evaluación de programas, criterios e indicadores de evaluación.

THE SYLLABUS, ITS DESIGN AND ASSESSMENT AS AN EDUCATIONAL STRATEGY FOR IMPROVEMENT

ABSTRACT

This article tries to answer some of the questions that teachers have about the design and the evaluation of the syllabus. Two integrated proposals – the model of sequences of Gairin (1993) and the integrator model of Tejada (1997) - illuminate the elements to consider in the different phases of the design, development and evaluation of the syllabus. We conclude that the syllabus is a valuable way to learn and we firmly believe that it is possible to improve the teaching-learning process through a design and evaluation of the syllabus that is founded on formative principles.

Key words: Syllabus, design and evaluation of the syllabus, criteria of evaluation.

* Nuestro agradecimiento al CDCHT quien financia el proyecto de investigación titulado: La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, con código NUTA-H-251-06-04-B. El presente artículo es parte de los resultados de dicha investigación. Finalización de artículo: 07-09-07. Revisión: 10-11-07. Aceptación 22-11-07.

EL PROGRAMA, SU DISEÑO Y EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA EDUCATIVA

Hay profesores que elaboran su programa el primer año de docencia y repiten lo mismo los siguientes años; otros optan por alternativas diferentes, más difíciles, seguro, pero indudablemente más enriquecedoras y motivantes...

I. A modo de entrada

La evaluación centrada en la racionalidad práctica y crítica y fundamentada en la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación es propuesta por Álvarez (2001). Desde esta perspectiva, los procesos evaluativos ayudan al profesor a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente, tomando decisiones para la mejora del currículum —antes, durante y después de su aplicación—. Así, la evaluación es entendida como actividad crítica de aprendizaje y adquiere sentido a medida que a través de ella generamos conocimiento. *«Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir»* (p. 12).

Zabalza (1997) también enfatiza la necesidad de que el profesor se «curricularice», es decir, que haga y piense su trabajo en términos del currículum porque ello le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y cómo ello está contribuyendo a su desarrollo integral y al del alumno. Por supuesto, estos lineamientos dejan atrás al profesor «consumidor del currículum» y propician al «diseñador, programador y evaluador del programa».

En este artículo se plantean unos referentes sistemáticos para el diseño del programa y unas fases de evaluación del mismo que pueden ayudar a los profesores a aclarar algunas de las dudas que se formulan al respecto; a la vez, se pretende despertar el interés por el diseño y evaluación del programa como medio de reflexión para incrementar el conocimiento personal y profesional.

II. El programa de formación.

Definición del programa

Distintas son las posturas que los especialistas tienen al abordar el tema. Para De la Orden (1987) un programa es:

«...cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos. Un programa puede ser desde el diseño instructivo específico para la enseñanza general; desde la utilización de un texto hasta la introducción de la tecnología informática en el

sistema educativo; desde una acción docente de un profesor hasta un centro docente concebido como organización funcional para la enseñanza y el aprendizaje.» (p.133)

González (1995) concibe el programa como un curso de acción sistemática e intencional que tiene como propósito alcanzar unos objetivos determinados.

Bordas y otros (1995) definen el programa como «...*la actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación».* (p.178).

Gairín (1990) conceptualiza el término como una «...*propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos».* (p.5)

Cabrera (2004), por su parte, entiende el programa desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia, hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal.

En resumen, en las definiciones anteriores observamos puntos de vista que coinciden, en cierta manera, con un documento que plasma el diseño de un curso donde se representa la estructura común de una cultura y se plantean las previsiones generales respecto a las necesidades de formación, el desarrollo cultural y técnico de una sociedad en particular.

Necesidad y justificación de la evaluación de programas.

Para iniciar el tema, vale la pena mencionar que, en cuanto al diseño, los currícula anglosajones suelen ser autónomos y diferenciados en cada institución, lo cual ocasiona muchos problemas debido a la diversidad de enfoques y variedad de contenidos que presentan. Con respecto a la Educación Básica, Media y Diversificada en Venezuela, el Ministerio de Educación elabora los programas, pero ocurre frecuentemente que se desarrollan sin ninguna contextualización, lo cual va en detrimento del aprendizaje.

En nuestro caso, la Universidad de los Andes – Táchira, el profesor diseña o rediseña el programa de asignatura y el departamento lo aprueba; en un estudio previo (Zambrano, 2006) se encontraron programas que databan de muchos años sin actualización o modificación, a excepción del año en la primera página; programas que desconocían totalmente el proyecto del centro y que,

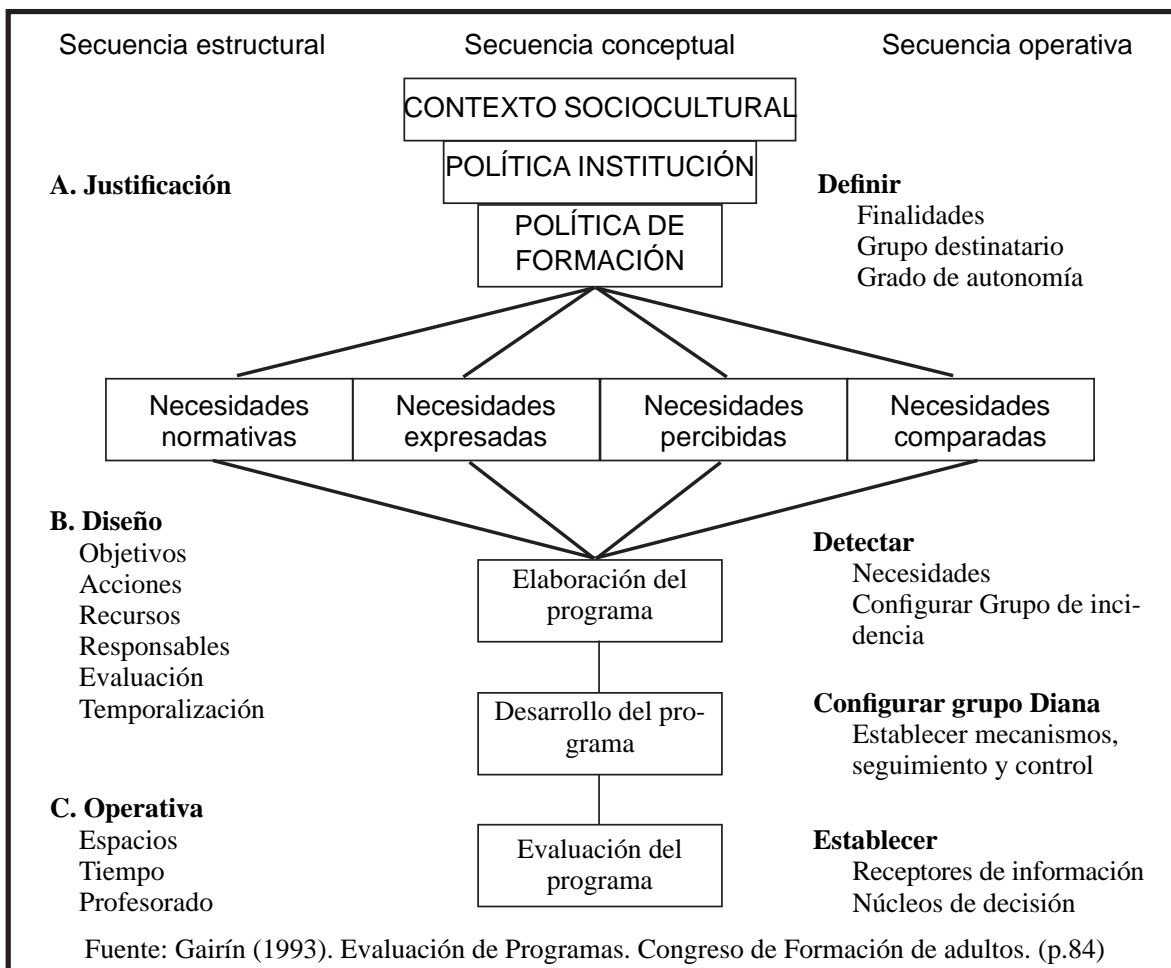
en algunos casos, en dos líneas definían su proyecto de formación.

Nuestra intención en este trabajo no es otra que resaltar que el óptimo diseño del programa depende de la personalidad, creatividad, experiencia y esfuerzo del profesor, junto con políticas que fomenten la mejora educativa. Por ello, es importante que las instituciones apoyen la optimización «real» de los programas y brinden oportunidades donde el profesorado se forme en el diseño y evaluación del mismo; ello, a corto plazo, dará lugar al perfeccionamiento del curso, del profesor, etc., y con el paso de los años permitirá la implementación de una cultura que repercutirá en la mejora del centro.

Diseño del programa

En esta labor de diseñar un programa resulta interesante y acertada la propuesta de Gairín (Figura 1) quien plantea un modelo de programas organizado en las secuencias conceptual, estructural y operativa, las dos últimas resultantes de la primera.

En la primera actividad de la secuencia conceptual el autor sugiere **FIGURA 1: Modelo de secuencias de Gairín**



conocer el contexto sociocultural —constituido por todos los elementos que configuran socialmente el nivel educativo donde se da la formación—, la política institucional —representada por la institución en general, su dimensión normativa y organizativa, el contexto curricular, el contexto profesional y el contexto personal— y la política de formación del centro.

A esta primera fase le sigue la detección de necesidades, las cuales pueden ser: normativas —aquellas que hacen referencia a las carencias que un sujeto o grupo tiene en relación a un patrón preestablecido—, expresadas —las que manifiestan las personas involucradas directamente—, percibidas —aquellas que son determinadas por un agente externo: un investigador, evaluador, etc.— y comparadas —las asociadas a otros centros o instituciones—.

Todos los elementos señalados en las diversas secuencias apuntan a definir las características de los sujetos —necesidades, expectativas e intereses—. Se sobreentiende que ellas están íntimamente ligadas entre sí, puesto que los programas de formación tienen como finalidad solucionar las necesidades socioculturales del entorno y, por lo tanto, dan lugar a los objetivos, las acciones y la naturaleza de los procesos de evaluación que persigue la formación. Sin embargo, no siempre ocurre de esta manera, ya que puede darse el caso en que la política institucional no responda a las necesidades del contexto o que la formación no se de en los niveles esperados; es evidente entonces la importancia que tiene conocer bien el contexto y los destinatarios del programa. (Tejada, 1997) Por supuesto, es necesario que el análisis del contexto sociocultural e institucional y la detección de necesidades se lleven a cabo con instrumentos de evaluación con finalidad diagnóstica.

En el tercer momento, se elabora el diseño del programa precisando con claridad los objetivos que persigue la formación, las acciones a realizar, los recursos necesarios, la evaluación y la temporalización; de nuevo, teniendo como meta un diseño lo más adecuado a los participantes, al contexto y a las necesidades que ha de satisfacer la formación. La evaluación de esta fase, por tanto, velará por la planificación idónea de los procesos y las actividades.

Seguidamente, se procede al desarrollo del programa; a partir de esta fase las acciones se fundamentan en la práctica en el aula y en las realidades del contexto que le sirven de referencia, centrándose en los tiempos y espacios y en el profesorado. La evaluación, formativa como mecanismo de mejora, tendrá como función detectar las fortalezas y deficiencias del programa para regular los procesos y reajustar aquellos aspectos que así lo requieran para un mayor aprovechamiento del mismo.

Como actividad final se evalúa el programa para conocer los resultados

obtenidos, es decir, la mejora alcanzada a través de la formación y los aspectos que podrían optimizar el programa o, en caso contrario, cancelarlo.

En cierto modo, la secuencia conceptual propone un ciclo de acciones coherentes que se retroalimentan con la secuencia estructural y operativa, pero debemos avanzar un paso más allá y garantizar que los programas satisfacen las necesidades existentes y una evaluación del programa sistemática, contextualizada, planificada e intencional es necesaria para dar mayor confiabilidad al proceso educativo.

III. La evaluación del programa de formación.

Mayor (1997:106-107) clasifica los conceptos de evaluación de programas en tres grupos: el primero centrado en la toma de decisiones, el segundo orientado a la solución de problemas y, el último, relacionado con los componentes del proceso. En la primera instancia, se encuentran Gairín (1990), Osborne y House (1995) enfatizando la toma de decisiones para la implantación, continuación o certificación del éxito y las mejoras a introducir en el programa. En el segundo caso, Hernández y Rubio (1992) y Tejedor (1994) conciben la evaluación de programas como un conjunto de acciones que tienen como fin optimizar los recursos (económicos, humanos, de tiempo y de esfuerzo) para dar solución a un problema de índole social. En el último caso, Worthen (1990), Moreno y otros (1996) y Callahan (1995) centran su atención en los componentes del programa y consideran que la evaluación debe iniciarse con la planificación y realizarse al comienzo, durante el proceso y al final del mismo para tomar decisiones en pro de la mejora.

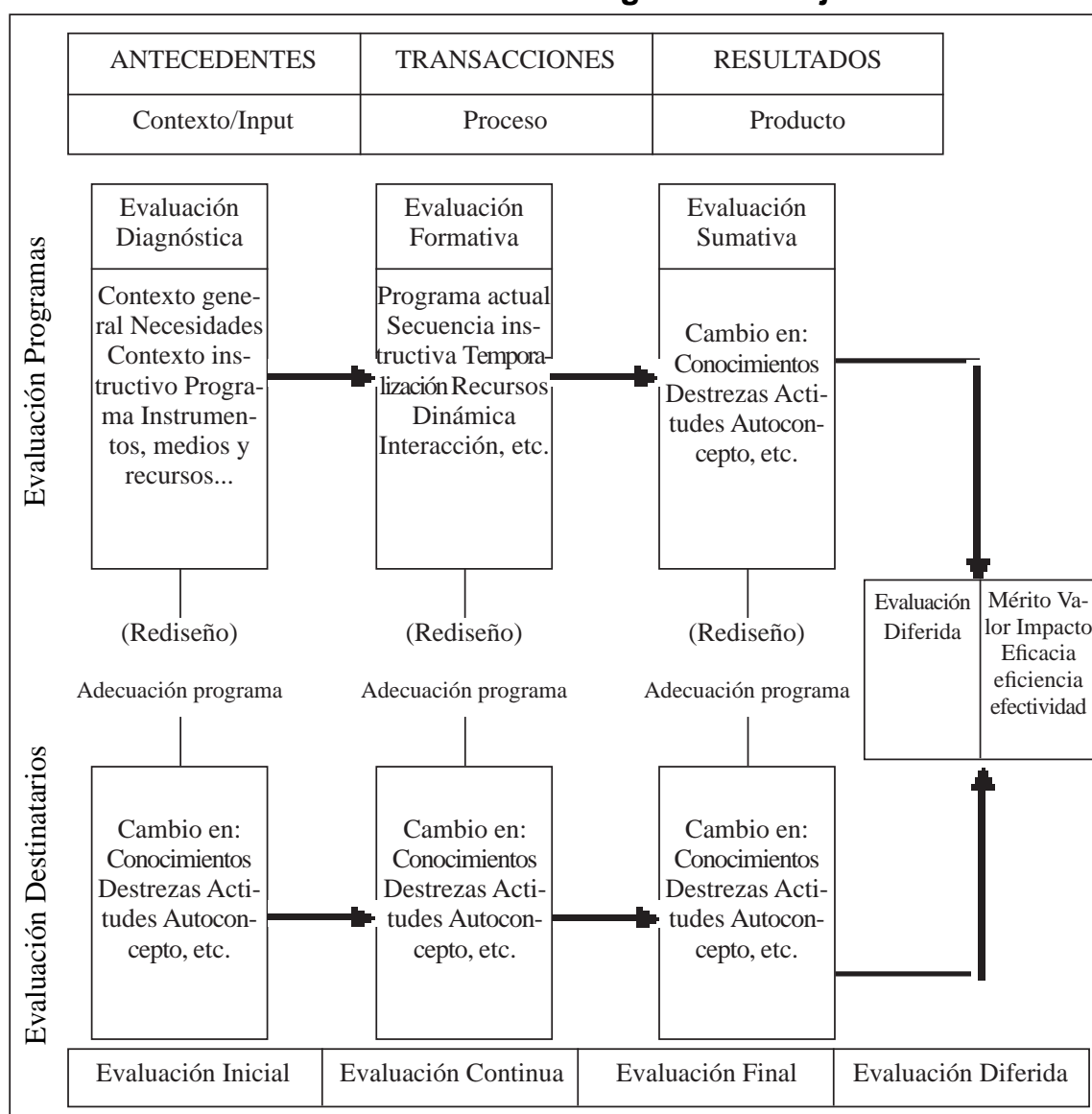
3.1 Propuestas de evaluación de programas

Entre otros estudiosos del tema, además de los arriba mencionados, destacan Cook y Reichardt (1986) quienes proponen dos fases: el análisis del proceso y el análisis del impacto del programa. Otros autores (Pérez Juste, 1995, Contreras Muñoz, 1996) añaden a la propuesta anterior la evaluación del diseño o evaluación inicial y Tejada (1997: 19) plantea un modelo integrador de evaluación de programas centrado en cuatro fases: la evaluación inicial —que concierne a la evaluación de las necesidades, del contexto, de los participantes y del diseño—, la evaluación procesual —que analiza la implementación y desarrollo del programa—, la evaluación de los resultados —que estudia los efectos del programa— y la evaluación diferida —que valora el mérito, impacto, eficacia, efectividad del programa—.

3.2 El modelo integrador

Al estudiar los modelos de evaluación de programas, seleccionamos el modelo integrador porque ofrece una visión más amplia del proceso; describe unas fases coherentes con el modelo de Gairín (Figura 2) y se fundamenta en el diseño y rediseño incluyendo alternativas de mejora ajustadas a la realidad y a las características particulares del contexto y de los participantes. Conceptualmente, el modelo parte de las propuestas de Stake en cuanto a una evaluación centrada en antecedentes, transacciones y resultados; resalta la importancia del contexto/entrada proceso y producto de Stufflebeam e incluye la evaluación sin referencia a metas de Scriven.

FIGURA 2: El modelo integrador de Tejada.



Fuente: Tejada, J. (1997). *La Evaluación En: Formación de formadores*. Curso de postgrado, Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona. Gentileza del autor. (p. 19)

3.2.1. La evaluación inicial

La evaluación del programa en el momento preliminar intenta conocer el contexto general e instructivo, las características de los destinatarios y la pertinencia del diseño del programa con instrumentos idóneos que incluyen: análisis de contenido, análisis por jueces, cuestionarios, escalas, entrevistas, observación, inventarios, pruebas diagnósticas, etc.

A. El contexto

Para el caso del contexto sociocultural se precisan las necesidades existentes con indicadores que permitan conocer la realidad en profundidad con interrogantes que incluyen: ¿Qué necesidades existen? ¿Cómo se han priorizado y bajo que supuestos?. En el análisis del contexto educativo se debe estudiar la política de formación, la organización, la cultura institucional y los recursos humanos, funcionales y materiales de que se dispone.

B. Los participantes

Conviene señalar que cuestiones como: ¿a quiénes va dirigido el programa? (profesión, educación, ocupación), ¿qué características tienen? (datos biográficos edad, género, personalidad), ¿cuáles son sus expectativas?, ¿qué esperan del programa? (conocimientos, destrezas, actitudes, aptitudes, motivación, intereses, necesidades, expectativas...) permiten conocer el nivel de entrada y comparar el cambio ocurrido durante la formación.

C. El diseño

Es necesario que en este momento se valoren los elementos del programa y su adecuación al contexto a través de criterios específicos para cada uno de ellos (Cuadro 1): objetivos (pertinencia, suficiencia...), contenidos (suficiencia, actualidad, objetividad, relevancia, pertinencia...), actividades (adecuación, suficiencia...), recursos (idoneidad), temporalización y evaluación (pertinencia, suficiencia e idoneidad).

3.2.2. La evaluación procesual

Durante la acción educativa el programa, el clima social y los resultados parciales son los objetos de estudio. Por tanto, la evaluación formativa constituye el medio a través del cual se perfecciona el programa para conseguir los objetivos propuestos; explicar los resultados obtenidos —previstos y no previstos— y fundamentar la posterior toma de decisiones respecto al mismo —continuidad o suspensión del programa—.

CUADRO 1: Criterios e indicadores de evaluación de programas 255)

Criterios	Indicadores
Pertinencia: Adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación.	Nivel de coherencia: relación entre objetivos asignados y los objetivos propuestos.
Actualización: Adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales).	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas.
Objetividad: Adecuación a las leyes y principios científicos.	Relación entre los objetivos asignados y contenidos (selección y secuenciación).
Aplicabilidad: Posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos.	Relación entre el programa y la inserción social o laboral.
Suficiencia: Grado con que un programa satisface las necesidades detectadas.	Nivel de exhaustividad, relación entre los objetivos asignados y las necesidades detectadas.
Eficacia: Nivel de logro de los objetivos asignados.	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
Comprensividad: Grado de optimización alcanzado.	Relación entre el nivel de entrada y nivel de salida de un programa.
Relevancia: Grado de importancia del programa para cubrir las necesidades individuales y sociales.	Relación entre objetivos propuestos y necesidades sociales.
Coherencia: Grado de adecuación entre sí de distintos componentes elementos de un programa.	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programa (necesidades, objetivos, contenidos, recursos, sistema de evaluación).

FUENTE: Tejada (1997). pág. 255.

Así pues, la valoración continua del proceso instructivo en pro de su mejora, por un lado, y el análisis de la discrepancia entre lo diseñado y lo que realmente ocurrió, por otro, constituyen sus fortalezas, ya que al introducir las mejoras necesarias, se propician los cambios deseados en los alumnos y profesores. «De esta forma continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño y rediseño del programa en aras a su optimización» (Tejada, 2002: 17).

Efectivamente, la evaluación del proceso tiene como finalidad identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa; mejorar las posibilidades de los participantes; aumentar la información para posteriores decisiones y dar información sobre la evolución y progreso del destinatario. En consecuencia, la metodología y los procedimientos a seguir han de ser flexibles y centrados en las necesidades evaluativas, la situación existente y la toma de decisiones para:

- Adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, dinámicas, rol del docente, rol del alumno, comunicación, feedback, nivelación de alumnos).

- Mejorar la implicación, participación, motivación, interacción y relaciones entre los participantes, así como la relación con el formador.
- Conocer (el evaluador) y dar a conocer (a los destinatarios) oportunamente los resultados momentáneos alcanzados y, en base a lo deseado, negociar acuerdos, estrategias y planes para la mejora de conocimientos, actitudes, destrezas, motivación,...., entre otros.

Entre los instrumentos que se pueden utilizar en esta fase se encuentran los cuestionarios, las escalas, las entrevistas, la observación, los registros anecdóticos, los diarios, el portafolio, las reflexiones y los exámenes, entre otros. Todos ellos seleccionados cuidadosamente para constatar el impacto del programa y el progreso de los destinatarios.

Como punto final habrá que considerar que, si por ejemplo, los resultados del programa no fueron satisfactorios conviene reflexionar sobre: la situación de entrada de los participantes —porque pudo haber mejora, pero no a los niveles deseados—, la eficiencia y eficacia de los procesos, la pertinencia del diseño inicial, la adecuada contextualización, el rol del docente y del alumno, la gestión, si se considera que el programa es bueno, los recursos, la competencia profesional de los formadores, la temporalización del programa en relación a las características de los destinatarios, ...

3.2.3. La evaluación final y diferida

Hoy día, ya no es suficiente conocer los resultados del programa sino que impera explicar los porqués de los mismos. Tres elementos: los resultados inmediatos, los impactos y los costos constituyen los puntos de atención y las finalidades tienen como propósito verificar la consecución de los objetivos propuestos, determinar los cambios previstos y no previstos y confirmar que las necesidades fueron satisfechas. Obsérvese que, en el primer caso, hacemos hincapié en los logros (al final del desarrollo) esperados e imprevistos en cuanto a: conocimientos, destrezas, actitudes, satisfacción, motivación, relaciones. En el segundo, verificamos el impacto (evaluación diferida) tomando en cuenta la satisfacción de necesidades, la transferencia del aprendizaje y los cambios ocurridos en el contexto del participante. En el tercero se valoran los costos (diferida) de los recursos humanos y materiales.

Así pues, se repara en criterios como: eficacia, eficiencia, comprensividad, efectividad, aplicabilidad, relevancia, suficiencia, satisfactoriedad y se utilizan instrumentos tales como: pruebas de rendimiento, cuestionarios, escalas, entrevistas, observación, informes, auditorias...De forma que se toman decisiones para la promoción, certificación, acreditación de los participantes, intervención-modificación del contexto de actuación, aceptación-rechazo del programa. Como puede verse, el diseño y la evaluación del programa forman un

conjunto de elementos coherentes, sistemáticos e integrados que se planifican y se desarrollan simultáneamente para solucionar necesidades, contribuyendo así con el desarrollo personal y profesional de los participantes (alumnos y profesor) y propiciando su mejora.

IV. Consideraciones finales

Si bien es cierto que existe una íntima relación entre el programa y su evaluación, también es cierto que el éxito de cada una de las fases del programa de formación depende directamente de la calidad de los procesos de evaluación. Por ello, al diseñar la evaluación de un programa, Tejada (1997) recomienda valorar cuestiones como:

- El enfoque teórico y metodológico utilizado (unilateral vs. múltiple)
- La planificación del diseño y los criterios de selección del programa (pertinencia, relevancia, aplicabilidad, viabilidad...).
- La evaluación del diseño inicial y la pertinencia de los objetivos del programa con las necesidades y problemas a solucionar.
- El grado de detección de necesidades del contexto y de los destinatarios del programa (suficiencia, pertinencia e idoneidad...).
- La contextualización del programa.
- El nivel de implementación y desarrollo del programa (coherencia, eficiencia, eficacia, comprensividad, flexibilidad, adecuación...).
- Los resultados de la formación (comprensividad, relevancia, eficacia, eficiencia, impacto).
- El desarrollo de los procesos de evaluación, metodología, operacionalización y resultados (pertinencia, suficiencia, secuencia, objetividad...).
- El evaluador(es) (experiencia, objetividad, conocimiento del contexto, del programa y de los participantes, triangulación de sujetos).
- Los participantes (motivación, implicación, cooperación).
- La calidad de los informes de cada fase y el informe final.
- La metaevaluación de la evaluación (para indicar las limitaciones de la evaluación y plantear propuestas de mejora).

Por último, conviene analizar la evaluabilidad del programa, que no es más que la medida en que un programa puede ser evaluado, ya que, éste puede considerarse invaluable cuando se encuentran impedimentos que dificultan su evaluación. Wholey (1987) presenta cuatro situaciones al respecto:

- Cuando el programa no ha sido definido eficazmente y no hay congruencia entre los objetivos preestablecidos y los logros alcanzables.
- Cuando el programa no tiene una teoría que lo sustente.

- Cuando los propósitos de la evaluación no han sido establecidos con claridad.
- Cuando no se han precisado las prioridades de la evaluación.

Se puede concluir que diseñar y evaluar un programa es un proceso complejo que requiere ser analizado, revisado y, sobre todo, discutido entre los docentes. En este sentido, estamos conscientes de que el óptimo diseño depende de la personalidad, creatividad, experiencia y esfuerzo del profesor y de políticas institucionales que promuevan la mejora educativa. Advertimos, entonces, que el programa constituye una valiosa forma de aprender, lo que nos permite afirmar que es posible mejorar la enseñanza-aprendizaje a través de un diseño y evaluación del programa fundamentado en principios formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bordas, I. y otros (1995). *Evaluación de programas para el cambio*. En: Medina, A. y Villar, M.: *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Cabrera, F. (2004). *Investigación evaluativa de la educación*. En: VARIOS, *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-136). Madrid: Largo Caballero.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- De la Orden, A. (1987). *Formación, selección y evaluación del profesorado universitario* (pp. 5-29). Bordón, 266.
- Gairín, J. (1993). *Evaluación de programas y cursos*. En: Ferrández, A.; Peiro, J. y Puente, J. (Coords). *La evaluación en la educación de personas adultas* (pp. 77-109). Madrid: Diagrama.
- Gairín, J. (1990). *Evaluación de programas*. Comunicación presentada al Congreso de Formación de Adultos. I-39 y cursos.
- González, A. (1995). *La planificación en el ámbito social*. En: González, A.; Medina, A. y Torre de la, S. *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- Mayor, C. (1997). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- Wholey, S. (1987). *Evaluation: promise and performance*. Washington, D.C.: Urban Institute.
- Tejada, J. (2002). *Evaluación de programas*. En: *Formación de formadores*.

- Curso de postgrado, Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tejada, J. (1997). *La evaluación*. En: Gairín, J. y Ferrández, A. *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.
 - Zabalza, M. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
 - Zambrano, G. (2006). *La evaluación formativa de la enseñanza-aprendizaje*