

## El punto de partida: Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Al analizar los nuevos planes y programas de estudio para la educación general básica y para la enseñanza media, y advertir el importante cambio que éstos significan con respecto tanto a la concepción educacional subyacente, como a los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen, no podemos dejar de preguntarnos qué tendría que hacer el profesor para que el cambio efectivamente se consiga. En otras palabras, cómo hacer que sus prácticas pedagógicas-funcionales dentro de una concepción tradicional de la enseñanza-aprendizaje y para otro tipo de expectativas de logro sean efectivas, de modo tal que su trabajo con los alumnos pueda conducir a éstos a desarrollar las capacidades, competencias y valoraciones que constituyen la esencia de lo que los nuevos planes y programas proponen.

¿Cuáles son, en concreto, los cambios a que nos referimos? El currículo, expresado hasta ahora en planes y programas de estudio que incluían un conjunto de objetivos generales y específicos y con fuerte énfasis en los contenidos que conducían a su consecución, ha pasado a estructurarse principalmente sobre la base de conocimientos disciplinarios, habilidades y actitudes que los alumnos deben desarrollar, definidos en respuesta a los requerimientos que la sociedad contemporánea -con sus nuevas formas de comunicarse, de producir y de organizarse- plantea al sistema escolar. Estas demandas tienen su traducción en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO), que constituyen el marco de referencia para la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio por cuanto representan acuerdos que la sociedad chilena ha adoptado en cuanto a la formación que considera deseable y posible para sus educandos.

Los siguientes ejemplos ilustran el tipo de capacidades que se espera que los estudiantes logren y cómo ellas se reflejan en los OF-CMO. Su inclusión aquí pretende establecer las bases para los cambios en evaluación que proponen más adelante.

## Demandas formativas actuales al sistema escolar y ejemplos de su traducción en los objetivos fundamentales de 1° medio.

### 1. Mayores capacidades de:

- Utilizar diferentes tipos de números en diversas formas de expresión (entera, decimal, fraccionaria, porcentual) para cuantificar situaciones y resolver problemas (Matemática).

- Profundizar en los conceptos y elementos que constituyen el lenguaje plástico-visual, su organización y modos de producción (Artes Visuales).

#### • Pensar en sistemas

- Vincular la realidad de su región con la realidad nacional y analizar la inserción de su región en el país, identificando los rasgos que los hacen parte de una comunidad nacional (Historia y Ciencias Sociales)

#### • Apreciar y valorar la interdependencia de los seres vivos en las tramas alimentarias, sus consecuencias ambientales y su relación con el mundo inorgánico (Biología)

#### • Experimentar y aprender a aprender

- Realizar mediciones exactas y precisas a través de actividades experimentales y apreciar su importancia para el desarrollo de la ciencia (Química)

#### • Apreciar la importancia de formular hipótesis en la búsqueda de una explicación a los fenómenos que se observan (Física)

#### • Comunicarse y trabajar colaborativamente

- Comprender los procesos de comunicación centrados principalmente en el intercambio de información y en la interacción de pares (Lengua Castellana y Comunicación)

#### • Gozar la música como medio de expresión y de autoconocimiento, a través del ejercicio individual y grupal de componer e interpretar obras simples (Artes Musicales)

#### • Resolución de problemas

- Comprender y realizar tareas involucradas en el diseño, producción y distribución de un producto; comprender la necesidad de incorporar en ellas criterios de calidad, estrategias de mantención y reciclaje del producto, teniendo presente la calidad de vida de las personas y el cuidado del medio ambiente (Tecnología)

- Resolver problemas seleccionando secuencias adecuadas de operaciones y métodos de cálculo, incluyendo una sistematización del método ensayo-error; analizar la pertinencia de los datos y soluciones (Matemática)

- **Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio**
- Apreciar la importancia del conocimiento científico para la cultura y la tecnología; entender su historicidad, su carácter provisorio y sus límites para el conocimiento integral de la realidad (Física)
- Reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes punto de vista (Historia y Ciencias Sociales)
- Como se desprende del examen de los objetivos fundamentales anteriores, estamos frente a una redefinición del **qué enseñar**, es decir, se ha modificado lo sustantivo del currículo y estas modificaciones obligan re-examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándolo en el protagonismo de los alumnos, en la elaboración de sus propios conocimientos, más que en el del profesor, como tradicionalmente ocurría. Estos cambios de enfoque implican, necesariamente, cambios no sólo en las formas como enseñamos, sino también como evaluamos a nuestros alumnos.

Específicamente, este documento se va a referir a **conceptos, funciones y prácticas evaluativas**, con la intención de mostrar alternativas de evaluación que sean coherentes con la nueva propuesta curricular que se ha definido para el sistema.

### Repasando el concepto de evaluación.

Los cambios a que nos hemos referido antes, ¿significan también que ha variado el concepto de evaluación que manejamos? La respuesta es que en lo fundamental no hay cambios, aún cuando hay diferencias importantes en el **énfasis** que tradicionalmente hemos dado a algunos de los componentes y, principalmente, a las **funciones** que asignamos a la evaluación dentro el proceso educativo.

En términos generales, la evaluación será siempre un juicio que emitimos sobre una realidad determinada, articulando alguna idea o representación de lo que debería ser, con un conjunto de datos acerca de esa realidad (Hadji, 1992), o, siguiendo a L. Benavides (Benavides, 1985), un enjuiciamiento de lo fáctico a la luz del "deber ser". El profesor que evalúa no es, pues, ni un simple observador que describe cómo son las cosas, ni alguien que prescribe como deberían ser, sino un mediador que establece un vínculo entre lo uno y lo otro. Cualquiera que sea el propósito de la evaluación, el evaluador siempre necesita de un marco de referencia que le permita "leer" la realidad para decir algo sobre ella, basándose en ese marco de referencia. Lo esencial de la evaluación, entonces, sería pronunciarse sobre alguna situación en función de algún **criterio** que representa el deber ser. Son estos criterios los que permiten formular juicios, ya sea que se trate de verificar la presencia de algo o el grado en que ese algo se presenta, de seguir la trayectoria de algo o de juzgar su valor. Evidentemente, los criterios están sometidos a los condicionamientos que les imponen el tiempo y el lugar en que se dan.

Desde el momento en que concebimos la evaluación como un juicio que se formula en función de algún criterio que deriva de un sistema de valores, debemos reconocer que para llevarla a cabo es preciso atender tanto los aspectos técnicos como los **aspectos éticos** que ella involucra.

La evaluación escolar se ha centrado tradicionalmente en los alumnos, que, en la práctica, han sido los únicos evaluados en la escuela. Al respecto, y según M. A. Santos Guerra (1969), "hay que evitar a toda costa hacer de la evaluación un instrumento de dominación. Este sentido vertical y descendente desvirtúa y empobrece sus funciones. Por el contrario, hay que hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Esto se consigue con una práctica evaluadora depurada éticamente, con una metaevaluación rigurosa y con un control democrático de ambas."

### Los cambios en evaluación que derivan de los nuevos planes y programas de estudio

¿Cómo se aplica esta conceptualización general de la evaluación a los desafíos que nos plantea la Reforma Educacional actual, con sus nuevas expectativas de aprendizajes para los alumnos y, consecuentemente, con un enfoque pedagógico diferente? El cuadro siguiente sintetiza las principales diferencias entre la evaluación concebida dentro de un paradigma tradicional y una evaluación que podría satisfacer mejor las demandas de los planes y programas de estudio actuales. Con el propósito de destacar las diferencias, en el cuadro se contrastan características en forma muy simplificada, sin entrar en los matices que son propios del hecho educativo.

### LA EVALUACIÓN EN UN ENFOQUE TRADICIONAL DE ENSEÑANZA Y EN EL ENFOQUE QUE SUBYACE AL CURRÍCULO ACTUAL

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
Todos los alumnos aprenden de la misma manera, de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.	No existen alumnos estándar. Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación debe ser individualizada y variada.
La mejor forma de evaluar el progreso de los alumnos es mediante pruebas de papel y lápiz.	Varios procedimientos, que incluye, entre otros, la observación, proyectos y trabajos de los alumnos, las carpetas que los alumnos crean y mantienen, pruebas de papel y lápiz, muestran un cuadro más global del progreso del alumno.
La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza; esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella.	Los límites entre currículo y evaluación se confunden: la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria.
Los instrumentos y agentes de evaluación externos proporcionan la única descripción objetiva y verdadera del conocimiento y del aprendizaje del alumno.	El factor humano, es decir, las personas comprometidas con el alumno: profesores, padres y los mismo compañeros, son clave para realizar un proceso de evaluación exacto.
Existe un cuerpo de conocimiento bien definido que los alumnos deben dominar en la escuela y que deben ser capaces de demostrar o reproducir en una prueba.	El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación contribuye a ello.

Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su facilidad de corrección, de cuantificación, de aplicación) es la consideración más importante.	Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecuencial.
Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición de información	La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso del aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento y en la comprensión de las relaciones dinámicas entre los contenidos curriculares y la vida real.
Una enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en pruebas diseñadas para medir sus conocimientos en distintas materias.	Una enseñanza exitosa prepara al alumno para vivir efectivamente durante toda su vida; por lo tanto se centra en enseñar para transferir el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.

La comparación anterior sugiere que los cambios más importantes en evaluación se podrían resumir como sigue:

- Se incrementa el rango de las capacidades, habilidades y actitudes que se evalúan;
- Se amplía el repertorio de los instrumentos y procedimientos de evaluación;
- Se enfatiza la importancia de la retroinformación que la evaluación puede dar al proceso formativo;
- Se acepta la participación de otros agentes -además del profesor- en la evaluación, principalmente la del propio alumno y de sus compañeros (autoevaluación, evaluación de pares);
- El profesor pasa a tomar un rol más activo, en el sentido que planifica sus evaluaciones con más orientación pedagógica que reglamentaria; conviene con los alumnos sobre procedimientos evaluativos y formas de aplicarlos, dentro de disposiciones reglamentarias menos rígidas; atiende a necesidades e intereses individuales; aplica criterios formativos en forma flexible;
- La evaluación se da naturalmente como parte del quehacer diario y no se considera una interrupción molesta del proceso de aprender.

Lo antes expresado no significa que deberíamos olvidar todo lo que aprendimos sobre los instrumentos de medición que nos dan información para formular juicios valorativos sobre el trabajo de los alumnos. Ni, en términos generales, en lo que respecta a la necesidad de fundar nuestros juicios sobre evidencias válidas, ni, específicamente, en cuanto a los tipos de instrumentos que aprendimos a elaborar. Sólo que en el caso de las capacidades, competencias, habilidades y actitudes que el sistema educacional ha definido ahora, y dentro del enfoque pedagógico que nos orienta, las pruebas de papel y lápiz, adecuadas para los contenidos factuales que enfatizaban los currículos anteriores resultan insuficientes. Esto significa que debemos **ampliar nuestras fuentes de información**, incorporando procedimientos evaluativos adicionales, o bien cambiando algunas de las características de los que tradicionalmente hemos aplicado.

Con respecto a los **criterios** para interpretar las informaciones sobre los alumnos y para juzgar su desempeño, en una escuela centrada casi exclusivamente en el conocimiento enciclopédico, cuyo referente principal son las disciplinas, la función básica de la evaluación ha sido la selección de los alumnos más preparados para proseguir estudios universitarios, mediante un proceso que se caracteriza por ser **sancionador y calificador**, y su propósito se ha limitado a verificar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos previsto para cada nivel escolar.

Las evidencias que arrojan los instrumentos de medición se juzgan en función del rendimiento del grupo o de criterios absolutos, la mayoría de las veces mal definidos y comunes para todos los alumnos (por ejemplo 60% para el 4) y los juicios resultantes se expresan por medio de una nota. El resultado final, del semestre o del año, es una calificación que se supone representa el nivel en que el alumno ha conseguido los objetivos de la asignatura, calificación que normalmente se calcula promediando de algún modo las notas parciales obtenidas durante el período.

Si, en cambio, cambiamos nuestro referente psicopedagógico en el sentido que estamos proponiendo y en concordancia con los propósitos formativos de los nuevos planes y programas, el proceso seguido por el alumno y su progreso personal, pasan a ser los objetos principales de la evaluación y su función más importante, la de constituirse en una ayuda para lograr la formación integral de cada joven, de modo tal que el proceso formativo no apunta sólo al aprendizaje de contenidos factuales, sino que su objetivo es el desarrollo de las capacidades individuales de los educando, como señaláramos al comienzo de este documento.

A continuación proponemos algunas ideas que podrían contribuir a llevar al aula esta concepción de evaluación, específicamente, en relación con los procedimientos para recabar informaciones sobre sus alumnos, la definición de criterios para juzgar sus desempeños, la forma de sintetizar y comunicar sus apreciaciones y la utilización de las evidencias que proporciona la evaluación, tanto por el docente, como por los alumnos.

#### **Los procedimientos para recopilar informaciones sobre los alumnos: ampliando el repertorio**

Tal vez llame la atención las posibilidades que se ofrecen a continuación ya que, más que con propósitos de evaluación, hemos empleado los procedimientos que figuran entre ellas como actividades de apoyo a la docencia. Así, por ejemplo, la discusión, las dramatizaciones, el análisis de versiones preliminares de un trabajo, las actividades de laboratorio, son técnicas que normalmente forman parte de nuestro repertorio de técnicas docentes. En la concepción evaluativa que aquí proponemos, sin embargo, todos ellos pueden también arrojar informaciones útiles para juzgar avances y desempeños de los alumnos y la evaluación.

Es probable que hayamos desestimado el uso de muchos de ellos con fines evaluativos por haber estado inmersos en un paradigma psicométrico que nos hizo actuar con otros supuestos y consecuentemente, privilegiar el uso de ciertas herramientas por sus características técnicas, aún cuando su valor educativo a veces nos mereciera dudas. Si, en cambio concebimos la evaluación como parte de nuestra práctica docente habitual, resulta lógico que muchos de los procedimientos que aplicamos sirvan tanto para evaluar determinadas actitudes, capacidades y habilidades, como para apoyar a los alumnos en la internalización de aprendizajes.

Los procedimientos evaluativos se presentan clasificados en las categorías que propone S.S. Smith (1994), que permiten darles una ordenación útil para el profesor. Tras presentarlos, abordaremos con algún detalle las pruebas escritas por ser los instrumentos tradicionalmente más usados por los profesores, pero dándoles un enfoque algo diferente, destacando las potencialidades que tienen para recopilar información sobre las competencias que propone el nuevo currículo, y recalando su coherencia con el enfoque psicopedagógico que sustenta nuestra visión.

#### **Procedimientos evaluativos disponibles para el profesor**

##### **1.- Pruebas Escritas**

- Pruebas Objetivas
- Pruebas de Ensayo

## 2.- Observación

- Espontánea
- Estructurada

## 3.- Documentos y trabajos de los alumnos

- Selección de trabajos que muestran las etapas seguidas en su desarrollo y las estrategias usadas (borradores, esquemas de trabajo)
- Documentos varios elegidos por el alumno que muestran sus puntos de vista o la evolución de su pensamiento y permiten conocer su desarrollo como alumno y como persona.

## 4.- Entrevista

- Profesor y alumno examinan juntos algunas muestras del trabajo realizado, en función de tareas específicas de aprendizaje.
- Con preguntas estructuradas, para evaluar el desarrollo de conceptos y la aplicación de estrategias a una determinada tarea de aprendizaje.
- Conferencia: profesor y alumno planifican y conducen una reunión con los padres para describir sucintamente lo aprendido.

## 5.- Desempeño

- Demostración (presentación del alumno para demostrar capacidades o habilidades)
- Discusión estructurada (oralmente, los alumnos interpretan, analizan, aplican conceptos a alguna pregunta o problema que el profesor les presenta y deben llegar a una solución o conclusión)
- Ejercicios de simulación, de dramatización y juegos (el alumno debe demostrar su comprensión de distintos puntos de vista, aplicar sus conocimientos y habilidades y responder a una situación nueva en un escenario, un rol y una tarea que le han sido definidos).
- Muestra o versión preliminar de un trabajo (borrador o primera versión de algún trabajo, que muestre una perspectiva, un punto de vista o ideas en desarrollo)
- Actividades de laboratorio (tareas estructuradas frente a las que el alumno debe aplicar conocimientos y procesos para llegar a una solución o conclusión usando materiales).

## 6.- Trabajo Destacado

- Exposición, colección (presentación formal de un conjunto de trabajos en torno a un tema o idea central)
- Invento (diseño y desarrollo de un nuevo aparato o proceso que innova o mejora, en el que se evalúa la definición del problema, el pensamiento crítico o creativo, las estrategias y la solución)
- Proyecto de investigación (trabajo que incluye la exploración de algún hecho, asunto o problema importante usando estrategias de investigación)
- Recital (presentación formal de alguna habilidad específica: danza, monólogo, poesía, interpretación musical)
- Adaptación, composición (la primera es la transformación de una pieza musical o dramática y la segunda, un trabajo original sobre algún tema: una historia, una sinfonía, un collage, por ejemplo).

## 7.- Carpetas

- De trabajo (muestras de los trabajos realizados, para exhibir su progreso)
- De final de ciclo (se usa como uno de los requisitos para demostrar que se ha alcanzado los estándares de término de un ciclo escolar)
- De exhibición de los mejores trabajos de un alumno. Suele usarse para postular al siguiente nivel de escolaridad o a un puesto de trabajo.

Evidentemente, los procedimientos evaluativos que un profesor decida utilizar dependen de muchos factores, tales como las concepciones pedagógicas que maneje, su experiencia docente, su conocimiento de dicho procedimientos, el apoyo que encuentre en la dirección del establecimiento y en sus colegas y, por supuesto, las características y edades de los alumnos. El hecho de disponer de un repertorio amplio de procedimientos evaluativos ciertamente no significa que debemos relegar al olvido las buenas pruebas escritas, que hasta ahora nos habían proporcionado la mayor parte de la información que necesitábamos sobre nuestros alumnos, por cuanto ellas serán siempre una fuente valiosa de antecedentes sobre los conocimientos y comprensiones que los alumnos han elaborado. La nueva mirada que estamos propiciando se refiere más bien a la forma en que planteamos las preguntas u otros estímulos para que el alumno responda. Desde el momento en que nuestros objetivos de aprendizaje están referidos fundamentalmente a

competencias amplias, a habilidades aplicables a contenidos variados y a comprensiones integradoras, resulta evidente que una prueba que pregunte por conocimientos fragmentados, aislados de contextos relevantes, que apele principalmente al recuerdo de información -ya sea a través de preguntas de selección múltiple o de ensayo- no va a tener validez para lo que estamos tratando de averiguar. Pero es claro que estas características, bastante típicas de las pruebas escritas tradicionales, no son inherentes a las pruebas escritas en sí y que éstas también pueden elaborarse de modo tal que exijan al alumno poner de manifiesto las capacidades complejas que hemos definido como importantes.

Tal vez algunos ejemplos aclaren mejor que una larga descripción lo que estamos tratando de comunicar. Los ejemplos que se presentan en seguida se han tomado de los programas de primer año medio que entrarán en vigencia en 1999.

### **Ejemplos de preguntas en distintos subsectores de aprendizaje de primer año medio Historia y Ciencias Sociales:**

1.- Muchos jóvenes en nuestro país se muestran reticentes a inscribirse en los registros electorales. A su juicio, ¿cuáles son las principales razones que explican esta conducta y cuáles son sus consecuencias?

2.- Isabel tiene 19 años y está buscando trabajo por primera vez. ¿Qué consejos importantes le daría? (Justifica al menos 4).

### **Física**

1.- En la placa de información de un televisor aparece la siguiente indicación:

220 V 50 Hz 165 W

a) Explique el significado de estas magnitudes:

220 V : \_\_\_\_\_

50 Hz : \_\_\_\_\_

165 W : \_\_\_\_\_

b) ¿Cuál es la intensidad de corriente eléctrica que circula por el televisor?

c) Suponga que durante el horario de las noticias están funcionando simultáneamente un millón de televisores en nuestro país.

¿Cuál debe ser la potencia mínima de una central eléctrica, sólo para abastecer a todos esos televisores durante una hora?

2.- Dos astronautas posados sobre la superficie de la luna, con sus típicos trajes, se comunican a través de ondas radiales. Cada uno lleva consigo un transmisor y un receptor.

¿Podrían comunicarse por medio de sonidos si sus equipos electrónicos fallarán?

Observaciones: Debe considerarse que el sonido se transmite también a través de medios materiales (el traje y el suelo lunar).

### **Los criterios de evaluación**

Una vez recopilado un conjunto de evidencias, ojalá en distintos momentos y procedentes de fuentes variadas, es preciso disponer de alguna descripción de lo que el alumno sepa, comprenda, pueda hacer, valore, que nos permita contrastar la información que tenemos sobre el alumno con las competencias, habilidades, disposiciones, etc., esperadas. Dichas descripciones son los criterios de evaluación en función de los cuales juzgaremos los resultados obtenidos para pronunciarnos con respecto a los aprendizajes de los alumnos.

Los criterios de evaluación, naturalmente, deben ser coherentes con el enfoque psicopedagógico que ha guiado las reflexiones y las recomendaciones sobre evaluación contenidas en este documento, es decir, deben enmarcarse dentro de las características de una evaluación que:

- Sea consistente con los objetivos curriculares de la escuela;
- Acompañe constantemente al proceso de aprendizaje y por lo tanto se conciba dentro de una perspectiva de desarrollo de ciertas capacidades del alumno;
- Estimule la reflexión del alumno;
- Haga uso de variados procedimientos para recopilar los antecedentes necesarios para emitir juicios válidos sobre los logros de los alumnos;
- Comunique información significativa a alumnos, padres, colegas y administración escolar.

Sobre la base de esta definición de criterios está la idea de que el alumno elabora su propio conocimiento pasando por una secuencia de progreso que conduce a los niveles más altos del aprendizaje esperado y que en esa secuencia hay hitos significativos que va alcanzando (competencias, disposiciones, habilidades), que deben definirse para poder guiar mejor su proceso del aprendizaje.

Los nuevos planes y programas vigentes constituyen buenos marcos para establecer los hitos y secuencias mencionados, por cuanto definen las competencias, conocimientos, destrezas y valoraciones que se espera que los alumnos desarrollen en cada uno de los subsectores de aprendizaje del plan de estudio. A partir de ellos los profesores pueden identificar, en primer lugar, las competencias relevantes que sus alumnos deben alcanzar y luego, establecer niveles de desempeño de las competencias en cuestión, definidos en función de ciertas dimensiones dentro de un campo disciplinario, que normalmente son bien conocidas por los profesores de la especialidad.

Estas dimensiones permiten describir las etapas que atraviesa el alumno en su progreso hacia el resultado esperado en alguna disciplina y así monitorear su aprendizaje en forma más efectiva.

Hay ventajas importantes tanto para el profesor como para el alumno al trabajar con estos conjuntos de dimensiones que describen niveles de desempeño o de comprensión, como por ejemplo:

- Un aumento en la consistencia con que el profesor evalúa los procesos de aprendizaje que sigue el alumno, así como de los resultados que va logrando;
- Una mayor claridad para el alumno en cuanto a las expectativas de la escuela acerca de lo que se considera importante que aprenda y de los niveles de desempeño que debería alcanzar;
- Una información precisa al alumno sobre el nivel en que se encuentra, en relación con el nivel al que se espera que llegue.

Siguiendo con nuestros ejemplos de preguntas en Historia y Ciencias Sociales y en Física, mostraremos criterios que se ha definido en estos casos para juzgar los desempeños de los alumnos. En el primer caso, los criterios propuestos son:

### **Pregunta 1**

- Aplica una noción amplia de política

- Entiende el mecanismo de la representación política
- Evalúa el sistema político chileno como un sistema democrático
- Opina sobre la realidad nacional
- Fundamenta adecuadamente sus opiniones
- Expresa sus planteamientos con claridad
- Establece relaciones de consecuencia y causalidad

## Pregunta 2

- Aplica nociones de economía y trabajo al análisis de una situación cotidiana
- Caracteriza las condiciones de trabajo en Chile
- Conoce los derechos y obligaciones laborales
- Opina sobre la inserción laboral de la mujer
- Fundamenta sus opiniones

En este caso, el cumplimiento de los criterios señalados podría aportar información a la evaluación del alumno en función de criterios más generales, que representen competencias más integradoras y más próximas a los objetivos fundamentales en cuestión -tanto verticales como transversales- como podrían ser, por ejemplo, la comprensión y valoración de una organización política democrática y pluralista y el compromiso con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica; el análisis de ciertos rasgos distintivos de la economía nacional y la comprensión de conceptos básicos de la ciencia económica; la formulación de juicios fundamentados; el manejo crítico y riguroso de evidencias y fuentes de información, criterios cuyo cumplimiento exige claramente más antecedentes que la respuesta a una sola pregunta.

En Física, la naturaleza de los principales objetivos fundamentales demanda, igualmente, la definición de criterios para su evaluación. Los siguientes criterios, tomados del programa de estudio de primer año medio, permiten contratar las evidencias disponibles sobre los logros de los alumnos, con las expectativas que se han definido en este caso. Cada criterio se acompaña de los niveles de desempeño que se han establecido.

**Ejemplo de criterios y de niveles de desempeño para evaluar trabajos de investigación científica, pruebas de desarrollo, informes y actividades experimentales (Programa de Física, 1° medio).**

- **Conceptos científicos y manejo de contenidos**

Manejo de los conceptos y de los contenidos relacionados con el tema, demostrando comprensión y aplicándolo a situaciones novedosas.

### Descriptores

#### Puntaje

- 0 : No conoce los conceptos y contenidos relacionados con el tema
- 1-2 : Maneja algunos conceptos y contenidos, pero no los aplica a situaciones que requieran un enfoque más global
- 3-4 : Es capaz de manejar los conceptos y contenidos aplicándolos en forma apropiada a la situación problemática
- 5-6 : Comprende conceptos y contenidos, selecciona información y métodos apropiados para resolver situaciones complejas

- **Comunicación oral y escrita, utilizando lenguaje apropiado.**

Reconocer, utilizar e interpretar vocabulario científico (símbolos, unidades adecuadas, gráficos y diagramas, leyes)

### Descriptores

#### Puntaje

- 0 : No utiliza ni reconoce lenguaje científico
- 1-2 : Sólo utiliza y reconoce un vocabulario científico básico
- 3-4 : Usa y reconoce una variada gama de vocabulario científico y, presenta su trabajo apropiadamente
- 5-6 : Es capaz de usar en forma consistente la totalidad del vocabulario científico de modo apropiado y con precisión.

- **Recolección y procesamiento de la información**

Recoger información de variadas fuentes y extraer conclusiones apropiadas. La información la pueden obtener observando y registrando datos, usando publicaciones adecuadas u otros medios.

### **Síntesis y comunicación de resultados**

Las calificaciones constituyen la forma con que tradicionalmente hemos comunicado los resultados de nuestras evaluaciones, tanto a los alumnos como a los padres y apoderados, a los otros profesores y al nivel central.

La pregunta es ¿qué tan adecuadas son las calificaciones para comunicar información **pedagógicamente significativa y útil** a los principales actores involucrados en el proceso educativo? Y ante esa pregunta, la respuesta no es clara. El hecho que un alumno obtenga una nota final de 4,0 en una asignatura, ¿qué le dice el propio alumno, a sus padres o al colega que lo recibe al

año siguiente, sobre ese alumno? ¿Qué "es" un alumno regular? Pobre información en realidad, más aún por cuanto le coloca una etiqueta que lo señala como posible caso problemático en todo lo que haga de ahí en adelante.

Mucho más útil sería que en vez (o además de) del 4,0 ese alumno conociera sus fortalezas y debilidades en el área en que lo obtuvo y de ese modo pudiera derivar satisfacciones para su autoestima de sus puntos fuertes, y trabajar junto con sus profesores, pares y sus padres para progresar y superar las dificultades.

Esta es la motivación que ha llevado a algunos profesores a dar cuenta de los avances que hacen los alumnos mediante detalladas descripciones escritas, en vez de las tradicionales calificaciones. Entre las descripciones extensas que algunos proponen y la síntesis que representan las notas, estimamos que el comunicar el progreso que hace el alumno en la construcción de su aprendizaje a través de las **etapas de desarrollo** que va cumpliendo, como lo hemos estado sugiriendo en este documento, tiene la evidente ventaja de proporcionar información más significativa. Por un lado, porque se evitan explicaciones exhaustivas que podrían resultar abrumadoras tanto para los profesores como para los padres y por otro, porque no se cae en el resumen carente de contenido pedagógico que son las calificaciones, ya sea que se expresen a través de números o de letras.

¿Cómo compatibilizar la necesidad de asignar notas que represente nuestra visión sucinta del progreso del alumno, para efectos de informar a los niveles generales del sistema, con estas formas alternativas de dar a conocer estos progresos a los agentes educativos?

El ejemplo de los criterios de evaluación y niveles de desempeño que se presentó para Física nos abre la posibilidad de comunicar el resultado en función de los progresos que el alumno realiza dentro del continuo aprendizaje que hemos definido al interior de cada uno de los criterios de evaluación establecidos. Sin duda que una información dada en esos términos comunica más sobre el alumno que una información entregada a través de una calificación.

Sin embargo, tradicionalmente, las calificaciones han sido promedios que expresan en términos numéricos ciertos resultados obtenidos por los alumnos en instancias evaluativas formales: pruebas, ejercicios, exámenes, normalmente correspondientes a evaluaciones de producto o sumativas y resulta evidente que los cálculos aritméticos con que se llega a los promedios son imposibles si dentro de los antecedentes del alumno abundan los informes cualitativos sobre sus avances.

Sería, entonces, importante que las calificaciones correspondieran más bien a una sistematización de las evidencias que proporciona la actividad escolar cotidiana como base para asignarlas y que representaran una síntesis de un conjunto de evidencias de progreso, no promedios.

Surge aquí la duda acerca de la objetividad que pudiera tener una síntesis como la que se propone. Al respecto, cabe recordar que, siendo las notas juicios del profesor, tienen un fuerte componente de subjetividad, aunque nos den la impresión de objetividad y de precisión por estar representadas por números.

El hecho que podamos colocar calificaciones con muchos decimales no las hace más exactas ya que en la base de cualquier nota hay elementos inescapables de subjetividad, que se hacen más críticos en la medida que el profesor no explicita los objetivos de aprendizaje que perseguía ni menos los criterios con que las asignó. ¿Qué significado, en términos de aprendizajes logrados, podría tener, por ejemplo, un 3,8 en una prueba de Biología, cuando el profesor exigió un 60% de respuestas correctas para el 4,0? La ilusión de precisión aquí es grande: estamos indicando un porcentaje exacto; notas con décimas; un punto de corte fijo, pero nada sabemos acerca del procedimiento (prueba u otro) que arrojó la información que llevó a definir estos criterios -de su cobertura, dificultad, tipo de estímulos, contexto en que se respondió -ni tampoco acerca de las capacidades, conocimientos, habilidades o disposiciones que estaba tratando de poner de manifiesto. Y el resultado final bien podría ser que el alumno reprobara la asignatura sin más fundamentos que esta supuesta exactitud matemática.

Con esto estamos diciendo que los esfuerzos que el grupo de profesores de un área haga por **aclarar los objetivos curriculares** - conocimientos, habilidades, actitudes - y por derivar de ellos **criterios de evaluación y niveles de desempeño**, podrían conducirlos a asignar calificaciones mucho más válidas, basadas en apreciaciones con mayor fundamento educacional, que las que podrían surgir de cálculos aritméticos exactos aplicados a antecedentes de valor pedagógico indefinido.

**El trabajo en equipo** aquí es la clave para que los inescapables elementos de subjetividad se mantengan lo más controlados posible y de ese modo se preserve la **confiabilidad** de la información que se entrega. La **validez** queda asegurada toda vez que el proceso evaluativo se haga descansar sobre la base de un análisis a fondo del propósito de la evaluación (**para qué** evaluar en cada situación), de las competencias, conocimientos, destrezas o disposiciones que se evaluarán (**qué** va a evaluar), de los procedimientos que nos permitirán disponer de datos válidos y confiables, así como de los criterios que nos facilitarán su interpretación (**cómo** se va a llevar a cabo la evaluación).

#### **Utilización de resultados**

Del mismo modo como esperamos que los resultados de una prueba o de cualquier procedimiento de evaluación, entreguen al alumno retroinformación que le sea útil para avanzar en su proceso de aprendizaje, así también es preciso aprovechar las posibilidades que nos dan los trabajos de los alumnos **para mejorar la propia docencia**, tanto en términos personales como de departamento de asignatura.

Esto significa que la responsabilidad del profesor en relación con una prueba, un informe de laboratorio o de lectura, una escala de actitudes, una presentación teatral o una grabación que hayan hecho los alumnos, no termina con la entrega de su evaluación y comentarios al alumno y sus padres, sino que debe continuar con un **análisis del conjunto de datos** disponibles, que sirven, básicamente, para mejorar el proceso docente. Este análisis se enriquecerá si se hace en equipos de profesores, ojalá con participación de colegas de distintas especialidades cuando se trata de objetivos que cruzan varios subsectores y podría referirse a aspectos como los siguientes:

- Los objetivos curriculares, esto es, los conocimientos, habilidades y disposiciones que fueron el foco de la acción pedagógica: las definiciones con que se trabajó, las dimensiones que apoyaron dichas definiciones;
- Las actividades de aprendizaje, los medios y los recursos que se hayan empleado para apoyar a los alumnos en la elaboración de sus aprendizajes;
- Los procedimientos y los criterios de evaluación que se definieron;
- Los aprendizajes que desarrollaron los alumnos, las fortalezas y debilidades de grupo, las formas de comunicarlos.

Cada uno de los aspectos antes señalados se puede analizar desde distintos puntos de vista y un análisis significativo requiere que se definan **criterios** en función de los cuales se realizarán dichos análisis, de otro modo se corre el riesgo de dejarse llevar por la importancia aparente de algunos hallazgos que pueden ser llamativos, pero tal vez no tan válidos para juzgar lo sucedido. Con este análisis del proceso evaluativo queremos cerrar el círculo que se inició con una reflexión acerca de los desafíos que plantean el nuevo currículo escolar a la evaluación; se continuó con un examen de los procedimientos que puede hacer uso el profesor cuando necesita ampliar su repertorio de fuentes de información para evaluar; para seguir con una propuesta de criterios que le permitan constatar los logros de sus alumnos con los aprendizajes esperados; con sugerencias para comunicar resultados en formas alternativas a las tradicionales calificaciones y terminan con las posibilidades que les dan los resultados de la evaluación para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje sobre la base de la información que el mismo proceso le proporciona.

La idea conductora de todo lo expuesto es que la evaluación se inserta naturalmente en el proceso formativo del alumno, proceso que incluye otros componentes con los cuales la evaluación debe articularse si se quiere que ella se constituya en un ingrediente significativo para apoyar el aprendizaje.

### **Preguntas para la reflexión**

- ¿Cuáles de los procedimientos que se describen para recopilar informaciones sobre los alumnos, considera que serían de mayor utilidad para usted y para los profesores de su disciplina o nivel? ¿Cuáles les serían menos útiles? Fundamente sus elecciones.
- ¿Cuáles son las principales críticas que se le hacen actualmente a las calificaciones? ¿Cuáles de ellas, a su juicio, se justifican y cuáles no? ¿Por qué?
- Si se asignan calificaciones siguiendo un procedimiento del tipo que se describe en el documento, ¿estima que podrían resolverse algunos de los problemas que se asocian con las calificaciones? ¿Cuáles y por qué?
- En su opinión, ¿qué importancia tiene la definición de criterios como los que se sugieren en el documento, para juzgar el desempeño de los alumnos?
- ¿Cómo podrían proceder los profesores de su disciplina o nivel para establecer criterios relevantes? Proponga un procedimiento concreto.
- ¿Cuál es el uso que hace usted habitualmente de los resultados que obtienen sus alumnos en las evaluaciones? Proponga otros usos que podrían contribuir a mejorar su docencia.
- Después de analizar procedimientos de evaluación alternativos y complementarios a los que utilizan actualmente, de examinar críticamente las calificaciones y los criterios para asignarlas, y de considerar usos adicionales para los resultados de la evaluación, a su juicio, ¿cuáles son los principales cambios en evaluación que derivan de los OF-CMO y de los nuevos planes y programas de estudio? Explique por qué los considera importantes y relaciónelos con los cambios que el nuevo currículo supone para la práctica pedagógica en su disciplina o nivel.
- Frente a cada uno de los cambios identificados antes, señale las fortalezas y debilidades que tendría usted en particular y, en general, los profesores de su establecimiento para llevarlos a la práctica. En su respuesta considere factores propios de los profesores y también de la administración escolar.
- Suponga que la dirección de su establecimiento le pidiera que elabore un plan concreto para lograr que los profesores introduzcan, en las evaluaciones de sus alumnos, los cambios que consideró deseables. ¿Qué etapas, acciones concretas, personas, medios y tiempos incluiría dicho plan? ¿Qué haría para potenciar las fortalezas de los profesores y para apoyarlos en sus debilidades?

### **Bibliografía recomendada**

- Benavides, L.: La Evaluación en educación de adultos y promoción social. Cuadernos del CEA. UNESCO, CREFAL. Centro de Estudios Agrarios. 1985.
- Cox, Cristián: La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación. Documentos de trabajo. Ministerio de Educación. Programa MECE. 1997.
- Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996: Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación básica y normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación, Chile. 1996.
- Hadji, C.: L'Evaluation, règles du jeu. ESF éditeur, Paris. 1992.
- Ministerio de Educación: Programas de estudio para el quinto año de enseñanza básica y el primer año de enseñanza media. Documento presentado al Consejo Superior de Educación. Santiago, 1998.
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación media. Ministerio de Educación, República de Chile. 1998.
- Santos Guerra, M. A.: Evaluación educativa. Tomos 1 y 2. Editorial Magisterio del Río de la Plata. 1996.
- Smith, S.: Documento de trabajo usado en el Taller Assessment and Student Performance. Santiago, 7 al 10 de abril, 1994.
- Vargas, Carmen: Evaluar para Aprender. Publicación de la Coordinación prebásica/básica. División de Educación General. Ministerio de Educación. 1998.
- Zabala, A.: La práctica educativa. cómo enseñar. Col. El Lápiz. 1995