



Evaluación de los Aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora¹

Blanca Astorga L., Domingo Bazán C. y Loreto González L.²

-Santiago de Chile, 2013-

¹ Este documento de trabajo ha sido preparado con fines docentes por sus autores. Es resultado de un fondo de apoyo a la investigación para el mejoramiento de la docencia (IMD) otorgado por la Vicerrectoría Académica de la UAHC (2010).

² Académicos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Evaluar con enfoque hermenéutico-crítico
-esto es, la evaluación como reflexión, empatía
y comprensión- es justamente lo que hay que empezar
a practicar en educación para dejar de hacer lo que ya
no tiene sentido justificar: aulas que automatizan,
aburren y reprimen a las nuevas generaciones.

Blanca, Domingo y Loreto

Índice

| | |
|--|----|
| Presentación | 04 |
| Primera parte: | |
| Fundamentos de una didáctica crítica | 07 |
| I. Pedagogía, educación y didáctica..... | 07 |
| II. Los fines de la didáctica crítica..... | 08 |
| III. El campo de la didáctica crítica..... | 10 |
| IV. Algunos principios didácticos para una didáctica crítica..... | 12 |
| Segunda parte: | |
| Evaluación y enfoque constructivista | 15 |
| I. Para empezar... a resignificar nuestro concepto de evaluación..... | 15 |
| II. La Evaluación desde una mirada constructivista..... | 16 |
| III. El proceso de aprendizaje y su relación con el proceso de Evaluación..... | 19 |
| Tercera Parte: | |
| Dimensiones y condiciones necesarias de la Evaluación Educativa | 27 |
| I. La Planificación Educativa como herramienta de trabajo docente..... | 27 |
| II. Instrumentos de evaluación y concepciones de aprendizaje..... | 29 |
| III. Criterios de calidad de los instrumentos de evaluación..... | 31 |
| Cuarta Parte: | |
| Diseño y uso de instrumentos evaluativos | 34 |
| I. El proceso de diseño de evaluación..... | 34 |
| II. Familia de instrumentos Etic: | |
| Test, Pruebas Objetivas..... | 35 |
| III. El Sistema de Calificaciones (el arte de “poner notas”)..... | 39 |
| IV. Familia de Instrumentos Emic: | |
| pruebas de ensayo, portafolio, lista de cotejo...evaluación auténtica..... | 43 |
| V. Algunas orientaciones para la operacionalización de variables y focos evaluativos..... | 50 |
| VI. Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación..... | 56 |
| Referencias | 59 |

Presentación

Se suele decir que “las reformas educativas apuntan a cambiarlo todo, menos la evaluación”. Puede haber relativa verdad en esta sentencia, sobre todo si la analizamos a partir de la gran dificultad que existe y ha existido para innovar en las prácticas evaluativas, esto es, en los modos de concebir, valorar, diseñar y vivenciar la evaluación en el sistema educativo.

En este sentido, muchas reformas han aspirado a cambiar los contenidos y trayectorias escolares, los propósitos formativos declarados en los planes y programas de estudio, las concepciones y modalidades de enseñanza y aprendizaje, el rol de los educadores en la enseñanza, las normativas escolares e, incluso, el abordaje de los temas menos tradicionales de la vida en las aulas, tales como las emociones, el cuerpo y la convivencia. Todo este esfuerzo de innovación curricular y didáctica, empero, parece desdibujarse y perder fertilidad a la hora de abordar el problema de las prácticas evaluativas que se realizan en el aula.

¿Cómo explicar tamaña disonancia pedagógica? Un ejercicio reflexivo preliminar podría llevar a plantearnos dos hipótesis comprensivas en torno a las dificultades existentes para concebir y mejorar nuestras prácticas evaluativas:

Hipótesis 1: La evaluación educativa es mucho más que un conjunto de técnicas y procedimientos para decidir si los estudiantes han aprendido o no.

Primero, digamos que la evaluación educativa se ha reducido y simplificado al máximo en cuanto a los parámetros de qué se evalúa y quién evalúa, esto ocurre en correlación con los estilos modernos de abordaje y conocimiento de la realidad propios del paradigma dominante. Así, por un lado, la evaluación se ha sobre-especializado y concentrado en el aula, en el niño, en su mente, en su hemisferio izquierdo, en lo que recuerda/entiende de matemáticas, en las respuestas que da el niño a una prueba. Por otro lado, la evaluación se ha sobre-racionalizado, privilegiando lo cognitivo, lo individual, lo intramental, lo objetivo, lo universal de lo educativo. En consecuencia, la evaluación ha terminado constituyéndose en una rutina educativa de carácter marcadamente individualista, micrológica y escasamente participativa.

Segundo, esta evaluación es resultado directo y relevante de la concepción pedagógica que tengamos. El refrán sería: “dime cómo evalúas y te diré qué entiendes por educación, aprendizaje y desarrollo humano”. Por ello, podemos sostener que no habrá cambios en las prácticas evaluativas sino aclaramos y explicitamos las opciones epistémico-educativas que subyacen a cada educador o grupo de educadores, en un proyecto educativo situado y frente a las políticas públicas de calidad respectivas.

Tercero, los componentes técnicos y procedimentales de la evaluación educativa pueden efectivamente operar y fluir -por la inercia de las cosas- de modo instrumental, neutral y mecánico, al amparo de objetivos de rendimiento y eficiencia

escolar. Contrariamente, tales prácticas educativas sólo adquirirán sentido pedagógico y valor de uso para los educadores y estudiantes en la medida que puedan ser debatidas y argumentadas las razones de educar y de evaluar, dando respuestas situadas y participativas al para qué evaluar, que es finalmente una pregunta de racionalidad valórica.

Cuarto, sumados los tres argumentos anteriores, podemos sospechar que prácticas evaluativas renovadas no son sólo aquellas que se hacen cada vez más elaboradas y científicas, en el derrotero lineal y positivista de la actualización, ese aparente nuevo saber pedagógico que no habla ya de juicio de expertos ni de medir, sino de evaluar para tomar decisiones y mejorar las prácticas educativas. Lamentablemente, no es tan simple, pues, la evaluación educativa que se requiere es mucho más que “estar al día”, representa un verdadero cambio de paradigmas en el sentido de modificar profundamente las concepciones y creencias que subyacen al quehacer educativo, transitando, por ejemplo, desde patrones de objetividad a patrones situados e intersubjetivos; pasando de procedimientos exteriores, desde la sospecha y el control, a procedimientos basados en la confianza, la autorreflexión y el diálogo. Este giro epistemológico en lo que entendemos y hacemos por evaluación educativa se topa cotidianamente con procesos evidentes de parálisis e inercia epistemológica, tan propios de la cultura escolar.

Hipótesis 2: La evaluación educativa es mucho más que un asunto de buenas intenciones o de esfuerzo individual.

La evaluación es una práctica educativa determinada por los factores socioculturales y políticos que definen la vida en la escuela. En esta escuela operan relaciones de dominación y procesos supraindividuales y coactivos de socialización de las nuevas generaciones pero también para los docentes y equipos técnicos de apoyo. Esta es la principal función de la educación, mantener la sociedad tal como está, reproducirla, hacer de las nuevas generaciones actores sociales situados, adaptados, ajustados a los fines y medios que caracterizan a esa sociedad. Las posibilidades de cambio y transformación son posibles, se señala, pero se reducen usualmente a condiciones periféricas y confrontacionales dentro del paradigma dominante, en el desafío casi utópico de re-inventar la escuela y la sociedad.

Esto significa que opera una microfísica del poder, un disciplinamiento severo y aplastante, que hacen de la cotidianeidad del aula el refuerzo natural y permanente de las relaciones de dominación y homogeneización que alimentan las instituciones educativas y, posteriormente, la sociedad en su conjunto. En este preciso sentido, existe una relación muy estrecha entre educación y política, entre evaluación y poder, entre evaluación y democracia. Si nuestra renovada concepción de la evaluación se basa en una concepción constructivista -ya no conductista-, entonces, debería idealmente tener sentido apostar por el juego, el diálogo, el error, la confianza y la participación en el diseño de las prácticas evaluativas a desarrollar. Pero no ocurre así, no sólo porque abunda el sujeto pseudoconstructivista en la escuela chilena, sino porque ninguna reforma buscará renunciar al poder de los que gobiernan ni dejará a

los adultos expuestos al arbitrio de los niños y jóvenes en el aula. Por su parte, en su rol domesticador y oprimido, a la vez, difícilmente un profesor aceptará que su poder se reduzca todavía más, disfrazando una y otra vez de participativas y dialógicas prácticas hegemónicas de control y normalización, dentro de las normas y creencias del paradigma dominante, tal como nos anticipó Durkheim que hacía la escuela moderna y que luego denunciara abiertamente Foucault.

Atendiendo a esta suerte de diagnóstico, referido a la dificultad casi estructural de promover nuevas prácticas evaluativas en las escuelas del país, se ha construido el siguiente marco de referencia, marco que gira en torno a la evaluación de los aprendizajes, sus rasgos, tipos y exigencias.

Congruentemente, se inicia el siguiente texto con un conjunto de distinciones conceptuales y epistemológicas que sitúan a la didáctica, al currículo y la evaluación como tres grandes campos de lo educativo, campos de naturaleza teórico-práctica que resultan esenciales en toda labor educativa, que operan paradigmáticamente determinados por el interés de conocimiento que subyace en cada práctica educativa, esto es, técnico, práctico o crítico. Nos parece que una revisión de estas dimensiones pedagógicas hace de la didáctica y la evaluación herramientas dotadas de auténtico potencial crítico y transformador.

Luego, este marco de referencia se sitúa en el enfoque constructivista y en las implicancias para la evaluación educativa que derivan de dicha concepción del aprendizaje. A partir de este enmarcamiento, se exponen distintos aspectos operacionales y procedimentales sobre la planificación educativa, la calificación, la búsqueda de indicadores, la construcción de instrumentos evaluativos, criterios de calidad de una buena evaluación y los rasgos principales de los instrumentos más usados en educación. El texto termina con una descripción sucinta de las distinciones auto, hetero y co-evaluación.

La mayor parte de las ideas que se expone ha sido preparada y desarrollada especialmente para este texto, con el apoyo de una bibliografía *ad hoc* reseñada al final del capítulo. Se incluye también algunos textos previos de los autores, preparados para otros fines, pero adecuadamente alineados con la arquitectura central de este documento.

Blanca Astorga, Domingo Bazán y Loreto González

Enero de 2013

Primera parte: Fundamentos de una didáctica crítica³

I. Pedagogía, educación y didáctica

Con el propósito de poner sobre la mesa un conjunto de argumentos que permitan “encariñarse racionalmente” con una didáctica crítica, haremos, en primer lugar, una aproximación a lo que significa pedagogía, educación y didáctica.

Al respecto, existe relativo acuerdo en que la pedagogía es aquella reflexión sistemática en torno a la educación, tratándose de una reflexión que conlleva una doble y tensionada naturaleza⁴. Por un lado, una dimensión filosófica, asociada a una concepción sobre lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando. Por otro lado, una dimensión científica referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la educación.

En esta tarea comprensiva la pedagogía interactúa con las denominadas ciencias auxiliares o de la educación (psicología educacional, antropología educacional, entre otras), preocupadas también de la educación pero surgidas para explicar distintos problemas de la conducta humana. La pedagogía, en cambio, nació para abordar expresamente la educación y, por ello, cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios (currículum o evaluación educacional, por ejemplo).

Por su parte, la educación ha sido entendida como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social y subsistema social la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras. La educación existe principalmente en la escuela, institución que actúa como la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etc.).

La didáctica, en este marco, se concibe como una disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva crítica y técnica con el propósito de generar aprendizajes eficientes y efectivos. Aquí convergen las complejidades de cada saber o ciencia a enseñar (didácticas especiales) con los principios pedagógicos y psicosociales del problema de cómo y para qué provocar aprendizajes.

La pedagogía, entonces, se constituye en el cimiento y fundamento de lo educativo, tanto del proceso de construcción de conocimientos como del accionar concreto de las personas en los espacios escolares, desde las dimensiones epistemológicas, éticas,

³ Adaptado de Bazán, D. y Astorga, B. (2011). “Introducción a una Didáctica Crítica, Democratizadora y Comprometida con la Transformación Social”. *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*. Santiago de Chile, N° 1, 2011.

⁴ Bazán, D. (2008). *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: Homosapiens.

científicas, culturales, sociales y políticas que ella aporta. La didáctica, por su parte, en cuanto saber pedagógico aplicado, no es neutral y es más que un conjunto de métodos y técnicas para hacer “buenas clases”, pues, está supeditada fuertemente a la noción de educación y de sociedad que está detrás.

Ambas, pedagogía y didáctica, articuladas íntima y coherentemente, determinan lo que entendemos por calidad de la educación y nutren el saber pedagógico que construye un educador en su aula, cuando piensa y diseña las distintas alternativas de intervención educativa para sus educandos. En este contexto, la didáctica es aquella disciplina pedagógica que acoge esta seria necesidad de articulación entre lo teórico y lo práctico, preocupándose de establecer, diseñar y construir las estrategias necesarias que posibiliten el aprendizaje significativo entre los estudiantes.

Frente a una sociedad y una educación que han sido presentadas como opresoras e inequitativas, ha surgido un tipo especial de didáctica, la denominada didáctica crítica. En términos generales, se trata de una didáctica de naturaleza política, derivada de una pedagogía crítica y orientada a transformar las condiciones de desigualdad y justicia social, propiciando entre los estudiantes las habilidades intelectuales y éticas para modificar su existencia⁵.

II. Los fines de la didáctica crítica

Aceptemos luego que una didáctica crítica debe ser coherente con los fines de toda postura crítica, tal como señalan los autores Carr y Kemmis⁶, exigiendo que la didáctica crítica deba:

1. *Partir de una visión dialéctica de la realidad*
2. *Desarrollar las categorías interpretativas de los enseñantes*
3. *Identificar las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines racionales de la enseñanza educativa*
4. *Crear comunidades autorreflexivas que conecten la teoría con la práctica*
5. *Utilizar el método crítico para identificar los aspectos sociales no controlados por los participantes*
6. *Ayudar a los prácticos a superar sus problemas y eliminar sus frustraciones*

Un poco más allá, una aproximación más clarificadora de lo que es la didáctica crítica resulta de aplicar los *intereses constitutivos del conocimiento* de J. Habermas⁷, asimilando la existencia de distintos intereses humanos que darían origen a tres concepciones diferentes de la didáctica: técnica, práctica y crítica, según la racionalidad que subyace al hecho educativo. El cuadro siguiente muestra las tres didácticas posibles⁸:

⁵ Fraile, A. (1999). “La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1). AUFOP.

⁶ Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

⁷ Habermas, J. (1986). *La ciencia como técnica e “ideología”*. Madrid: Tecnos.

⁸ Elaborado a partir de Bazán, D. (2008). Op. Cit.

| Didáctica basada en | Interés Técnico | Interés Práctico | Interés Crítico |
|------------------------------------|--|---|--|
| Criterio de comparación | | | |
| Finalidad de la Didáctica | Explicación y control de los conocimientos que se transmiten | Comprensión y puesta en acción de sentidos y actividades que permiten aprendizajes significativos | Reflexión y elaboración de saberes proclives al logro de la autonomía, la emancipación y la transformación de las prácticas sociales |
| Concepción de aprendizaje | Transmisión de conocimientos universales (de la ciencia y la cultura dominante) | Construcción de conocimientos asociados a una idea global del saber, de los valores y la trascendencia | Construcción de saberes significativos que apuntan a la comprensión y superación "situada" de las problemáticas de la realidad social |
| Calidad de la enseñanza | Rendimiento en función de logros medibles y cuantificables (en base a estándares psicométricos e internacionales) | Mejoramiento continuo de procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la existencia de formación valórica y de rendimientos exitosos. | Mejoramiento continuo de procesos educativos, incluyendo indicadores cualitativos y cuantitativos de rendimiento y desarrollo valórico-actitudinal, orientados por fines de pensamiento crítico, democratizador y transformador. |
| Rol del Profesor | Diseñar y dirigir el proceso de enseñanza de acuerdo a las características de los educandos, enfatizando la productividad, la disciplina y el orden | Diseñar y liderar el avance educativo de los estudiantes, reflexionando a cerca de las mejores maneras de alcanzar aprendizajes significativos | Diseñar y mediar en la construcción de aprendizajes significativos, atendiendo crítica y pertinentemente a la diversidad de sus estudiantes |
| Rol del Estudiante | Ejecutar instrucciones docentes y participar de las actividades diseñadas para asegurar la incorporación intelectual de contenidos pre-establecidos | Participar en las actividades previstas por el docente, constituyéndose en el protagonista de sus propios aprendizajes conceptuales y valóricos | Participar activamente en las tareas educativas propuestas, reflexionando, cuestionando y resignificando los contenidos conceptuales y valóricos implicados |
| Relación Teoría-Práctica | Predominancia de la teoría sobre la práctica, toda vez que la primera explica y determina el operar concreto de las personas | Interdependencia entre teoría y práctica. La teoría nutre las acciones prácticas y, a su vez, la práctica orienta nuevas definiciones teóricas | Interdependencia dialéctica, de mutua resignificación entre teoría y práctica. No hay teoría sin práctica ni práctica sin teoría. |
| Concepción de la Evaluación | Momento de comprobación de los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes, en función de metas curriculares previstas, asociadas a aprobación y clasificación | Proceso de comprensión de los logros estudiantiles y de otras dimensiones educativas, con la intención de mejorar cualitativamente el desarrollo de aprendizajes significativos | Proceso permanente de resignificación de las decisiones y acciones pedagógicas, orientado a la comprensión y transformación de la práctica educativa y al desarrollo de sujetos críticos |

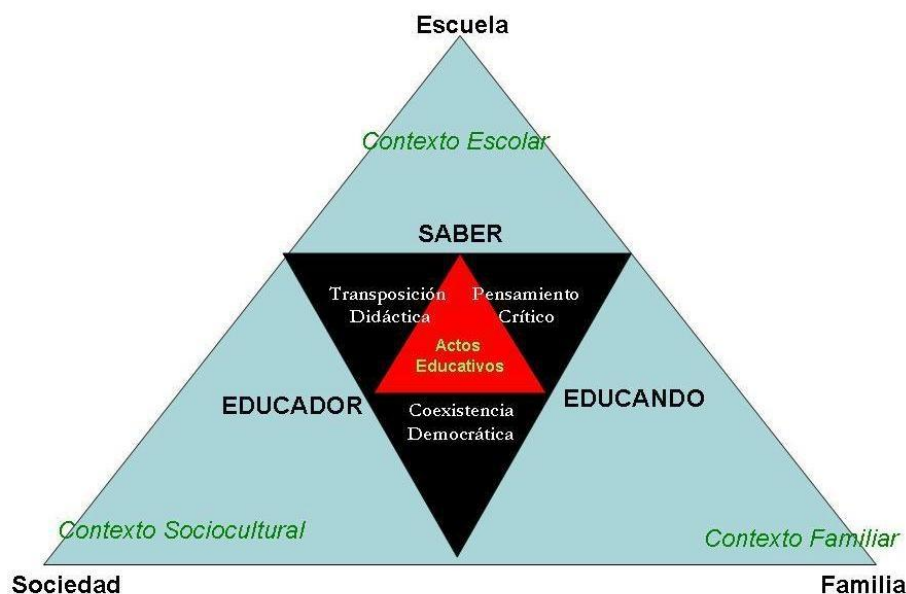
Es posible concluir que la didáctica crítica puede adoptar lineamientos de una didáctica técnica (como el valor de los rendimientos) o de una didáctica práctica (como la búsqueda de aprendizajes significativos) pero mira más lejos, absorbiendo e integrando estos elementos en un todo educativo mayor, llegando a diferir

radicalmente en el sentido pedagógico de lo didáctico en cuanto se apunta al cuestionamiento, a la emancipación del sujeto y a la transformación social como fines educativos⁹.

En este sentido, se trata de una didáctica que utiliza prácticamente la misma “caja de herramientas” de cualquier didáctica (léase recursos, técnicas o medios de apoyo) pero les asigna un significado diferente en función de la pregunta *para qué educar*, según lo entiende el interés crítico que aporta la pedagogía crítica¹⁰.

III. El campo de la didáctica crítica

Diremos en este punto que el *campo de la didáctica* corresponde al espacio de reflexión, indagación e intervención que es propio y exclusivo de la didáctica, según lo concibe cada postura pedagógica existente. Así, el campo de la didáctica se centra en determinados *actos educativos* que diseña el educador de modo intencional y sistemático, con vistas a alcanzar ciertos aprendizajes esperados, en armonía con los fines curriculares establecidos y en pertinencia al contexto sociocultural, escolar y familiar en que se despliegan dichos actos educativos. El esquema siguiente permite esclarecer y ampliar estas distinciones¹¹:



Al centro de este triángulo se aprecia que los actos educativos, de naturaleza dinámica, compleja y polisémica, constituyen por excelencia las instancias concretas en las que se produce la relación entre el *saber*, *el educador* y *el estudiante*. En cuanto

⁹ Peleteiro, I. (2005). “Pedagogía Social y Didáctica Crítica. Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social”. *Revista de Investigación*. N° 58. Caracas.

¹⁰ Bazán, D., Larraín, R. y González, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación, Ideas para Problematizar la Creatividad en Perspectiva Social*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

¹¹ Corresponde a una versión modificada de lo que se ha denominado el “triángulo didáctico”, atribuido a Y. Chevallard. Véase a D’Amore, B. y Fandiño, M.I. (2002). “Un acercamiento analítico al triángulo de la didáctica”. *Educación Matemática*, 14 (1). México.

vértices de un triángulo didáctico, el saber, el educador y el educando generan interacciones relevantes en cada cateto del triángulo¹²:

- a) **Saber-Educador:** esta interacción está definida por la capacidad potencial del docente de hacer que aquel saber “*sabio*” del curriculum escolar se vuelva un saber próximo al educando, esto es, un saber “*sabido*”. Esto es lo que entendemos por *transposición didáctica*, un problema didáctico de alta relevancia en las mediciones de calidad pero que suele ser sobredimensionado por posturas instrumentalistas y tecnocráticas de la educación. En el fondo, la transposición didáctica supone que el educador sabe enseñar pues logra comunicar al educando la esencialidad o la racionalidad del saber que está en juego, incrementando los aprendizajes efectivos de éstos.
- b) **Educando-Educador:** esta interacción del triángulo didáctico representa las preocupaciones didácticas que se concentran en los *elementos coexistentiales e intersubjetivos del aprendizaje*. Resalta el problema didáctico de la enseñanza y el aprendizaje de saberes para la convivencia democrática y sobre cómo ésta influye o media en el logro de más y mejores aprendizajes cognitivos y actitudinales¹³. Esta interacción, del aprender a vivir juntos, suele ser enfatizada por posturas educativas orientadas por el interés práctico, resaltando las denominadas pedagogías de la ternura, los valores, las emociones, entre otras.
- c) **Saber-Educando:** esta interacción se centra en el fin formativo más relevante de una educación crítica, en términos del aprender a aprender, de la potenciación de la metacognición o del *desarrollo del pensamiento crítico* del estudiante. La didáctica que se centra en la interacción saber-educando hace del problema ético y político de la emancipación humana la razón de ser principal de la didáctica y de la pedagogía.

Aquí es menester advertir que la didáctica crítica no se limita al problema de la emancipación, va más allá, toda vez que se preocupa de recoger aspectos valiosos de las otras didácticas y, desde criterios de complejización e integración, articular un conjunto potente de orientaciones y acciones educativas que propicien aprendizajes eficientes, contextualizados, democratizadores y éticos. En esta lógica, a la didáctica crítica le interesa también desarrollar aprendizajes significativos (transposición didáctica) y promover valores y competencias para la convivencia (coexistencia democrática), pero todo ello sólo tiene valor si está orientado y argumentado por la pregunta sobre las razones liberadoras y transformadoras de la educación (pensamiento crítico).

¹² Cardelli, J. (2004). “Reflexiones críticas del concepto de transposición didáctica de Chevallard”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Argentina.

¹³ En el marco de la hipótesis de que existe relación entre competencias para la convivencia escolar y los niveles de aprendizaje que muestran los estudiantes. Cfr. Bazán, D. (2006). “Competencias sociales para la convivencia y rendimiento escolar”, en Ruz, J. (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI.

En definitiva, proponemos en este artículo que es la didáctica crítica la didáctica que asume y congrega a la totalidad de los elementos presentados, estableciéndose así el verdadero campo de acción didáctico. Esto permite la resignificación de los dispositivos técnicos y prácticos desplegados en el contexto escolar y social, a la manera de una “caja de herramientas”, haciendo de la labor pedagógica un proceso de reflexión situada y altamente responsable frente a las demandas y desafíos de las comunidades educativas en pos de su transformación social.

Lo anterior es factible, finalmente, sin descuidar nunca el contexto en que este triángulo se sitúa, es decir, tomando en consideración los componentes familiares, de cultura escolar y de la sociedad en su conjunto, que determinan y definen la interacción entre el saber, el educador y el educando. En cualquier caso, ninguna didáctica será eficiente y efectiva si omite o niega su carácter contextodependiente.

IV. Algunos principios didácticos para una didáctica crítica

En esta última parte queremos enunciar algunos principios didácticos, a modo de corolario, cuya finalidad es propiciar interacciones emancipadoras y abiertas a la diversidad en el aula¹⁴:

1. ***Promover permanentemente interacciones dialógicas al interior del aula:***
El grueso de los educadores críticos coinciden en señalar que el lenguaje construye realidad y posibilita la existencia de una racionalidad comunicativa que genera la expresión y el entendimiento de educadores y educandos¹⁵.
2. ***Incentivar nítidamente la reflexión abierta y cuestionadora en el aula:***
Supone valorar el pensamiento crítico como medio y como fin didáctico, esto es, aprender a pensar, valorando el desarrollo de habilidades de síntesis, de análisis, de interrogación, de indagación, entre otras.
3. ***Crear en el aula un clima afectivo y emocional enriquecedor y gratificante:***
Apela a la dimensión afectiva y emocional de la conducta humana como un factor esencial en la búsqueda de aprendizajes de calidad, articulando inteligencia emocional con inteligencia racional¹⁶.
4. ***Desincentivar prácticas estigmatizadoras y patologizantes sobre las conductas y formas de ser de los otros:*** Refiere a la necesidad de bloquear e inhibir intencionalmente la tendencia de las personas a suponer que el diferente es ese otro enfermo, inferior, anormal, negativo. El desafío educativo es enseñar a comprender a ese otro y sus diferencias, en cuanto expresiones legítimas y enriquecedoras de la vida en común, en el marco de los deberes y derechos del hombre y la mujer.

¹⁴ Adaptados de: Bazán, D. (2011). “Multiculturalismo y Diversidad. De la Opresión a la Esperanza”. *Revista Paulo Freire*, N° 9, UAHC.

¹⁵ Gadotti, M. (2002). “Los aportes de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica”. *Revista Educación*, Vol. 2, Año 26. Costa Rica.

¹⁶ Foxley, A.M. (2010). *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* Santiago: UNESCO-MINEDUC.

5. **Potenciar el desarrollo de procesos de pensamiento complejo (no dicotomizante):** Supone el ejercicio permanente de educadores y educandos de evitar el despliegue de un tipo de pensamiento simplificado, reduccionista y opresor: “si no eres mi amigo, eres mi enemigo”, “verdadero versus falso”, “normal versus anormal”. El pensamiento dicotómico no sólo deja de percibir la complejidad de la realidad, sino que representa la antesala de la discriminación¹⁷.
6. **Estimular una actitud crítica y de valoración de los matices, de la incertidumbre y la ambigüedad:** Implica desarrollar actitudes y formas de pensamiento que asuman la inexistencia de certezas o verdades absolutas, aprendiendo a valorar los matices, las contradicciones o los conflictos como rasgos inherentes a la realidad social¹⁸.
7. **Incentivar una actitud crítica frente a la tendencia obsesiva de nombrar, calificar, clasificar o tipificar al otro (o alguna de sus diferencias):** Se apunta a relativizar el valor de las taxonomías o las clasificaciones, supeditándolas a ejercicios parciales y referenciales de acercamiento a la realidad, de bajo valor comprensivo, entendiendo que una clasificación de los otros siempre es un acto de poder y de control de arriba-abajo.
8. **Promover fuertemente el valor de la subjetividad, connotando el aporte original que hacen unos y otros al interior de los grupos humanos (intersubjetividad):** Se entiende que la subjetividad no es sinónimo de falsedad, sino una fórmula de expresión de las personas en cuanto creadores libres e interpretadores del mundo. De este modo, enseñar y legitimar el valor de la subjetividad es enseñar a amar la democracia.
9. **Reforzar diversas prácticas de empatía (el esfuerzo intencionado de ponerse en el lugar del otro):** Una de las condiciones básicas de la coexistencia democrática es poner en práctica la capacidad de los educandos (y educadores) de comprender a los otros, poniéndose en su lugar, ya sea espacial, física, mental o emocionalmente. Personas empáticas constituyen la base de una sociedad tolerante e inclusivista.
10. **Reflexionar permanentemente en torno a la existencia de la exotopía (dificultad natural para no entender el lugar del otro):** Paralelo a lo anterior, hemos de enseñar que la mejor empatía tiene el límite de la singularidad del otro, de modo que nunca seré ese otro, nunca veré como él ve, ni pensaré como el piensa, pues, sencillamente, no soy él.

¹⁷ Arias, R, y Peralta, H. (2011). “La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica”. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII, N° 1.

¹⁸ Calderón, P. (2007). *Los conflictos entre profesores y alumnos*. Valparaíso: UPLACED.

En suma, como hemos sugerido, si pensamos que una didáctica crítica exige una nueva y renovada “caja de herramientas”, entonces, no existe tal didáctica crítica. Esto es así porque una salida a terreno, un grupo de discusión o una investigación vía b-learning no son, en rigor, opuestos a prácticas educativas tradicionales: centradas principalmente en los objetivos de “pasar bien la materia” y de “homogeneizar” a los estudiantes. Lo verdaderamente original y opuesto a prácticas educativas tradicionales es apostar por una educación auténticamente democrática y democratizadora, con énfasis en la emancipación de sus actores¹⁹.

Es en este último caso que empezamos a hablar de una didáctica crítica, didáctica que se define más por sus fines que por sus medios. Didáctica que, por supuesto, no está presente aún en las actuales políticas públicas en educación.

¹⁹ Ajagán, L. (2009). “El texto escolar: hacia una didáctica crítica”. *Revista Rexe*, Vol. 8, N° 16. Concepción.

Segunda parte: Evaluación y enfoque constructivista²⁰

I. Para empezar... a resignificar nuestro concepto de evaluación

Para introducirnos en el tema de la evaluación en educación, siendo fieles a uno de los principios del enfoque constructivista, es preciso dar un espacio para identificar nuestros saberes en torno al mismo. Recordemos que es este reconocimiento, comprensión, análisis y valoración el que nos permite construir nuevos significados y también nuevos escenarios en torno a la evaluación. Para ello le invitamos a realizar una actividad que pone en juego toda nuestra imaginación y creatividad.

Ejercicio: La actividad se denomina *Metáfora de la evaluación* y consiste en que Usted, estimado lector, intente hacer una comparación o analogía divergente entre la evaluación y un objeto, una idea, una persona, etc. Piense en algo alejado de lo escolar pero que usted pueda asociar con el proceso evaluativo con todas sus características y tal como usted lo concibe: Un ejemplo: “La evaluación es como la suegra, porque se entromete en todas partes”.

| La Evaluación es como..... | Porque.... |
|----------------------------|------------|
| | |
| | |
| | |

Puede invitar a un colega a hacer esta actividad o también puede sugerir la actividad en un grupo, como un consejo o reunión de profesores, de manera que tenga oportunidad de comparar diversas miradas hacia un mismo tema. A modo de ejemplo, a continuación entregamos un conjunto de *metáforas* que han sido realizadas por profesores de diversos niveles, en diferentes instancias de perfeccionamiento y actualización relativa al tema, motivo por el cual se ha conservado el lenguaje utilizado por los mismos. Intente, en primer lugar, leerlas detenidamente y, luego, trate de establecer una clasificación de las mismas, intentando identificar qué es aquello que las diferencia o asimila. Además, compárela con la suya.

²⁰ Adaptado de González, L. y Bazán, D. (2001) *Evaluación en educación en valores: resignificaciones y desafíos para la practica pedagógica*. Programa de Pasantes en Educación en Valores. Mineduc-ISECH-Plural Educativa. Documento de Discusión.

- *La evaluación es como el pan recién horneado porque ahí recién podemos saber cómo quedó.*
- *La evaluación es como el ocaso del día porque uno mira hacia atrás y revisa todo lo realizado durante él.*
- *La evaluación es como un niño porque pasa el día preguntando.*
- *La evaluación es como cocinar una cazuela porque hay que ir a ver cada cierto momento si las papas y la carne están cocidas.*
- *La evaluación es como el final de un camino porque siempre al llegar una mira hacia atrás.*
- *La evaluación es como una radiografía porque nos permite ver dónde está fallando nuestro organismo y poner atención.*
- *La evaluación es como construir una casa porque si no hay una buena planificación de la misma puede finalmente resultar cualquier cosa.*

Como usted ya se habrá dado cuenta, este ejercicio representa una actividad diferente, que permite rescatar saberes previos en torno a la evaluación, representando así una estrategia que puede ser utilizada en otros temas con nuestros estudiantes.

De acuerdo a lo revisado, existirían diversas interpretaciones respecto de la evaluación y estas interpretaciones tienen que ver con los diferentes enfoques o paradigmas que existen sobre ella²¹. Se observan algunas que orientan su énfasis hacia un momento final del proceso y otras que apuntan claramente hacia el proceso. Hay por tanto aquí dos distinciones que usted debe hacer respecto a su propia comparación, para desde allí avanzar en la comprensión de este fenómeno. Al respecto, la pregunta que usted debe intentar responder es: ¿qué concepción de evaluación es la que subyace detrás de aquellas analogías que apuntan hacia el final de un camino o de un proceso, por ejemplo? Y del mismo modo, ¿qué concepción de evaluación hay detrás de aquellas analogías que apuntan o ponen un énfasis en el proceso? Igualmente, ¿qué hay detrás de aquellas imágenes de la evaluación que la asocian a números o anotaciones; frente a aquellas que la ligan a la oportunidad del sujeto que aprende de pensar sobre cómo está o no aprendiendo? Por otro lado, ¿qué define a aquellas metáforas que enfatizan en la evaluación la idea de éxito, aprobación, excelencia o, sencillamente pasar de un nivel a otro superior?

Como sea, lo que conseguiremos finalmente es establecer una clara diferenciación entre el proceso de calificación y medición, por un lado, frente a la idea de evaluación entendida como un quehacer pedagógico permanente y sistemático a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

II. La Evaluación desde una mirada constructivista

Cuando se comprende el proceso de aprendizaje como un medio para satisfacer la necesidad básica que tiene el ser humano de dar significado a sus experiencias, la interacción social y la colaboración pasan a ser aspectos intrínsecos al hecho pedagógico, al aprendizaje y la evaluación. En este sentido, son los docentes quienes

²¹ Ver Anijovich, R. (2010) (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

ayudan a los estudiantes a crear significado cuando éstos pueden ver la realidad desde la perspectiva de sus estudiantes proveyendo una estructura para la reconstrucción y ampliación de esas perspectivas. En esta última acepción, tenemos que la concepción constructivista del aprendizaje nos viene a explicar el proceso evaluativo como una intervención que ayuda a los sujetos a reconstruir los temas que se están evaluando, es decir, la evaluación es concebida como un proceso generador de cambios que va en busca de cómo el sujeto significa la realidad. Se parte del supuesto de que el proceso de conocimiento es “un acceso indirecto, mediatizado a series de realidades transformadas y siempre cambiantes”²². De tal manera que si estamos de acuerdo en que el Aprendizaje es un proceso de Construcción de significados, entonces, la Evaluación debe ir dirigida a la constatación de la evolución y desarrollo que alcanza este proceso.

La literatura consigna, en este contexto, que la significatividad de los aprendizajes puede ser evaluada a través de la amplitud y complejidad de las relaciones que se establecen entre los significados construidos y los significados preexistentes en la estructura cognoscitiva del individuo²³. Dicho de otra forma, el aprendizaje puede evaluarse a partir de las modificaciones que se producen en las redes de constructos personales del individuo. Siendo así, la Evaluación Constructivista va dirigida a evaluar procesos personales de construcción personal, “de forma más laxa, evocadora y simbólica que los procesos cognitivo-conductuales”²⁴. Lo anterior implica aceptar que la evaluación tradicional es insuficiente para evaluar los aprendizajes reales.

Por las características de los procesos cognoscitivos humanos, la temporalidad de los aprendizajes es un factor relevante. Así, un alumno podría reproducir un contenido en un momento determinado, sin que este haya producido un cambio significativo a nivel de constructos y con esto sin que pueda instalarse como facilitador de la construcción de otros significados²⁵. Si consideramos que la construcción del conocimiento y la formación del significado son procesos dialécticos en permanente cambio, comprendemos que la *Evaluación Constructivista* debe ser capaz de evaluar procesos y no solamente momentos estáticos como la evaluación tradicional²⁶. Debe ser capaz de captar la dinámica del alumno y diseñar indicadores que permitan la constatación de procesos profundos y duraderos de cambio.

Al defender la existencia de una Evaluación del Cambio, como promueve el modelo Constructivista en Educación, la utilización del Portafolio, por ejemplo, en la tarea de constatar los avances de los estudiantes nos permite el trabajo con la Zona de Desarrollo Próximo, importante construcción teórica de Vigotsky que tal vez nos resuelve el conocido conflicto entre el 3.9 y el 4.0 u otros parecidos. Según Vigotsky, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se refiere a aquel espacio virtual que aparece entre el Nivel de Desarrollo Real del alumno, o sea, aquellos contenidos que domina, los

²² Neimeyer, Greg (1996). *Evaluación Constructivista*. Barcelona: Paidós.

²³ Coll, C. y otros. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

²⁴ Cfr. Neimeyer, G. Op. cit.

²⁵ Cfr. Estévez, C. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.

²⁶ Ver Pérez Abril, M. y Bustamante, G. (1996) (Comp.). *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos?* Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.

procedimientos que se han instalado, las habilidades que se han formado, y el Nivel de Desarrollo Potencial, referido a aquellas capacidades que no se muestran espontáneamente pero que pueden ser logradas si el alumno es ayudado por un adulto u otra persona que domine las capacidades o contenidos en cuestión.

La utilización de procedimientos evaluativos como el Portafolio, concebida como actividad individual supervisada por el profesor permite que este pueda acceder a la ZDP, estimulando y potenciando no sólo la eficiencia de los nuevos aprendizajes, sino además el paso del alumno a un nivel superior de desarrollo, con las implicaciones que esto tiene en el aspecto evaluativo y sus influencias en el desarrollo integral del alumno como ser humano y personalidad en evolución.

A continuación, se presenta un cuadro que muestra los actuales paradigmas en torno a la evaluación, cuyas ideas centrales son coherentes con el cuadro de didáctica ya reseñado y han sido adaptadas de los planteamientos del español Miguel Santos Guerra²⁷:

| PARADIGMA DIMENSION | TECNOLOGICO POSITIVISTA | COMPRESIVO INTERPRETATIVO | SOCIOCRITICO TRANSFORMADOR |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Interés/finalidad | Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos | Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos. | Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad. |
| Naturaleza de la realidad a evaluar | Objetiva, estática, única, dada, fragmentable. | Dinámica, múltiple, holística e histórica. | |
| Relación evaluador /evaluado | Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación. | Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos. | Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida. |
| Teoría/Práctica | Disociadas. La teoría norma para la práctica. | Relacionadas y retroalimentadas mutuamente | Indisociables. La práctica es teoría en acción. |
| Conocimiento | Lineal, se traspasa, promueve memorización. | Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo. | |
| Aprendizaje | Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos. | Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados. | |
| Profesor | Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros. | Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social. | Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación. |
| Evaluación | Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación, acreditación. | Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación. | |

²⁷ Santos Guerra, M. (1996). "Evaluar es comprender. De la Concepción Técnica a la Dimensión Crítica", *Revista Investigación en la Escuela*. Nº 30.

Del mismo modo, es relevante intentar un diagnóstico a la evaluación a partir del siguiente cuadro que compara un enfoque tradicional de la evaluación con un enfoque constructivista de este proceso:

| ENFOQUE TRADICIONAL | ENFOQUE ACTUAL |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Todos los alumnos aprenden de la misma manera. La enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar. | <ul style="list-style-type: none"> • No existen alumnos estándar. Cada estudiante construye su propio aprendizaje a partir de sus saberes previos y mediado por otros. La enseñanza y la evaluación se diversifica. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La única forma de evaluar el progreso de los estudiantes es a través de pruebas de lápiz y papel. | <ul style="list-style-type: none"> • Existen variados procedimientos para evaluar. Observación, realización de proyectos, trabajos prácticos, portafolios, bitácoras de aprendizaje, pruebas de lápiz y papel, permiten una mirada y comprensión global del proceso. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza. Existen tiempos, lugares y métodos para realizarla. | <ul style="list-style-type: none"> • Los límites entre currículo y evaluación se diluyen. La evaluación ocurre en y a través del currículo, es decir, en la práctica diaria. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Existe un cuerpo de conocimiento bien definido que los alumnos han de dominar; el mismo que han de demostrar/reproducir en la prueba. | <ul style="list-style-type: none"> • El fin principal de la educación no es la reproducción. Aprender a aprender, desarrollar habilidades, destrezas, pensamiento crítico y reflexivo, actitudes. Aprender para toda la vida. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (corrección, cuantificación y aplicación) es lo más importante. | <ul style="list-style-type: none"> • Al diseñar un procedimiento evaluativo importan los beneficios que éste puede aportar al aprendizaje del estudiante. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en las pruebas diseñadas para medir sus conocimientos. | <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza exitosa prepara al alumno para aprender a aprender, transferir los aprendizajes más allá de la sala de clases; para la vida |
| <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la cultura del control, de la selección, comprobación, clasificación, competitividad, inmediatez, del poder. Irreflexiva y antidemocrática. | <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la cultura de la comprensión, diálogo, retroalimentación, aprendizaje, reflexión, autocrítica. Democrática, flexible, colegiada. |

III. El proceso de aprendizaje y su relación con el proceso de Evaluación

Definitivamente, resulta imposible abordar el tema de la evaluación sin detenernos un momento en revisar nuestras formas de concebir el proceso de aprendizaje, los contenidos que deben aprender los estudiantes y los principios metodológicos que estos implican. Estos aspectos pueden ser considerados esenciales en todo proceso educativo, en cuanto si son coherentes entre sí, estaremos asegurando un acto educativo con verdaderos propósitos formativos.

La evaluación de los aprendizajes que los estudiantes es una de las preocupaciones básicas de cualquier docente. Lo anterior resulta lógico si se tiene en cuenta que en la evaluación confluyen algunas de las decisiones fundamentales en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la manera de evaluar y los aspectos que son evaluados configuran en gran medida la forma de entender y organizar estos procesos, en el marco de una concepción de la didáctica contextualizada y sustentada pedagógicamente²⁸.

²⁸ Ver: Medina, A. y Salvador, F. (2002) (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

3.1. El Aprendizaje desde una concepción Constructivista.

Alcanzar una renovación en la concepción del fenómeno educativo nos lleva directamente al análisis y reconceptualización del proceso de aprendizaje. El enfoque Constructivista ofrece una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que nos permite acercarnos a la dinámica de los nuevos tiempos y contribuir a la aparición y reforzamiento del pensamiento científico en nuestros educandos junto con la posibilidad de desarrollar profundamente procesos personales que garanticen la posibilidad de convivir armónicamente con el entorno y con los otros.

El Paradigma Constructivista nos ofrece un sólido punto de partida en su visión del ser humano, sus posibilidades y potencialidades²⁹. Desde el Constructivismo nos llega un hombre que es visto como proactivo, un constante significador de sus experiencias, un conocedor de la realidad a partir de sus propios esquemas, o sea, a partir de experiencias anteriores que le otorgan un carácter de protagonista en el proceso de conocimiento. Consiguientemente, la visión del estudiante también cambia: pasamos de un ser pasivo, receptivo, reproductor mecánico de lo escuchado o leído a un individuo proactivo, que aprende según sus necesidades, que evalúa y significa de acuerdo a su experiencia vital y que no es un recipiente vacío dispuesto a ser llenado, sino un controlador consciente de los procesos vitales que constituyen la base de su experiencia. Sin embargo, la comprensión del ser humano y del educando desde la perspectiva Constructivista no está completa sin considerar la multiplicidad de fenómenos y procesos que influyen en el quehacer individual. Una visión en perspectiva ecológica del ser humano nos lleva a entenderlo en profunda interrelación e interdependencia con su entorno.

De este modo, la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva obliga a ampliar la mirada desde el profesor, el alumno, las características y las relaciones entre ambos, hacia las relaciones y características que se establecen entre los distintos subsistemas que rodean al individuo en la sociedad a la cual pertenece y que incluyen a la familia, la comunidad educativa, el ambiente social, las relaciones económicas y otros elementos de la superestructura social.

Para los efectos de este documento consideramos al conocimiento como una construcción histórica y social y el aprendizaje como “un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido”³⁰. La comprensión del fenómeno educativo desde esta definición de *aprendizaje* implica tomar en cuenta que los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajamos a diario, tienen desde muy temprana edad opiniones sobre temas diversos y que estas opiniones son producto de su experiencia en los contextos vitales donde se desarrollan. Estas experiencias anteceden generalmente a la enseñanza formal y por haber sido formadas con implicaciones afectivas relevantes son, por naturaleza, muy resistentes al cambio. Estas construcciones individuales constituyen el punto de partida desde donde se les atribuye significado a los nuevos conocimientos y a las nuevas experiencias, de tal manera que, cuando hablamos en

²⁹ Cfr. Medina, A. y Salvador, F. (2002) Op. cit.

³⁰ Coll, C. (1993). Op. cit.

Teoría del Aprendizaje de los Aprendizajes Significativos, nos estamos refiriendo a aquellos que -por su naturaleza- pueden incorporarse a esta red de significados previos y modificar los esquemas cognoscitivos existentes permitiendo la incorporación efectiva del nuevo conocimiento, así como también su posterior utilización. El acceso del profesor a estos significados personales se hace posible a través de la propia actividad del estudiante cuando se le permite decidir y organizar su proceso de aprendizaje.

Una idea básica del pensamiento piagetano es la consideración de que el aprendizaje y el desarrollo se producen en la acción, es decir, la interacción del individuo con los diferentes contenidos, procedimientos, valores permite que estos sean incorporados a través de los procesos de asimilación y acomodación a las estructuras cognitivas del individuo y con ello formen parte de su repertorio de conocimientos. Dicho en otros términos, habría que reconocer que en el siglo XIX la corriente positivista nos hizo creer que para conocer al objeto era necesario no implicarnos con él, tomar distancia. Piaget cree que la objetividad se logra, al contrario, con el máximo de actividad del sujeto.

Dicho lo anterior, resulta comprensible la pretensión constructivista de que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Un proceso que se inicia en sus propias experiencias, que lo tiene a él mismo como gestor a través de su acción y que tiene por finalidad el enriquecimiento de esta experiencia a través de estrategias novedosas que comprometan la acción consciente del educando.

Como decíamos anteriormente, la construcción del conocimiento se estructura sobre la base de las experiencias previas, este conocimiento personal ha sido elaborado sobre la base de la experiencia personal en el marco social tomando la forma de un sistema de Constructos Personales, que según G. Kelly “funciona como base para interpretar y predecir la realidad”³¹. Estos constructos se convierten, por tanto, en rectores de la actividad del individuo, dirigiendo su acción y condicionando su actividad en el entorno. De tal manera, los aprendizajes significativos son aquellos que propician la reestructuración de estos *constructos personales* haciéndolos más funcionales a la existencia del individuo. Del mismo modo, este sistema de constructos posee coherencia interna debido a que han sido validados en determinados contextos experienciales y tienen carácter tácito lo que los hace muy resistentes al cambio. La enseñanza formal, utilizando metodologías tradicionales, no los reconoce, con lo que queda incapacitada para transformarlos. El proceso educativo, desde esta perspectiva, debe ser capaz de poner al descubierto los constructos personales de los estudiantes.

Las ideas previamente expuestas permiten señalar un conjunto de principios que teniéndolos presentes facilitarían la implementación de este enfoque en esta nueva forma de encarar los procesos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido se hace necesario:

³¹ Kelly, G. (1996). *Teoría de la Personalidad*. Buenos Aires: Edit. Troquel.

- *Plantear desafíos que permitan enganchar y suscitar el interés de los estudiantes, esto es, partir siempre de los saberes o conocimientos previos que el sujeto posee.*
- *Estructurar el aprendizaje alrededor de núcleos de encuentro temático o problemas buscando siempre generar conflictos cognitivos que abran una brecha entre lo conocido y lo por conocer.*
- *Buscar y valorar los puntos de vista de los estudiantes. En este sentido, un hecho relevante lo constituye desde la perspectiva docente el lograr que los estudiantes expliciten sus pre-concepciones, creencias, modelos y puntos de vista. Sólo desde allí se hace posible una verdadera construcción y transformación de saberes.*

Desde estos principios se pueden establecer algunas acciones que los docentes deberíamos realizar a la hora de facilitar experiencias de educación en valores en nuestra práctica educativa:

- *Organizar situaciones estableciendo conflictos que puedan presentarse como tales a los estudiantes.*
- *Posibilitar un modo sistemático y riguroso de abordar las temáticas y/o problemáticas.*
- *Promover la comunicación y el trabajo colaborativo.*
- *Facilitar la apropiación de los contenidos: no se aprende sin contenido.*
- *Utilizar el error como fuente de aprendizaje.*
- *Procurar que los alumnos y alumnas perciban lo que se le presenta como un problema a resolver. Solamente cuando esto sucede podemos afirmar que hay aprendizaje.*

Las ideas anteriores -en cuanto a comprender y concebir el proceso de aprendizaje desde otra óptica- suponen, por tanto, una nueva comprensión y concepción de eso que denominamos evaluación.

3.2. Vínculo Profesor/Alumno

Un elemento relevante para un proceso de enseñanza y de aprendizaje que se diga significativo, lo constituye el vínculo profesor- alumno. Las relaciones profesor-alumno han constituido material de profundos estudios, se han identificado tipologías de uno y otro orden que apuntan a caracterizar los estilos que resultan más eficientes para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La visión Constructivista del Aprendizaje nos lleva a reconceptualizar también esta relación, que es por naturaleza horizontal y donde el profesor juega el papel de guía o conductor que va junto a su alumno y que en ningún caso violenta su desarrollo. Esta afirmación nos abre el paso a un análisis más detallado de este fenómeno.

En el apartado anterior al Aprendizaje lo hemos definido como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido. El tema de la relación alumno-profesor nos lleva a la segunda parte de la definición: la adjudicación de sentido, siendo este un proceso que tiene fuerte carácter afectivo y relacional. La atribución de sentido se hace de acuerdo con la vivencia afectiva obtenida en la relación con el otro. Es un hecho aceptado que la construcción del conocimiento es un proceso eminentemente social y de esta parte depende la atribución de sentidos. Las

relaciones interpersonales tienen un carácter eminentemente afectivo y el vínculo establecido entre dos personas puede tener un importante efecto en el desarrollo psicológico de ambas y por ende en el Aprendizaje.

La Ecología del Desarrollo Humano explica que, cuando estas relaciones son recíprocas y se permite un equilibrio de poderes entre las personas, se convierten en estimuladoras de la independencia, proporcionando motivación y permitiendo el aprendizaje a partir del desarrollo de sentimientos mutuos. Una vez logrado un vínculo con estas características sus influencias se mantienen aun cuando la proximidad física entre las personas concluya.

Desde esta mirada, la labor del profesor desde el Constructivismo cambia radicalmente y entre sus objetivos más importantes debe estar el constituirse en un mediador que permita la atribución de sentidos positivos asociados a los contenidos del aprendizaje. La experiencia acumulada del profesor, su vasto conocimiento y su franca disposición a interesarse por el alumno en todas sus dimensiones, proveerá a este último de una importante cuota de motivación que beneficiará su proceso de aprender a aprender. Contrariamente a la creencia que se ha impuesto bajo la invasión de la tecnología, el profesor no queda en segundo plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El carácter eminentemente social del ser humano determina que los significados personales sólo pueden ser construidos en conjunto con otros, o sea, en el plano de las relaciones. Hacerse cargo de esta esencial característica de los procesos vitales humanos debe ser responsabilidad de todos, especialmente de aquellos cuyo aporte a la sociedad es formar a las nuevas generaciones.

3.3. El papel de los Contenidos de Aprendizaje.

Tradicionalmente los contenidos de la enseñanza han sido concebidos como aquella información que se ha fijado como elementos necesarios para que los estudiantes alcancen los objetivos de conocimiento que se persiguen. Esta idea, como es lógico esperar, resulta coherente con una concepción tradicional del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, como nuestro desafío lo constituye el implementar una práctica pedagógica acorde con los planteamientos teóricos que nos entrega el enfoque constructivista, se hace necesario reconceptualizar esta forma de concebirlas, lo cual, como veremos, implica una ampliación de significado en torno a los mismos.

En primer lugar, situándonos en una mirada constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, veremos como una necesidad el concebir estos procesos como de construcción y no de recepción, comprendiéndolos, por tanto, como el conjunto de nociones estructuradas que vienen a completar la formación integral de los estudiantes. En este sentido, se requiere una reconceptualización de los contenidos que va más allá de un cúmulo de información que es preciso transmitir, reconociendo que, además, existen unos procedimientos y habilidades junto con unas actitudes y valores que son preciso aprender y vivir a lo largo del proceso formativo.

Las siguientes ideas buscan dotar de mayor profundidad lo señalado:

a) Se denominan **Contenidos Conceptuales** aquellos contenidos relativos a ideas, representaciones o argumentos, datos, hechos, conceptos, teorías, etc., que por su naturaleza permiten el establecimiento de relaciones con los conocimientos previos. El aprendizaje de contenidos conceptuales o declarativos refiere al conocimiento, comprensión y aplicación de datos, hechos, conceptos, teorías y principios.

La literatura especializada recomienda distinguir entre datos, hechos y conceptos o principios, siendo los primeros aquellas acciones o acontecimientos que suceden y que las alumnas y alumnos van grabando en forma más o menos inconsciente en su memoria. Son ellos los que igualmente van proporcionando elementos para afianzar o desterrar información sobre los mismos. En este proceso, la información recibida permite al alumno la aproximación a la formación de conceptos, aspecto que contribuye de esta forma a la elaboración de juicios, ideas y opiniones, llegando así a conformar un sistema conceptual propio que luego permitirá la autonomía para la toma de decisiones. Importante es señalar que muchas veces los conceptos no se estructuran de la manera más adecuada, resultando con ello necesario reorientar esa estructura, la cual, como se ha señalado, se realiza sobre la base de esquemas previos de conocimiento.

Por otro lado, los conceptos y sistemas conceptuales son formulaciones mentales adquiridas por medio de la experiencia y el aprendizaje, y lo constituyen el conjunto de sucesos, acontecimientos, seres, símbolos, que poseen ciertas características comunes y que se estructuran de una manera determinada en nuestra mente.

El aprendizaje de contenidos conceptuales nos conecta directamente con la idea de Aprendizaje Significativo de D. Ausubel, en cuanto a la relevancia que adquiere la labor de rescate de los conceptos previos de nuestros estudiantes, como punto de partida para sus aprendizajes. Del mismo modo, podemos señalar que su ordenación visible -y según unos criterios de organización- es lo que hoy conocemos como Mapa Conceptual.

El tipo de conocimiento implícito en los hechos, datos, fechas, etc., alude a una modalidad de información que se adquiere y se recupera de una manera literal o casi literal, el concepto en cambio, nos sitúa ante una dotación o atribución de significado. Algunos ejemplos de este tipo de contenidos son la definición de rol, las fechas en que hicieron su aporte los precursores de la educación parvularia, la fecha en que se crea el primer test de inteligencia individual, etc.

b) Los **Contenidos Procedimentales** se refieren a todo aquel contenido que apunta a la adquisición de ciertas habilidades o destrezas. Son, al igual que los conceptos y actitudes, contenidos que se espera sean tomados en cuenta a la hora de planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo novedoso del término y el protagonismo que se les ha atribuido viene determinado por la necesidad de hacerlos explícitos, en el entendido que siempre han estado presentes en el hecho pedagógico.

Coll los define como aquel “conjunto de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas”, refiriéndose pues a un “saber hacer”³².

Otra definición plantea que los procedimientos son acciones encaminadas a la consecución de un fin, comprendiendo un conjunto de habilidades (capacidades básicas), estrategias (conjunto de acciones más o menos complejas ordenadas para facilitar la resolución de problemas diversos) y las técnicas (actividades sistematizadas relacionadas con un aprendizaje concreto).

Se señala en la actualidad que siendo tan diversas las metas y tareas por resolver y pudiendo éstas ser canalizadas por diversas vías, resulta difícil establecer una clasificación de los mismos, siendo de gran utilidad la definición de ciertos criterios que permitan un agrupamiento de los contenidos procedimentales que facilite la labor docente.

Así como los contenidos conceptuales o declarativos poseen una mayor inmediatez en su internalización, permitiendo por ello un proceso evaluativo más fácil, el contenido procedimental actúa de forma distinta. De este modo, el objetivo principal de la evaluación de los procedimientos debe ordenarse de acuerdo al conocimiento referido al procedimiento mismo, involucrando acciones, secuencias y condiciones a las que adicionalmente se agrega la comprobación de su funcionalidad, lo que en otras palabras significa ver hasta que punto los estudiantes son capaces de utilizarlos en otras situaciones. Son contenidos procedimentales, por ejemplo, la elaboración de cuestionarios, la expresión escrita, la observación, la elaboración de resúmenes, la recolección y el registro de datos, etc.

c) El aprendizaje de **Contenidos Actitudinales** refiere a aquellas predisposiciones individuales y grupales que permiten situarse frente a un objeto o símbolo.

Implican tendencias relativamente estables referidas tanto a la evaluación como a la acción respecto de un objeto social. En otras palabras, es el tipo de aprendizaje que se vincula con actitudes, valores, normas y hábitos que deben ser propiciados en toda actividad educativa y que su desenvolvimiento promueve una convivencia más armónica. En este sentido, la curiosidad, el rigor la perseverancia, la valoración positiva, el trato respetuoso y el cuidado de sí mismo, de los demás y de la naturaleza son elementos fundamentales de este tipo de contenidos. Lo que se pretende es trabajar, a partir de conflictos de valor, en aquellas capacidades de juicio y de acción que hagan posible que cada uno de los educandos sea capaz de enfrentarse ante situaciones en las que no existe solución segura ni evidente por parte, ni siquiera, de la sociedad adulta. Se trata también de ofrecerles los instrumentos necesarios para que sean capaces de tomar decisiones ante situaciones vitales y de mantenerlas coherentes.

³² La mayor parte de la información señalada en relación a los contenidos ha sido extraída de: Coll, C. (1993). *Los Contenidos de la enseñanza*. Ed. Paidós, Barcelona.

La evaluación de este contenido exige del docente la calidad de observador participante, que debe ir verificando aquellos cambios de los estudiantes. En este sentido, por su naturaleza, la evaluación debe centrarse en la socialización, la cooperación, la capacidad de integración, la actitud crítica y la valoración del trabajo y opinión de los demás. Representan ejemplos de este tipo de contenidos la valoración que hace un estudiante con respecto a los aprendizajes logrados en un semestre, la valoración que hace el alumno de la experiencia de trabajo colaborativo, el respeto por el punto de vista ajeno, la perseverancia en el logro de objetivos, etc.

d) Existe, por último, un tipo de aprendizaje que ha sido denominado por Monereo y Castelló³³ como **Condiciona l o Estratégico** el cual tiene que ver con el aprendizaje de un conjunto de estrategias de aprendizaje que implican un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para el logro de un objetivo de aprendizaje, en un contexto definido por condiciones específicas y particulares.

Se podría señalar que este es aquel aprendizaje que promueve la metacognición del estudiante, lo anterior, en la medida en que el estudiante logra tomar conciencia de aquello que aprende, cómo lo aprende y para qué, llegando a regular y controlar y valorar el propio proceso de conocimiento.

A modo de síntesis se sugiere observar el siguiente cuadro que presenta las dimensiones del conocimiento que se construyen en la escuela³⁴:

| TIPOLOGIA DE CONOCIMIENTOS | | | | | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|--|
| DECLARATIVO O CONCEPTUAL <i>Saber qué</i> | | PROCEDIMENTAL <i>Saber cómo</i> | | ACTITUDINAL <i>Saber dónde</i> | | | CONDICIONAL O ESTRATEGICO <i>Saber cuándo y por qué</i> |
| Hechos | Conceptos | Algoritmos | Heurísticos | Actitudes | Valores | Normas | Estrategias de Aprendizaje |
| <i>Es</i> | <i>Significa</i> | <i>Prescrito</i> | <i>Probable</i> | <i>Regulación Personal</i> | <i>Regulación Cultural</i> | <i>Regulación Consensuada</i> | <i>Si...entonces</i> |
| Nombres Fechas Datos | Definiciones Clasificaciones | Cálculo Ortografía | Esquema Plan | Racismo Sexismo | Solidaridad Igualdad | Tráfico Deportes | |

³³ Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje*. Editorial Edebé, Barcelona.

³⁴ *Ibíd.*

Tercera Parte: Dimensiones y condiciones necesarias de la Evaluación Educativa

I. La Planificación Educativa como herramienta de trabajo docente³⁵

La evaluación es un proceso altamente relevante al interior del gran proceso educativo. Todo lo educativo se proyecta al futuro, se piensa y se diseña intencionalmente al interior de un proceso mayor denominado planificación educativa.

Hoy, frente a un cierto descrédito de la planificación educativa, se hace necesario compilar un conjunto de argumentos y criterios que la definen y le dan sentido como herramienta insustituible de una labor educativa sistemática, rigurosa y efectiva³⁶:

1. La planificación educativa representa la operacionalización de la intencionalidad formativa de todo acto educativo. Es requerida para dar sistematicidad, rigor y proyección a la labor realizada.
2. La planificación educativa debe ser entendida como una herramienta de apoyo y no de rutinización de la reflexión pedagógica.
3. Se basa generalmente en el enfoque sistémico como un proceso complejo que implica definir y cautelar el input, el proceso, el output y el necesario feedback o retroalimentación del proceso educativo).
4. Es tributaria de una lógica propia, dependiente del enfoque pedagógico específico que la sostiene, por ello, se señala que la planificación educativa supone vivir permanentemente la tensión entre la racionalidad instrumental y la racionalidad valórica.
5. Su diseño y ejecución es un ejercicio interpretativo complejo y contextualizado. Implica una cierta negociación de sentidos, ciertos conflictos, en un juego de poder usualmente invisibilizado.
6. Demanda relevar -dar centralidad- al destinatario en el proceso de planificación, bien porque co-participa en su diseño, bien porque todo el diseño trata de ser ajustado a sus demandas y características (de desarrollo, aprendizaje, clase social, experiencia, etc.). En este caso, el currículo se considera pertinente.
7. La planificación educativa se da en determinados niveles de lo educativo: i) institucional (Proyecto Educativo Institucional), ii) nivel plan de estudios; iii)

³⁵ Preparado a partir de diversos documentos de apoyo a la docencia del curso "Evaluación de Procesos Pedagógicos", UAHC, del profesor Domingo Bazán.

³⁶ Ver: Elola, N. y otros (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aiqué.

nivel de los programas de estudio; iv) nivel de la unidad de E y A; v) nivel de la clase (día a día).

a) **Nivel Institucional:** supone una lógica cercana a la de los proyectos de intervención y de la planificación estratégica, resaltando los aspectos valóricos, de misión y visión, así como los diagnósticos que avalan cada propuesta formativa.

b) **Nivel del Plan de estudios:** Supone los siguientes componentes:

- 1) Fundamentación (misión, visión, etc.).
- 2) Principios articuladores del currículo.
- 3) Diagnóstico (demandas, pertinencia, mercado, requerimientos docentes. etc.).
- 4) Estrategia formativa o metodología (cómo se configura el proceso formativo: individual-colectivo; talleres, cursos, on line, seminarios, etc.; currículo rígido o flexible; modalidad de enseñanza, duración, régimen, etc.)
- 5) Objetivos: generales y específicos (aprendizajes esperados o competencias)
- 6) Formas de evaluación, incluyendo su orientación epistemológica.
- 7) Perfiles de ingreso y de egreso.
- 8) Campo laboral.
- 9) Contenidos, cursos (con sus descriptores) o plan de estudios propiamente tal.
- 10) Malla (con líneas diferenciadas, temporalidad y secuenciación).
- 11) Cuerpo académico, resaltando sus experticias y pertinencia con el programa.
- 12) Condiciones de aprobación, egreso y titulación.
- 13) Costos, presupuesto, viabilidad.
- 14) Bibliografía.
- 15) ANEXOS.

c) **Programa de Estudio:** supone los siguiente componentes y/o definiciones:

- 1) Identificación (nombre, ubicación en la malla, número de horas, profesor, horario, requisitos previos y para).
- 2) Presentación-fundamentación
- 3) Objetivos
- 4) Unidades de aprendizaje o contenidos
- 5) Metodología
- 6) Evaluación
- 7) Bibliografía (básica y complementaria).

d) **Planificación de aula:** Implica definir, en un formato ad-hoc, el desarrollo de un conjunto de sesiones de EA, por lo que puede ser equivalente a una **Calendarización** detallada para el semestre o el **diseño específico de una clase:**

- 1) Nombre de la unidad de EA
- 2) Objetivos de aprendizaje
- 3) Contenidos (conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales)
- 4) Actividades (modos de trabajo pedagógico)
- 5) Materiales
- 6) Evaluación
- 7) Bibliografía

II. Instrumentos de evaluación y concepciones de aprendizaje

Cuando se decide qué tipo de instrumento de evaluación se utilizará para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, se debe tener en cuenta que el instrumento se fundamenta en un tipo de modelo pedagógico.

Dicho modelo, a su vez, sirve de soporte a la propuesta formativa de la institución educacional, a su concepción del aprendizaje, a las estrategias didácticas que se privilegian en ella, al tipo de conocimiento que se pretende evaluar y a la propia intención del evaluador, construida a partir de la concepción que se tenga de la evaluación. Esto quiere decir que la propuesta de evaluación y, específicamente, la elección de un tipo de instrumento, debe tener coincidencia con el modelo que sustenta la propuesta curricular. Por ello, cuando la propuesta se sustenta en el racionalismo académico, por ejemplo, se entiende el aprendizaje como recepción, se privilegia el método de clase expositivo y la propuesta de evaluación es de corte cuantitativo. En tanto, las propuestas curriculares que se fundamentan en la autorrealización, en la reconstrucción social y en los procesos cognitivos, valorando el aprendizaje por descubrimiento, recomiendan una evaluación de tipo cualitativo³⁷.

No obstante lo señalado, las prácticas evaluativas de los docentes muestran el esfuerzo por superar un único enfoque con el propósito de seleccionar aquellos enfoques e instrumentos más adecuados, dependiendo de la información que interese recoger y las formas en que se ésta será analizada, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje tiene como punto de partida la obtención de información que permite alcanzar luego la valoración; por esto la elección de los medios a través de los cuales se obtendrá dicha información resulta importante. Las preguntas fundamentales que permiten observar si los medios elegidos son los más

³⁷ Ver Salinas, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. (on line). Recuperado el 12 de mayo de 2012, en <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>, p.31.

adecuados son: ¿Qué se pretende evaluar? ¿Qué relación tiene esta evaluación con lo que se enseña y la forma como se enseña?

En la actualidad, se distingue el modelo de evaluación tradicional del modelo de evaluación alternativa. Durante prácticamente todo el siglo XX la evaluación tradicional ha sido la preponderante (y aún lo es). En dicho modelo el profesor utilizaba para la recogida de información pruebas construidas por él mismo o tests estandarizados. Este tipo de evaluación proporciona información cuantitativa válida para realizar comparaciones entre diferentes sujetos; no obstante, a través de ella se desconoce cómo aprenden los estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum. En contraposición a dicho modelo, la evaluación alternativa da importancia a la observación directa del trabajo del estudiante y de sus habilidades³⁸.

A la luz de las actuales concepciones sobre el aprendizaje, uno de los autores abordados propone las implicaciones para la evaluación que se indican a continuación³⁹:

| Teorías del aprendizaje | Implicaciones para la evaluación |
|--|---|
| El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del alumnado como consecuencia de nuevos conocimientos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes. 2. Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar. 3. Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado. |
| Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover distintas formas de evaluación. 2. Dar oportunidades para revisar y repensar. 3. Utilizar procedimientos que permitan al alumnado aprender a construir su forma personal de aprender, a manejar autónomamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar. |
| Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover que el alumnado haga suyos los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. 2. Proporcionar una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los alumnos para discutir sus características. 3. Discutir los criterios que se utilizarán para juzgar la ejecución. |
| Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Es importante saber manejar su propio proceso de aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la autoevaluación. 2. Estimular los procesos de coevaluación entre el profesor y el alumno y entre estos entre sí. 3. Ofrecer retroalimentación tanto de los errores como de los aciertos. 4. Hacer tomar conciencia al alumnado de lo que ha aprendido así como de los procesos que le han permitido construir nuevos aprendizajes. |

³⁸ Ver: Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza. Págs.144-145.

³⁹ Cfr. Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis. Pág. 123.

| | |
|--|---|
| <p>La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan al aprendizaje y la ejecución de la persona.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Atribuir los fracasos a razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables. 2. Estimular relaciones entre el esfuerzo y los resultados. 3. Incorporar de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza aprendizaje que puedan servir al alumnado para tomar conciencia de lo que han aprendido y de las dificultades o lagunas que todavía tiene. |
|--|---|

III. Criterios de calidad de los instrumentos de evaluación

Como hemos señalado, la planificación de la evaluación le exige al docente seleccionar y construir un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener información válida y confiable de los aprendizajes logrados o aquellos que aún están en proceso de logro. Para elegir qué instrumento de evaluación es el más pertinente, tanto en el contexto de la evaluación de proceso como en la de resultados, debe tener en cuenta los siguientes criterios: la **validez**, la **confiabilidad** y la **discriminación**.

Estos criterios surgen en el período de predominancia del conductismo en su afán de perfeccionar al máximo las pruebas objetivas o test. A pesar de la crisis de la medición cuantitativa y de la objetividad, siguen siendo importantes y debieran considerarse en el quehacer educativo, especialmente cuando del instrumento depende una decisión trascendente, como es la promoción o no de un estudiante. Su consideración, entonces, obedece a la necesidad de asegurar que la información disponible sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sirve para tomar decisiones.

El **criterio de validez** es quizás el más importante y se refiere a “la precisión con que un instrumento refleja la situación real del aprendizaje que necesitamos evaluar y, por lo tanto, va a ser realmente útil para el propósito que nos lleva a evaluarlo”⁴⁰. Se refiere entonces, al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir.

Este criterio tiene varias modalidades y compromete todos los pasos de la elaboración de un instrumento de evaluación. Las modalidades más relevantes son: validez de contenido, la validez de criterio y la validez de constructo.

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. En otras palabras, representa el grado en que la medición representa el concepto medido. Un instrumento de medición debe tener representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir. De acuerdo con Bonvecchio de Arauni, esta modalidad depende de varias condiciones, a saber⁴¹:

⁴⁰ Cfr. Bonvecchio de Arauni, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Pág. 100.

⁴¹ *Ibidem*.

- a) **La pertinencia:** Consiste en la adecuación del instrumento al carácter de lo que evaluamos, dado que los contenidos curriculares responde a diferentes categorías e incluso sub categorías (por ejemplo, artísticos, científicos, tecnológicos, etc.). Ahora bien, en todos podemos encontrar contenidos conceptuales, procedimentales, cognitivos y actitudinales e incluso, contenidos procedimentales psicomotrices. Por ello, un instrumento de evaluación se considerará pertinente en la medida en que ponga al estudiante en situación de realizar la tarea, mental o física, que ponga de manifiesto (indicador de logro) que está aprendiendo o que ha aprendido el contenido previsto en los objetivos o expectativas de logro. Podemos observar la pertinencia de un instrumento observando el tipo y la redacción de la consigna que se propone al estudiante.

- b) **Congruencia entre lo enseñado y lo que se evaluará:** Se refiere a la a la necesidad de que la evaluación tenga en cuenta lo enseñado en cantidad, profundidad y enfoque. Un ejemplo que ilustra el incumplimiento de este requisito: en clases de una asignatura X, se trabaja en el análisis de casos aportados pro el docente y se realizan informes individuales y grupales; luego, en la evaluación final, se aplica una prueba estructurada de selección múltiple.

- c) **Representatividad:** Un instrumento cumple con este requisito cuando evalúa todos los aspectos esenciales del tema o subtema que se desea evaluar.

- d) **Significatividad:** Las pruebas deben abarcar sólo los temas o subtemas esenciales del universo que vamos a evaluar y, evitar, ítems que distraen la atención y tiempo respecto de lo que es realmente importante y que responden al criterio de representatividad. Los asuntos secundarios podrán evaluarse en el marco de la evaluación continua.

Entre otras modalidades de validez podemos mencionar la validez de convergencia y la validez predictiva. La primera se refiere a la coincidencia entre los resultados obtenidos en un instrumento de evaluación con los de otros relativos al mismo contenido. Podemos confiar en los resultados obtenidos si el estudiante obtiene resultados equivalentes cuando se le aplica otro instrumento que mida el mismo aprendizaje. En tanto, la validez predictiva se refiere a la relación que debe existir entre los resultados de la evaluación y el desempeño posterior de los estudiantes. En el proceso evaluativo debe llamar la atención un rendimiento muy desigual de una evaluación a otra; si se trata de pocos estudiantes el problema puede radicar en el aprendizaje de esos estudiantes en particular, pero si el desfase es generalizado, el problema puede estar en un proceso de enseñanza poco adecuado o en el instrumento mismo.

El **criterio de confiabilidad** hace referencia a la ausencia de errores tanto en el instrumento mismo como en su administración. Considerando sólo el instrumento, la confiabilidad será mayor cuando ofrezca una información más exacta respecto del rasgo evaluado, lo que depende, por supuesto, del mayor rigor con el que fue elaborado. A mayor validez, mayor confiabilidad. En sentido estricto, la confiabilidad

solamente se puede verificar cuando los expertos toman una prueba en dos o más condiciones idénticas y obtienen iguales rendimientos. Dado que este tipo de prácticas es casi imposible de realizar, por problemas de tiempo, los docentes pueden cautelar algunas condiciones internas del instrumento, tales como:

- El número de ítems según su formato: Por ejemplo, en las pruebas estructuradas debe ser suficiente como para minimizarla incidencia de las posibles respuestas acertadas por azar. En las semiestructuradas no pueden ser tan pocos que el error en uno de ellos haga perder una parte demasiado importante del puntaje.
- La redacción de las consignas, orales y escritas y la secuencia de los ítems deben facilitar el proceso de resolución.

En cuanto a las condiciones externas al instrumento que afectan su confiabilidad, podemos citar:

- La relación entre la longitud del instrumento y el tiempo previsto para su resolución.
- La longitud también debe tener en cuenta el factor fatiga en el momento de la administración del instrumento.
- El clima que se establece antes o después de la evaluación: serenidad, confianza, buena disposición o sus contrarios.
- La claridad de la impresión o del papel, en el caso de las evaluaciones escritas.
- El modo de corregir y la interpretación de lo que lee (o escucha) que realiza el docente no se ve afectado por factores de tipo personal.

Por último, el **criterio de discriminación**, tiene que ver con “el grado de dificultad implícito en el instrumento que debe permitir obtener información sobre los diversos grados de rendimiento o de dominio de una capacidad de parte de cada alumno evaluado”⁴². Esto significa que, el instrumento no debe ser tan difícil que nadie pueda resolverlo ni tan fácil que todos alcancen el máximo puntaje, pues ambas situaciones afectan la actitud del estudiante frente al proceso de evaluación, ya sea porque los desanima o no los incentiva.

Finalmente, Zabalza agrega un criterio más que debe tomarse en cuenta a la hora de planificar qué producto o evidencia demostrará los aprendizajes de los estudiantes: el **criterio de funcionalidad** que tiene que ver con “verificar si el instrumento puede ser realizado desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico”⁴³.

⁴² *Ibíd.*, Pág. 103.

⁴³ Cfr. Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea. Pág. 114.

Cuarta Parte: Diseño y uso de instrumentos evaluativos

En todas las definiciones de evaluación se expresa claramente la necesidad de recabar información sobre el objeto a evaluar; aunque este proceso no es suficiente para completar la evaluación, sí constituye un requisito indispensable para que se realice.

Actualmente, se utilizan diversas técnicas evaluativas en el proceso de evaluación; unas de carácter cuantitativo (los test estandarizados, por ejemplo) y otras de carácter cualitativo (la observación participante, por ejemplo). No obstante, autores como Lukas y Santiago señalan que no se puede argumentar que una técnica sea mejor que otra, pues, esto depende de su adecuación a la finalidad de la evaluación (criterio de utilidad) y según los recursos humanos, materiales y económicos disponibles (criterios de contextualización)⁴⁴.

I. El proceso de diseño de evaluación

Frente a la tradicional improvisación en la elaboración de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, los nuevos procedimientos evaluativos exigen un riguroso diseño y elaboración que permita dar validez y confiabilidad a los resultados⁴⁵. Este proceso de diseño evaluativo, contempla las etapas de planificación, construcción, administración, análisis y certificación⁴⁶:

1) Planificación o enmarcamiento evaluativo: *¿Para qué quiero evaluar?...*

- Enfocar desde la concepción pedagógica asumida (personal e institucional)
- Situarse desde la lógica de los aprendizajes esperados
- Considerar el contexto sociocultural y pedagógico característico de la población a evaluar.
- Definir qué, cuándo, cómo y quiénes de la evaluación

2) Diseño o construcción: *¿Cómo evaluaré? ...*

- Definir o elaborar las situaciones de evaluación (instrumentos o técnicas).
- Elaborar instrucciones para responder
- Elaborar formato de respuesta
- Organizar las preguntas de acuerdo a algún criterio-tipo
- Ponderar el peso específico de cada pregunta o estímulo
- Definir niveles de exigencia o de logro
- Elaborar pauta de criterios de respuestas esperadas
- Decidir el mecanismo de validación del instrumento

⁴⁴ Lukas y Santiago (2004), Op. Cit.

⁴⁵ Cfr. Elola, N. y otros (2010). Op. Cit.

⁴⁶ Esta descripción tentativa del ciclo del diseño evaluativo ha sido preparada con fines docentes en el marco del curso "Evaluación de Procesos Pedagógicos" de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, por Domingo Bazán, a partir de diversas fuentes de Internet, destacando, entre otras: http://www.coaprendo.cl/SITIO%20WEB%20CRA/recursos_ensenanza/evaluacion_aprendizajes/PROCEDIMIENTOS%20E%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION.pdf

3) Administración o ejecución del diseño: *A aplicar lo creado;jj...*

- Resguardar las condiciones ambientales
- Garantizar las condiciones de trabajo.
- Cumplir con las instrucciones para responder.
- Cumplir los tiempos asignados.
- Aclarar posibles dudas.

4) Análisis o interpretación de hallazgos: *¿Qué hemos averiguado?...*

- Corregir de acuerdo a una pauta de revisión.
- Tabular resultados por pregunta y por objetivo.
- Determinar índices o indicadores definitivos de aceptación de logro.
- Interpretar los resultados en términos de logro.

5) Certificación o comunicación de hallazgos: *¿Cómo lo expresamos?...*

- Asignar puntuaciones por objetivo logrado.
- Expresar resultados finales por logro de objetivos.
- Convertir los resultados de logro a calificaciones.

Este circuito de diseño exige una permanente actitud formativa basada en la cautela y la búsqueda de coherencia en relación a la postura pedagógica que se tenga, así como a los fines evaluativos que se persigue y al tipo de estudiantes con se cuenta⁴⁷. En otros términos, una buena práctica evaluativa es el resultado de tratar de articular eficiencia evaluativa con sentido evaluativo.

II. Familia de instrumentos Etic: Test, Pruebas Objetivas

Los *instrumentos etic* son aquellos que se concentran en respuestas correctas y cuantificables, en una comprensión más bien conductista y objetivista de los aprendizajes. Esta denominación es antropológica⁴⁸ y permite enfatizar la fuerte dimensión psicométrica de la evaluación (esto es, basada en la curva normal como modelo de comparación).

Las técnicas utilizadas en la evaluación educativa son innumerables y cada día surgen nuevas propuestas de procedimientos, aunque no llegan a remplazar por completo a los anteriores. Entre las técnicas más utilizadas o conocidas podemos mencionar los test y las pruebas objetivas, los que describiremos a continuación y cuyos ejemplos se presentan en los anexos.

⁴⁷ Ver: Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.

⁴⁸ Ver Bazán, D. (2008). Op. cit.

a) Los test estandarizados

La palabra *test* significa prueba y como verbo significa comprobar, ensayar, probar. Ha sido aceptada internacionalmente para designar un tipo de exámenes especiales muy utilizados en psicología y educación. Un test es un reactivo que -aplicado a un sujeto- será el referente de su nivel de instrucción, su actitud o su forma de ser.

Algunos autores señalan que “los test estandarizados ofrecen métodos para conseguir muestras de conducta mediante procedimientos uniformes, es decir, mediante la administración de una serie fija de preguntas con las mismas instrucciones y condiciones de tiempo y un proceso de corrección cuidadosamente definido y uniforme”⁴⁹.

El test estandarizado es el tipo de evaluación que ha prevalecido en la evaluación educativa y se conoce con el nombre de test normativo. Cuando lo utilizamos para evaluar lo que un estudiante conoce de una materia e particular, lo que hacemos es comparar su puntuación con las del resto de los estudiantes para conocer la situación relativa que ocupa dentro de su grupo; no obstante, no mide lo que el estudiante sabe en términos absolutos.

La alternativa a los test estandarizados normativos es el test de referencia criterial que permite establecer el logro del estudiante. Los test criteriosales permiten establecer el logro del estudiante por referencia con un objetivo educativo específico. Sus características más importantes serían las siguientes⁵⁰:

- *La interpretación de la ejecución individual se obtiene fundamentalmente por contraste respecto a algún criterio fijado previamente y aceptado como valioso.*
- *De la ejecución individual nos interesa la composición analítica (los componentes) del contenido objeto de evaluación y la especificación de los procesos implicados en su ejecución.*
- *Los resultados así obtenidos permitirán posteriormente la puesta en marcha de estrategias de mejora a nivel individual, curricular o institucional.*
- *La selección de los elementos que componen las pruebas construidas de acuerdo al enfoque criterial, se realiza sobre planteamientos de validez de contenido y no basadas en distribuciones teórico-matemáticas.*

Los test estandarizados pueden ser clasificados atendiendo a diferentes criterios. Por ejemplo, en función del material necesario, los test pueden ser de papel y lápiz y manipulativos; en función de la respuesta, test de selección o elección y de facilitación o invención; en función del atributo a medir, pueden ser test de aptitudes, de

⁴⁹ La cita es de Mehrens y Lehmann (1982), aparecida en Lukas, J. y Santiago, K. (2004), Op. cit. Pág. 224.

⁵⁰ Mateo, J.A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona, Pág. 87.

rendimiento y de personalidad, test de capacidad y de personalidad, test cognoscitivos y afectivos.

b) Las pruebas objetivas

Son instrumentos que analizan el dominio que logran los estudiantes de los objetivos de aprendizaje específico de las diversas áreas curriculares. Para ello, se utilizan una serie de preguntas claras y breves cuya respuesta exige la utilización mínima de palabras, permitiendo la corrección objetiva, esto es, una corrección que no debiera pasar por los intereses o percepciones arbitrarias del docente sino que en función de la respuesta misma del estudiante (el contenido de la evaluación).

A partir de los enunciados o preguntas se solicita al estudiante una respuesta que puede ser estructurada o no estructurada. En las pruebas de respuesta no estructurada, se trata de elaborar respuestas con sus propias palabras; por ejemplo, las de respuesta abierta y las de respuesta breve o de completación. En tanto, en las de respuesta estructurada, se trata de elegir una respuesta dentro de un conjunto de posibilidades. Son instrumentos semejantes a los test de rendimiento, pero contruidos con un formalismo menor (normalmente por el profesor) y al igual que ellos pueden presentar formas muy diversas: evocar conocimientos, reconocer, solucionar problemas, comparar, observar, analizar, interpretar gráficos y mapas, etc.

Las pruebas objetivas ofrecen la ventaja de que permiten revisar gran cantidad de contenidos y su corrección supone un tiempo menor al de otro tipo de evaluaciones. No obstante, entre sus imitaciones se contempla que no ofrece posibilidades de revisar la creatividad o la capacidad de expresión escrita de los estudiantes y que requiere de ciertas habilidades y experiencia para la redacción de los ítems apropiados.

Este tipo de instrumentos está asociado a dos modelos pedagógicos: el tradicional y el conductista. En el primero, el énfasis está puesto en la trasmisión de contenidos y la evaluación se considera al término del proceso como una evaluación sumativa. En el segundo, todo el aprendizaje se expresa en los objetivos instruccionales y la enseñanza se ocupa de definirlos, de controlarlos y de verificar su aprendizaje; el refuerzo se convierte en el principal mecanismo para tal propósito.

A continuación se presentan las fases en la planificación de una prueba de este tipo⁵¹:

⁵¹ Adaptación de Del Rincón, et al. (1995), aparecido en Lukas, J. y Santiago, K. (2006), Op. Cit. Pág. 221.

| FASES | ACTIVIDADES |
|---|--|
| Fase 1: PLANTEAMIENTO DE LA PRUEBA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de los objetivos de la prueba. 2. Selección y delimitación de los contenidos. 3. Elaboración de la tabla de especificaciones. |
| Fase 2: ELABORACIÓN DE LA PRUEBA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Redacción de ítems. 2. Revisión de los ítems por expertos. 3. Confección del original de la prueba. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Instrucciones. 3.2. Distribución de los ítems. 3.3. Hoja de respuestas. 4. Revisión del original. 5. Normas de corrección. 6. Estudio preliminar o ensayo. 7. Impresión definitiva. |
| Fase 3: APLICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del instrumento. 2. Administración de la prueba. 3. Corrección. 4. Confección de la tabla de resultados. |
| Fase 4: ESTUDIO EMPÍRICO DE LA PRUEBA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis estadístico. 2. Validez y fiabilidad de la prueba. 3. Análisis de ítems. 4. Baremos. |
| Fase 5: SÍNTESIS SOBRE EL ESTUDIO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados más significativos. 2. Optimización de la prueba elaborada. 3. Sugerencias para posteriores aplicaciones. |

Entre las pruebas objetivas la más conocida y utilizada contempla una respuesta estructurada; se denomina prueba de selección múltiple. Presenta una estructura definida en la que se reconoce:

- a) un instructivo, donde se indica la forma en que se debe dar la respuesta;
- b) las consignas, que indican la tarea o ítem que el sujeto debe realizar; y,
- c) los estímulos, compuestos por las “respuestas correctas” y los “distractores”.

El instructivo puede figurar resaltado en el encabezamiento del texto o estar incluido en la consigna. En algunos casos va acompañado por un ejemplo. Debe informar con claridad “el modo de señalar o presentar la respuesta y cualquier otra indicación que facilite al alumno la comprensión y ejecución correcta de lo que tiene que hacer. Ejemplo: marque con una cruz, encierre en un círculo la alternativa correcta”⁵². En tanto, la consigna debe informar al estudiante el tema sobre el que tiene que responder, de tal modo que comprenda lo que se le pide antes de leer los distractores o el texto donde debe dar su respuesta; la consigna señala, entonces, el criterio por el cual debe hacer la selección de uno de los estímulos. Los estímulos constituyen el repertorio de situaciones posibles frente a las que el estudiante debe realizar una opción. No deben tener señales respecto de la respuesta correcta ni por su redacción

⁵² Cfr. Bonvecchio de Aruani, M. (2006), Op. Cit. Pág. 83.

ni por sus accidentes gramaticales. Por último, los distractores deben ser lógicamente posibles y estar expresados de una manera equivalente a la respuesta correcta, de tal forma que no resulten demasiado obvios ni por su contenido ni por su forma.

Las recomendaciones respecto de la preparación de *las alternativas* señaladas por Bonvecchio de Aruani se indican a continuación⁵³:

- *Deben ser homogéneas en cuanto a su redacción y tipo de juicio.*
- *Deben contener sólo una respuesta correcta o la mejor respuesta, con la seguridad de que no existe otra igualmente correcta.*
- *Deben constituir alternativas aceptables en el sentido de que ninguna de ellas debe ser demasiado diferente de las demás ni ser muy obvia porque, de lo contrario, más que como distractores funcionarían como inductores de la respuesta correcta.*
- *Se debe evitar la tendencia a hacer más explícita o más larga la respuesta correcta.*
- *Cuando las alternativas contienen o consisten en números, conviene presentarlas de mayor a menor o viceversa.*
- *En cuanto al número, lo más conveniente es que sean dos o tres además de la respuesta correcta, excepto cuando el universo de posibilidades es muy escaso. A mayor número de alternativas, menor la incidencia del factor azar, pero de todos modos no es aconsejable más de cinco opciones.*
- *Deben estar dispuestas al azar de tal modo que la respuesta correcta no esté siempre en el mismo lugar.*
- *Deben estar ordenadas una debajo de la otra.*
- *En cuanto a su corrección, todo ítem bien contestado vale un punto, los omitidos no dan puntaje. En cuanto a los errores, para disminuir el factor azar, se puede acordar con los estudiantes que se restan de los correctos.*

III. El Sistema de Calificaciones (el arte de “poner notas”)⁵⁴

Generalmente las evaluaciones deben expresarse en una nota o concepto, esto es lo que llamamos cotidianamente *calificación*.

A continuación se propone algunas recomendaciones necesarias para la tarea de calificar:

1. Calificar es el ejercicio de transformar un puntaje, valor o situación numérica de logro de una prueba a una escala de notas que oscila entre 1 y 7, en este sentido, las notas corresponden a un sistema de calificaciones que busca

⁵³ Cfr. Bonvecchio de Aruani, M. (2006), Op. cit. Págs. 85-86.

⁵⁴ Preparado a partir de diversos documentos de apoyo a la docencia del curso “Evaluación de Procesos Pedagógicos”, UAHC, del profesor Domingo Bazán.

operacionalizar y expresar simplificadaamente el nivel de logro o de aprendizaje de un estudiante con respecto a un conjunto de estímulos o contenidos de aprendizaje.

2. Es importante que el significado de las notas sea transmitido del mejor modo posible a los estudiantes y comprendido y compartido por todos los docentes, de modo de evitar las consecuencias estigmatizadoras y controladoras de la evaluación conductista y tecnocrática.
3. Las notas escolares constituyen estadísticamente una escala de naturaleza intervalar. Esto significa que:
 - a) No existe la nota 0 (cero) como conjunto vacío, pues, siempre “alguien sabe algo”.
 - b) La nota 1 no es sinónimo de ignorancia (a castigar) o la nota 7 signo de sabiduría (a premiar), se trata más bien de moverse entre un mínimo y un máximo logro de aprendizaje.
 - c) Aunque entre dos notas siempre hay 10 décimas de distancia, no quiere decir que el estudiante que logra una nota superior “sabe el doble” que otro estudiante con nota inferior.
 - d) La nota no representa al sujeto, es sólo un dato más dentro de la existencia compleja del estudiante, pues, debe entenderse como un referente para sugerir qué está pasando con la adquisición y construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.
4. De hecho, pedagógicamente hablando, la escala numérica de 1 a 7 tiene sus limitaciones:
 - a) La primera es la dificultad de ser justo con el alumno, al situarlo (con una nota) dentro de una escala.
 - b) La otra dificultad es la distorsión que se produce acerca de la relación que se establece entre la nota y lo que se sabe.
5. Un aspecto relevante del sistema de calificaciones es establecer cuál es el nivel de exigencia que va a utilizarse para la definición de la aprobación o promoción por parte de los estudiantes, es decir, cuál es el puntaje que define la nota 4,0.

Usualmente, este dato se expresa como el porcentaje mínimo de puntaje requerido con respecto al total (del puntaje ideal definido en un procedimiento evaluativo), oscilando entre un 50% y un 100%. Un 50% es considerado un valor bajo, de exigencia baja; un valor del 100% deben entenderse como excesivamente alto, que no acepta excepciones en el dominio de los contenidos

a evaluar. Generalmente se emplean valores entre 60 y 70 por ciento.

6. Luego de contar con el puntaje de respuestas de cada estudiante corresponde asignar una nota, esto es, calificar. Básicamente, esto corresponde a una recta lineal en la que convergen dos variables: puntaje obtenido (X) y nota (Y).

Una manera fácil de hacer este procedimiento es hacer una gráfica simple, poniendo los puntajes en el eje X y las notas en el eje Y. Luego se buscan los pares ordenados (p.e. Máximo, nota 7) y (puntaje de aprobación según el nivel de exigencia, nota 4). Se unen y tenemos una recta, generalmente quebrada o con dos pendientes distintas, que permite asignar la nota respectiva a cada puntaje.

7. Una forma más rápida y limpia es usar la ecuación de la recta, procedimiento matemático incluido en la planilla Excel adjunta. Interesa aquí contar con el puntaje máximo de la prueba o trabajo a evaluar, el porcentaje de exigencia y cada uno de los puntajes a transformar a nota.

TABLA DE CALCULOS DE NOTA

Puntaje máximo
30

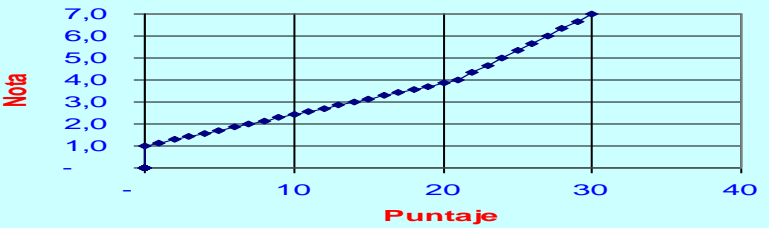
Porcentaje
70%

Nota Mínima
1

Pje. Nota 4.0
21

| Puntaje | Nota |
|----------------|-------------|
| 30 | 7,0 |
| 29 | 6,7 |
| 28 | 6,3 |
| 27 | 6,0 |
| 26 | 5,7 |
| 25 | 5,3 |
| 24 | 5,0 |
| 23 | 4,7 |
| 22 | 4,3 |
| 21 | 4,0 |
| 20 | 3,9 |
| 19 | 3,7 |
| 18 | 3,6 |
| 17 | 3,4 |
| 16 | 3,3 |
| 15 | 3,1 |
| 14 | 3,0 |
| 13 | 2,9 |
| 12 | 2,7 |
| 11 | 2,6 |
| 10 | 2,4 |
| 9 | 2,3 |
| 8 | 2,1 |
| 7 | 2,0 |
| 6 | 1,9 |
| 5 | 1,7 |
| 4 | 1,6 |
| 3 | 1,4 |
| 2 | 1,3 |
| 1 | 1,1 |
| - | 1,0 |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |

GRAFICO



4

IV. Familia de Instrumentos Emic: pruebas de ensayo, portafolio, lista de cotejo...evaluación auténtica.

Epistemológicamente hablando, *emic* deriva de la expresión antro-po-lingüística *fonemic* que alude a la pretensión comprensiva de captar los significados y sentidos de la vida en las aulas, esto es, lo que siente, se vive, se cree y, en el fondo, se aprende. Los instrumentos que siguen esta tendencia se basan en el proceso, en la subjetividad y la reflexión que vivencia el estudiante cuando aprende de verdad.

Por otro lado, se les ha denominado “pruebas alternativas”, pues, inicialmente se concibieron como alternativa a las evaluaciones “objetivas” que se erigieron como garantes de la medición objetiva en el proceso de recolección de la información. En la actualidad, dicha propuesta se ha enriquecido con los aportes del estudio de los procesos cognitivos y dispone de una variedad de instrumentos de evaluación, los que no descartan *per se* la cuantificación, sino que proponen sistemas de medición diferentes, tales como las escalas y las valoraciones preestablecidas.

Como se indicó anteriormente, cualquier modelo de evaluación que utilice instrumentos para la recogida de la información distintos a las evaluaciones tradicionales (tests, pruebas objetivas, etc.) podría ser considerado como evaluación alternativa dado que prácticamente en todas ellas el estudiante debe ejecutar algo.

La evaluación alternativa distingue entre evaluación de ejecución, como el ensayo, el portafolio, y la evaluación auténtica que se des describirán como sigue:

a) Pruebas de ensayo

En este tipo de pruebas se pide al estudiante que elabore una respuesta más o menos amplia o restringida. Su utilización es adecuada en las situaciones en las que el estudiante debe “seleccionar y organizar la información; realizar exposiciones utilizando los conceptos y razonamientos propios de la materia y/o argumentar y valorar situaciones complejas”⁵⁵.

Este tipo de evaluación se utiliza frecuentemente en el ámbito universitario porque permite reconocer las capacidades de búsqueda y organización de información relevante sobre un tema, generación de ideas propias, valoración de diversos argumentos, integración y exposición de conclusiones, así como la posibilidad de formular argumentos a partir de razonamientos lógicos. Además, favorece el uso apropiado de fuentes de consulta de información y las habilidades de escritura.

Las críticas en relación con su uso para la evaluación de aprendizaje tienen que ver con la confiabilidad de la valoración del texto. Esto se explica porque, a pesar de disponer de criterios establecidos para la corrección, la valoración que dos profesores realicen de un mismo trabajo puede ser distinta, producto de la influencia de

⁵⁵ Cfr. Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis, Pág. 186.

concepciones diversas acerca de la extensión del texto, su redacción, la complejidad de los postulados teóricos que ilustra, etc.

En la literatura especializada es posible encontrar un conjunto de normas que se considera deben regir la elaboración y la corrección de una prueba tipo ensayo, tales como las siguientes⁵⁶:

| Normas para la ELABORACIÓN | Normas para la CORRECCIÓN |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Restringir su uso a resultados de aprendizaje que no pueden valorarse con una prueba objetiva. ➤ Formular cada pregunta de manera que exprese con claridad el tipo de conducta que debe orientar la respuesta. De aquí que siempre deban utilizarse verbos que expliciten la conducta: “explica...”, “analiza comparativamente...”, “describe...”, “ilustra con un ejemplo...”, “enumera...”. ➤ Hacer algunas precisiones sobre el contenido de la pregunta para indicar la profundidad y amplitud que se espera de la respuesta. ➤ Indicar el límite aproximado de tiempo o espacio para las preguntas (importante en las pruebas de ensayo restringido) es un buen indicador del nivel de elaboración que se espera de la respuesta. ➤ Las preguntas deben tener igual o distintos valores en el conjunto de la prueba. Si es diferente, indicar su valor al lado de la pregunta es también una señal del nivel de respuesta que se espera. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preparar un esbozo de la respuesta que cabe esperar en cada una de las preguntas. Se especifican los contenidos que se tendrán en cuenta para valorar las preguntas. ➤ Determinar qué factores no directamente relacionados con la temática se tendrán o no en cuenta y el peso máximo que se le dará en la valoración global: presentación, redacción, legibilidad, etc. ➤ Para calificar las preguntas pueden utilizarse dos procedimientos distintos: <ul style="list-style-type: none"> a) Analítico o por puntos: en el modelo de respuesta a la pregunta, se especifica la puntuación que se otorgará a cada contenido que debe aparecer en la respuesta; la puntuación global de la pregunta se obtiene sumando las puntuaciones parciales. b) Global: Se valora en general la respuesta, sin matizar puntuaciones por cada aspecto del contenido. Se establecen niveles de respuesta; por ejemplo, muy bueno, bueno, suficiente, que pueden traducirse o no en puntuaciones numéricas. ➤ Para controlar factores extraños que pueden distorsionar la respuesta se debe calificar de manera anónima y mezclar las pruebas para que no guarden el orden en que fueron entregadas por las personas. ➤ Si la decisión a tomar a partir de la calificación de la prueba es importante para las personas, se aconseja que sean calificadas por más de dos evaluadores a fin de asegurar la estabilidad y consistencia de la calificación. |

Entre los instrumentos que permiten guiar el proceso de corrección y la adecuada retroalimentación al estudiante, podemos citar las rúbricas de evaluación. Algunos modelos de su presentación se adjuntan en anexos.

⁵⁶ Idem.

b) Portafolios

Es la recopilación ordenada de todo lo producido por el estudiante (escritos, dibujos, mapas, maquetas, videos, etc.). Su presentación puede realizarse en una carpeta (también en una caja o en un “portafolios digital”). Corresponde a “un tipo de instrumento utilizado en la evaluación diagnóstica o procesual, por lo que, en general, incluye no sólo el trabajo final (portafolios), sino también los borradores o productos parciales, para que tanto estudiantes como docentes puedan reflexionar sobre la calidad de los trabajos y la progresión de sus aprendizajes”⁵⁷. Como señalan otros autores, la carpeta es un proceso de evaluación de ejecuciones apoyado en el almacenamiento y recogida de la información sobre los logros o adquisiciones hechas por una persona durante un periodo de formación⁵⁸; que incluso “aportan evidencias respecto de sus conocimientos, habilidades e incluso de su disposición para actuar de determinadas maneras”⁵⁹. En la actualidad, se le considera mucho más que un instrumento de evaluación, sino como un sistema que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde subyacen varios instrumentos, recursos y técnicas.

Pero no se trata de que incluya “toda” la producción del estudiante, pues, un portafolio es un proyecto que se ordena de acuerdo con unos objetivos determinados, por tanto, aparece como colección intencionada de materiales que son escogidos por el estudiante para dar cuenta de los propósitos que le dieron origen. Así, de acuerdo con los objetivos propuestos, cada estudiante tendrá que decidir qué incluirá en su portafolio, pero aquello que pasa a ser parte de él, debe tener la capacidad, a través de sí mismo o de su presentador, de comunicar algo, es decir, el estudiante tendrá que mostrar cómo ve y siente su proceso a través de la elección de unas muestras de su propio trabajo. Y el proceso que se dibuja en la toma de decisiones y en la comunicación, se convierte en fuente para la reflexión sobre la propia manera de aprender, lo cual es a su vez un principio de la evaluación para la autorregulación.

Por lo anterior, se considera que el portafolio constituye un valioso recurso para la autoevaluación del estudiante, puesto que le ayuda a evaluar su trabajo, a través de la revisión permanente de lo que hace; a desarrollar habilidad para reconocer sus fortalezas y debilidades; a establecer metas de aprendizaje. Ayuda a los profesores a hacer que los estudiantes desarrollen dichas habilidades, así como a evaluar su propio trabajo; a estimularlos para que saquen conclusiones con base a éste; a ofrecer refuerzos positivos y a guiar el proceso de aprendizaje sin dominarlo autoritariamente.

Permiten llegar a la calificación por la ponderación de lo elaborado durante su proceso de construcción (evaluación procesual), como a partir del trabajo final (evaluación de resultado) e, incluso, por la ponderación entre ambas.

Los requisitos básicos que debe cumplir una evaluación de este tipo son:

⁵⁷ Bonvecchio de Arauni, M. (2006), O. cit. Pág. 93.

⁵⁸ Según García Jiménez, et al. (2000), en Lukas, J. y Santiago, K. (2004), Op.cit.

⁵⁹ Ídem. Pág. 83.

- *Debe incluir fundamentalmente el producto personal del estudiante, a partir de su propio proceso de construcción del aprendizaje.*
- *Debe responder a un proyecto orgánico.*
- *Debe tener una cierta continuidad⁶⁰.*

En cuanto a los elementos que se deben considerar en el diseño del portafolio, los investigadores señalan⁶¹:

1. Propósitos del portafolio.
2. Contenidos del portafolios:
 - 2.1. Las metas de aprendizaje.
 - 2.2. Las tareas de aprendizaje.
 - 2.3. Un modelo que estructure los contenidos.
 - 2.4. Los materiales o artefactos.
 - 2.5. Los criterios de puntuación.
 - 2.6. La validez del portafolios

En otras palabras, para desarrollar un portafolios se hace indispensable definir la (s) competencia (s) con la cual se quiere trabajar e identificar sus características; seleccionar los criterios más relevantes que permiten que la tarea se realice efectivamente; planear el seguimiento al estudiante en términos de tiempo, obligatoriedad y el nivel de complejidad que se espera.

Los grupos académicos que opten por el portafolio tendrán que responderse, entre otras, preguntas como: ¿los portafolios se usan en cada etapa (curso) del programa educativo? ¿es más conveniente en los semestre iniciales, en los últimos?, ¿sólo se va a evaluar con portafolio o se va a combinar con otras formas de evaluación?, ¿qué tanto énfasis tendrá el portafolio en la nota? Los objetivos que orientan la realización del portafolio definen, por supuesto, la evaluación del mismo, sin embargo, existen unos aspectos claves que no pueden olvidarse. El portafolio ha de ser una experiencia positiva, así la evaluación también lo será⁶².

c) Listas de cotejo y Escalas de calificaciones

Este tipo de instrumentos se utiliza cuando el objetivo del docente es realizar la observación directa y/o sistemática sobre alguna(s) acciones externas o productos. Sirven como guía de la observación y, a la vez, como instrumento de registro de la información que permite el examen organizado de todos los elementos y características (esenciales y secundarias, cuali y cuantitativas. Etc.) de objetos, fenómenos o situaciones. Deben ser planificados y presentar una definición clara de

⁶⁰ Cfr. Bonvecchio de Arauni, M. (2006), Op. Cit. Pág. 93.

⁶¹ Cfr. Lukas, J. y Santiago, K. (2004). Op. cit.

⁶² Ver Bazán, D.; Livacic, C. et. al. (2002). *Hacer un Portafolio: ¿Qué onda?* Documento de Apoyo a la Docencia. Facultad de Educación de la Universidad Central. Ver anexos.

los propósitos, de la información que se busca conseguir y de las variables, deben ser factibles de realizar y no constituirse en un objeto de presión.

La diferencia entre ambos instrumentos es que la lista de cotejo registra sólo la presencia o ausencia de la conducta observada, mientras que la escala de calificación expresa el grado en que se logró esa conducta.

Se recomienda que se utilice una por cada estudiante. Son útiles, tanto para la evaluación diagnóstica, como continua o final. En una situación evaluativa de diagnóstico, cualquiera de estos instrumentos sirve para registrar conocimientos previos, intereses, etc. vinculados a la materia curricular, a partir de actividades individuales o grupales. En una evaluación continua, permite realizar el seguimiento del aprendizaje de una competencia y en una evaluación de resultados o final, permite tener previstos los contenidos a evaluar y sus indicadores.

Tanto en su elaboración como en su aplicación se exigen ciertos requisitos:

- *Seleccionar como variables las conductas, las características de un proceso o del producto, realmente relevantes para el aprendizaje en cuestión.*
- *Incluir lo que sea posible de ser observado en un número considerable de estudiantes.*
- *Para cada variable se deben definir los indicadores, los que también deben ser conocidos por los estudiantes e, incluso, según los casos, acordados con ellos: frecuencia, calidad, cantidad importancia relativa (ponderación). Esto permite poner límites al subjetivismo – no a la subjetividad legítima-.*
- *Registrar la información lo más pronto posible para evitar las interferencias de la memoria⁶³.*

Como el diseño de este tipo de instrumentos requiere de la selección y definición de lo que vamos a evaluar, lo que constituyen las variables e indicadores, presentaremos brevemente estos conceptos, los que se desarrollarán de manera más completa en el punto 5 del presente capítulo.

Una variable es la característica que toma la forma de cantidad, rasgo, cualidad o atributo, que cambia y, por lo tanto, puede alcanzar diferentes valores según las distintas unidades observadas. Según el grado de abstracción, pueden ser generales o indicadoras. Las primeras se refieren a realidades no medibles inmediatamente en forma empírica, por ejemplo, la participación del estudiante X en clases; mientras que las segundas, representan dichos aspectos directamente medibles u observables y, por lo tanto, sirven para operacionalizar la variable: frecuencia, porcentaje, etc., en que se presenta un rasgo de la variable. Permiten hacer el seguimiento y la evaluación del rasgo sometido a consideración.

⁶³ Cfr. Bonvecchio de Arauni, M. (2006), Op. Cit. Pág.71.

Este último tipo de variables suelen denominarse indicadores y constituyen pues el recurso que sirve para medir en qué grado, nivel, frecuencia, etc. se presenta una variable general, por ejemplo, frecuencia con la que el estudiante X responde las preguntas del docente en clases a lo largo de un determinado periodo.

En la selección de indicadores se debe poner especial atención en:

- *Conceptualizar con la mayor precisión posible las diversas dimensiones de la variable que vamos a evaluar. En el ejemplo citado, la participación en casos puede incluir, además de las respuestas que el estudiante da al docente, el cumplimiento de tareas, los aportes voluntarios, etc.*
- *Un solo indicador no es suficiente para evaluar una variable multidimensional. Debemos atender a la mayoría de los indicadores definidos en el proceso de conceptualización. Tampoco deben ser tantos como para que se confundan entre sí o no podamos controlarlos.*
- *Si los ponderamos, debemos tener fundamentos suficientes como para otorgar a cada uno un peso relativo según su mayor o menor importancia*

En función de las relaciones que pueden establecerse entre variables, se les considera como independientes o dependientes. Las primeras son las que “manipula” el investigador para generar cambios sistemáticos, por ejemplo, para promover la participación organizada en clases, el docente implementa dinámicas grupales planificadas. En tanto, las variables dependientes son las que deberían sufrir modificaciones a partir de la manipulación de las anteriores, por ejemplo, en una clase sin dinámicas grupales, el estudiante X participa de manera ordenada.

Al momento de construir una lista de cotejo se sugiere tener en cuenta los siguientes pasos⁶⁴:

1º Seleccionar:

- Criterio de desempeño que se pretende evaluar.
- Contenido (s) que serán aprendidos por los estudiantes.
- Producto que demuestre el aprendizaje logrado.

2º Formular los indicadores en concordancia con el criterio de desempeño, contenidos y la evidencia de aprendizaje (producto)

3º Ordenar los indicadores según la secuencia del procedimiento a observar. Si se evalúa un producto, las características se deberían ordenar de manera que el examinador pueda empezar en un punto del producto y examinarlo sistemáticamente, parte por parte.

⁶⁴ Se presentan ejemplos de los instrumentos descritos en los anexos del este Informe.

4º Seleccionar las categorías de acuerdo a intención de lo que se desea observar. La presencia o ausencia de las características o comportamiento se registra mediante una marca de cotejo. Se puede utilizar las siguientes categorías:

| | | |
|-----------|-------|-------------|
| Sí | ----- | No |
| Correcto | ----- | Incorrecto |
| Logrado | ----- | No logrado |
| Aceptable | ----- | Inaceptable |

5º Definir la calificación para obtener la calificación cuantitativa o cualitativa.

d) Evaluación auténtica

Las evaluaciones descritas corresponden a evaluación que contemplan la ejecución. Para que se dé una evaluación auténtica, además de implicar al estudiante en la realización de algún tipo de ejecución, ésta debe tratarse de alguna tarea perteneciente a la vida real o de gran similitud con ésta. Para que se dé la evaluación auténtica, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Debe implicar al alumnado en todas las etapas del proceso evaluativo.
- b) El alumno se sentirá implicado en el proceso de evaluación sólo si tiene confianza en el profesor, si tiene conciencia de lo que le aportará y a condición de que su valoración sea tomada en cuenta de la manera más equitativa posible.
- c) La autoevaluación es uno de los instrumentos más significativos para tener en cuenta estrategias de aprendizajes evidenciadas por el alumno.
- d) El proceso de evaluación compromete al docente a una serie de cambios, sobre todo en el poder y en la supremacía, para dejar sitio a la colaboración y a la negociación en el acuerdo y en la decisión⁶⁵.

⁶⁵ En Lukas, J. y Santiago, M. (2004), Op. cit.

V. Algunas orientaciones para la operacionalización de variables y focos evaluativos

Independientemente del enfoque utilizado para la evaluación, algunos autores⁶⁶ señalan las siguientes fases en el proceso evaluativo:

1. Establecimiento de los objetivos de la evaluación (contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales).
2. Asignación de las tareas a realizar por el alumnado.
3. Fijación de los criterios de realización de los mismos.
4. Explicitación de los estándares o niveles de logro.
5. Tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos.
6. Valoración de dichas ejecuciones.
7. Retroalimentar adecuadamente al alumno.
8. Tomar decisiones.

Hemos señalado que el propósito de un instrumento de evaluación es el de recoger información válida, confiable que permita la emisión de un juicio de valor. Para que esto se produzca es necesario disponer de un referente con el cual comparar el desempeño del estudiante. Este referente es conocido como *criterio de evaluación* y corresponde a “la expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad...”⁶⁷. El criterio deberá entenderse como “un aspecto o dimensión de la calidad a ser evaluada, que es ponderado con un estándar arbitrario o nivel de esta calidad, como una base para evaluarla”⁶⁸. Por tanto, se requieren al menos tres componentes:

- a) **La selección de criterios:** *Estos criterios serán la base en la que nos apoyaremos para decidir el éxito o no de una ejecución. Variarán en función de los objetivos de la evaluación.*
- b) **El desarrollo de los indicadores:** *Los indicadores son realizaciones observables de los criterios, muestran pues los aspectos específicos de la realidad sobre los que será necesario recoger información.*
- c) **El establecimiento de los estándares:** *Los estándares servirán como términos de comparación que delimitarán la consecución o no del éxito y el grado de su consecución en su caso.*

De lo anterior es posible concluir que sin el establecimiento de criterios y referencias o estándares de evaluación, ésta no se produce, es decir, el hecho de recoger información no es suficiente para que se produzca una evaluación. Para que se produzca la evaluación se deben emitir juicios de valor sobre el objeto evaluado. Para

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Idem.

ello, la información recogida sobre los criterios preestablecidos será valorada teniendo en cuenta los referentes señalados como indicadores de éxito.

Los *indicadores* son enunciados o manifestaciones que evidencian el aprendizaje de los estudiantes. Deben ser suficientes y secuenciales, garantizando una gradualidad (puntos de corte) fundamental en la toma de decisiones. Tienen tres componentes que son: una **acción** que refleja una habilidad o actitud, un **contenido** que es el tema o asunto sobre el cual se aplica la acción y una **condición** que es el modo, requisito, cualidad o forma de cómo realizarlo.

La formulación del indicador está en correspondencia con el criterio de desempeño contextualizado y el contenido de aprendizaje tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

| CRITERIO DE DESEMPEÑO | CONTENIDOS | INDICADORES |
|--|---|---|
| <i>Maneja teorías y concepciones curriculares, modelos pedagógicos y paradigmas educativos que sustentan los procesos de enseñanza aprendizaje</i> | <i>Nociones y concepciones del currículo: características, fundamentos y bases. Tipos, paradigmas pedagógicos y curriculares.</i> | <i>Relaciona las diversas concepciones curriculares con los paradigmas pedagógicos contemporáneos identificando sus principales características</i> |

Se ha definido los *indicadores* como “datos (cuantitativos o cualitativos) recogidos de manera sistemática, que informan respecto a los recursos impartidos, los procesos realizados o las metas conseguidas, en relación con los objetivos de calidad que se había propuesto...”⁶⁹.

Por su parte, otros autores han señalado las condiciones exigibles a un indicador, las que se presentan a continuación⁷⁰:

⁶⁹ Mateo, J.A. (2000), Op.cit. Pág. 169.

⁷⁰ Cfr. Lázaro Martínez, A. (1991). "La formalización de indicadores de evaluación", *Bordón. Revista de Pedagogía*. V. 43, N° 4, pp. 477-494.

CONDICIONES EXIGIBLES A UN INDICADOR

Requisitos de CONSTRUCTO

1. El indicador recoge y hace referencia a alguna propiedad del objeto (significatividad).
 2. La propiedad referida es de tipo esencial (relevancia).
 3. Los datos recogidos en el indicador están en congruencia con los fines y objetivos de la evaluación pretendida.
 4. Los datos recogidos por el indicador tienden a ser permanentes (caducidad).
 5. Con los datos recogidos por el indicador se pueden realizar inferencias y predicciones (utilidad).
 6. El indicador ofrece datos integrables en un sistema de indicadores (coherencia)
-

Requisitos de MEDIDA

7. Los datos que reclama el indicador son observables (observación).
 8. Los datos que reclama el indicador pueden ser observados por diferentes evaluadores simultáneamente o en situaciones distintas (replicación).
 9. Los medios que se utilizan para recoger los datos que reclama el indicador son adecuados (aplicabilidad).
 10. Las fuentes que facilitan la información solicitada por el indicador son accesibles (accesibilidad).
 11. Los indicadores poseen una forma de anotar y valorar la información recogida (codificación).
 12. Los indicadores tienen un peso específico dentro de un sistema de indicadores (ponderación).
 13. Los datos obtenidos por los indicadores pueden interpretarse numéricamente (expresión cuantitativa).
 14. Los datos obtenidos por los indicadores pueden relacionarse numéricamente con los de otros indicadores (obtención de índices).
-

Requisitos FORMALES

15. Cada indicador solicita información de una sola cosa (universidad).
 16. La información solicitada se puede recoger en una situación definida (manifestación de precisión).
 17. El indicador está expresado con claridad semántica sin ambigüedad (brevedad expresiva).
 18. La información reclamada se recoge en un mismo tipo de manifestación (concreción).
 19. El enunciado será directo y descriptivo (claridad).
 20. El indicador se relaciona causalmente con otros (dependencia).
 21. Se puede desglosar y especificar en ítems (formalización).
-

Una vez establecidos los criterios, son necesarios los estándares para discriminar las realizaciones aceptables de las no aceptables. Los referentes, normas, estándares o normotipos son términos utilizados por diversos autores como sinónimos.

Los especialistas, al referirse a la evaluación de estudiantes, distinguen tipos de evaluación dependiendo del tipo de estándar.

Cuando el estándar o referente es externo al propio sujeto, la evaluación será *normativa o criterial*. En el primer caso, el estándar se define de acuerdo a la realización de la población o grupo al que pertenece un sujeto; esto supone que un

sujeto será evaluado positiva o negativamente en función de la posición relativa que ocupa dentro de su grupo de referencia. En el caso de la evaluación criterial, se tiene en cuenta la realización absoluta del sujeto, es decir, se establecen de antemano cuáles son los estándares que debe alcanzar el sujeto.

Si el referente o estándar es interno, es decir, cuando se toma al propio sujeto como referencia, el tipo de evaluación se denomina *ideográfica* y algunos autores la denominan *evaluación personalizada o evaluación de progreso*. En ella, se toman en cuenta los anteriores logros de los estudiantes como referentes o estándares a la hora de evaluar los logros actuales. Es decir, se compara la situación inicial del objeto con la situación actual del mismo.

Por otro lado, como ya hemos advertido, uno de los aspectos clave de la evaluación de ejecuciones es el desarrollo de un buen método de puntaje (*scoring rubric*) o criterios de puntaje (*scoring criteria*). Estos criterios son guías que usamos para asegurar que los juicios que realizamos sobre las respuestas abiertas son precisos, consistentes y justos. Acompañan a todos los métodos de evaluación de ejecuciones donde se anticipan los grados o niveles de corrección o aceptabilidad de las respuestas. Sin el desarrollo de estos métodos de puntaje la herramienta de evaluación sólo estaría parcialmente definida.

Existen dos tipos de métodos de puntaje: analítico y holístico o global.

En el método analítico, la respuesta se divide en partes relevantes. A cada parte se la evalúa y puntúa por separado. El número de valoraciones producidas en un método analítico es igual al número de partes que evaluamos por separado. Por ejemplo, si el propósito es evaluar una gráfica, la especificación del método de puntaje analítico podría presentarse como sigue:

Objetivo 1 (8 puntos)

| Listado analítico | Sí | No |
|---|-----------|-----------|
| 1.1 Selecciona y justifica el uso de un gráfico lineal para representar datos | 1 | 0 |
| 1.2 Identifica una escala de unidades apropiada para eje X | 1 | 0 |
| 1.3 Identifica una escala de unidades apropiada para eje Y | 1 | 0 |
| 1.4. Etiqueta el gráfico adecuadamente (título). | 1 | 0 |
| 1.5. Etiqueta el gráfico adecuadamente (eje X). | 1 | 0 |
| 1.6. Etiqueta el gráfico adecuadamente (eje Y). | 1 | 0 |
| 1.7. Etiqueta el gráfico adecuadamente (unidades de medida). | 1 | 0 |
| 1.5. El trabajo se presenta limpio y ordenado. | 1 | 0 |
| | | |

La asignación de puntaje con un método holístico contempla la evaluación de la respuesta en su conjunto, resultando en un juicio global sobre su calidad. Una única puntuación se deriva de este método.

Siguiendo los mismos objetivos que el ejemplo anterior, un ejemplo de escala holística sería:

| Valoración | Descripción de ejecuciones |
|-------------------|--|
| 4 | Opta por un gráfico lineal y justifica su selección. Identifica las unidades de la escala apropiadamente. Selecciona apropiadamente los ejes para cada variable. Etiqueta correctamente, de manera precisa y claramente. Representa y conecta de 10 a 14 puntos correctamente. Usa un lenguaje apropiado para describir de manera precisa las tendencias de los datos. Presentación clara y coherente. |
| 3 | Opta por un gráfico lineal aunque no justifica su selección. Dibuja y conecta de 10 a 14 puntos correctamente. Usa un lenguaje apropiado para describir de manera precisa las tendencias de los datos. Errores menores en: identifica las unidades de la escala o selecciona los ejes para cada variable o etiqueta el gráfico, o presenta información de manera clara y coherente. |
| 2 | Opta por un gráfico lineal aunque no justifica su selección. Dibuja y conecta de 6 a 9 puntos correctamente o comete errores menores en la descripción de tendencia de los datos. Además puede haber errores menores en: identificar las unidades de la escala o seleccionar los ejes para cada variable o etiquetar gráfico o presentar información clara y coherentemente. No justifica el gráfico. |
| 1 | Opta por un gráfico lineal. Dibuja y conecta de 1 a 5 puntos correctamente pero omite o comete errores mayores en la descripción de tendencias de los datos. Puede haber errores menores en: identificar las unidades de la escala o seleccionar los ejes para las variables o etiquetar el gráfico, o presentar información de manera clara y coherente. No justifica o defiende el gráfico. |
| 0 | Opta por un gráfico de sectores o circular o cualquier otra técnica gráfica inapropiada, con una presentación de la información incoherente. |

Para decidirse por un sistema u otro se debe tener en mente los propósitos de la evaluación. ¿Se trata de obtener una valoración cuantitativa? ¿es necesario un sistema de puntaje? Si la respuesta es afirmativa una acercamiento holístico puede ser más apropiado.

Muchas evaluaciones a gran escala incorporan evaluación de ejecuciones y optan por un método holístico. Sin embargo, para situaciones de diagnóstico puede que no sea fácilmente adaptable. Si nuestro propósito es diagnosticar las fortalezas y debilidades en los alumnos, o facilitar decisiones con propósitos formativos (y no únicamente sumativos), es más recomendable optar por un método analítico, que además servirá igualmente para realizar una evaluación sumativa.

Una vez se ha decidido el método de puntaje, uno de los dos o la combinación de ambos, la siguiente decisión es establecer el tipo de escala que se va a utilizar. Esta decisión se realizará en función del tipo de tarea y de los grados de variabilidad que se espere en las respuestas. Podemos usar dos tipos: una lista o una escala de valoración.

Habitualmente la lista se asocia a los indicadores del dominio de contenido y permite una clasificación dicotómica de calidad basada en cada indicador. Cada categoría de puntaje a comprobar se asocia a un valor numérico. Ejemplos: Sí= 1 No= 0; Presente= 1 Ausente=0; Observado= 1 No observado=0

En tanto, la escala de valoración es un conjunto ordenado de categorías que denotan diferentes grados de calidad. Ejemplos de una escala de 4 puntos (pueden ser de 3, 4,

5, 7 o más): 0= No observado; 1= Observado algunas veces; 2= Observado la mayor parte de las veces; 3= Observado de manera consistente y muy frecuentemente.

Los pasos que se deben tomar para diseñar los niveles en una evaluación de ejecuciones deben comenzar con acciones tomadas durante la planificación (o mientras se desarrollan las especificaciones) y acaban con la tarea de evaluación finalizada y el nivel (*rubric*), como se describe a continuación en detalle:

En las especificaciones:

- 1) Identificar y justificar el mejor método de evaluación a través del cual se van a obtener evidencias del dominio de las conductas u objetivos del dominio educativo (¿un producto? ¿una observación de las conductas presente o demostradas?¿un ensayo?¿un portafolio?).
- 2) Especificar si será usada un método analítico u holístico o la combinación de ambos.
- 3) Especificar el esquema de puntuación o la localización de cada punto de la escala que se va a utilizar. ¿Lista o escala de valoración?
- 4) Identificar los pesos en términos de valores de los puntos para situarlos en diferentes componentes del indicador. Esto es importante para el método analítico.

Entonces:

- 5) Diseñar un ejercicio para capturar los objetivos especificados y las conductas del dominio educativo. Escribir las instrucciones y las indicaciones para motivar las respuestas, situar el contexto y las condiciones y proporcionar instrucciones para los evaluadores.
- 6) Desarrollar un borrador de método de puntaje. Usar descriptores observables para definir la calidad de las respuestas según diferentes niveles de aceptabilidad. Tratar de definir operativamente cada punto de la escala.
- 7) Probar la tarea en una muestra de alumnos (o alternativamente ejecutar la tarea uno mismo). Observar o recopilar datos sobre posibles rangos de respuesta a la tarea.
- 8) Listar los errores más comunes, las omisiones, las imprecisiones que se encuentran en las respuestas típicas. Basándose en el análisis de estos errores, revisar los descriptores del método de puntaje utilizado. Usar las respuestas presentes para clarificar indicadores observables a diferentes niveles de calidad.

- 9) Intentar puntuar las respuestas presentes usando el método de puntaje revisado. Valorar hasta qué punto con los niveles de ejecución establecidos para un indicador se facilita una puntuación consistente por diferentes evaluadores ya entrenados.
- 10) Comprobar, para estar seguros, que los niveles de ejecución se asocian a los indicadores originalmente especificados en el dominio.
- 11) Conservar algunas respuestas de la muestra en cada punto de la escala para usar como modelos de anclaje (modelos de respuesta) durante la puntuación.

VI. Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación⁷¹

Queremos terminar este corpus referencial reforzando la comprensión del concepto de evaluación. Para ello es necesario tener en cuenta que se distinguen distintos tipos de evaluación según los propósitos, es decir, para qué se evalúa y según el sujeto evaluador, o sea, quién evalúa.

Entenderemos por sujeto evaluador a la persona, grupo o institución que desempeña la función evaluadora. De acuerdo a este criterio, podemos distinguir entre hetero, co y autoevaluación. En la Heteroevaluación, una persona, grupo o institución, evalúa a otra persona, grupo o institución o a sus productos. Es el tipo de evaluación tradicional, por ejemplo, corresponde a la que realiza un docente a un alumno, un alumno a un docente, los directivos a un grupo de docentes, el personal docente a la institución, etc. Cuando se habla de coevaluación, se refiere a la evaluación que dos o más personas, grupos o instituciones, realizan entre sí o de sus productos. También suele llamarse “evaluación mutua”. Por ejemplo, puede realizarla el docente y los estudiantes, de manera conjunta, en relación a una unidad didáctica. En tanto, la autoevaluación corresponde al proceso mediante el cual una persona, un grupo o una institución se evalúa a sí mismo o a sus propios productos. Los dos últimos tipos de evaluación promueven el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, por ello desarrollaremos algunos aspectos que las distinguen.

Además de las ventajas en cuanto a la promoción de la participación responsable del estudiante, con todos los beneficios que ello significa en relación con su propio aprendizaje, la autoevaluación también constituye una vertiente hacia la metacognición, en la medida en que le sirve al sujeto para tomar decisiones a fin de optimizar sus aprendizajes futuros.

Son distintas las dimensiones en que la persona puede desarrollar aprendizajes y cada una de ellas puede constituirse en objeto de autoevaluación:

- El conocimiento, tanto en su contenido como en su estructura (qué sé) y en su proceso de aprendizaje (cómo lo aprendí).

⁷¹ Cfr. Elola, N. y otros (2010). Op. Cit.

- Los propios afectos, gustos, motivaciones, intereses, etc.
- La dimensión volitiva que implica el modo de accionar y reaccionar.

La autoevaluación sirve al estudiante para identificar lo que sabe y lo que no sabe y el por qué de cada una de esas situaciones, lo que lo lleva a buscar una solución. De esa manera, el proceso de autoevaluación lo aproxima al proceso de metacognición, en la medida que se constituye en herramienta para el autoconocimiento, el compromiso y la autorregulación. La metacognición es un proceso a partir del cual el mismo sujeto, situado en un contexto y en un contenido, va construyendo su mejor estrategia de aprendizaje a partir de la toma de conciencia del discurrir de su propio pensamiento, en esa interrelación entre la autogestión y la mediación docente.

La autoevaluación debería aparecer desde el momento mismo en que el sujeto comienza a realizar una tarea o actividad, sobre todo cuando no puede apelar a automatismos ya aprendidos o estos no le resultan suficientes.

La autoevaluación puede cumplir distintas funciones. Para el docente, permite conocer mejor a sus estudiantes a partir de lo que ellos mismos aportan como resultado de su autoevaluación o metacognición; puede replantear la relación pedagógica docente-alumno, incorporando al estudiante como protagonista de su aprendizaje y adecuar sus estrategias de enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes. En tanto, para el estudiante, este tipo de instrumento contribuye a su maduración en la medida en que mejora el conocimiento de sí mismo, el espíritu crítico y la capacidad de análisis; logra el dominio de un aprendizaje inteligente, autónomo y transferible para su presente y su futuro, además de comprometerlo con su aprendizaje y hacerlo asumir las consecuencias de su accionar.

Por otra parte, debemos considerar que el desarrollo de las teorías de aprendizaje ha puesto en evidencia la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje. Actualmente, la corriente que investiga el tema de la construcción social del conocimiento, entiende el aprendizaje se logra en un proceso de internalización a partir de la relación interpersonal. Así, las funciones superiores como el lenguaje, por ejemplo, comienzan a desarrollarse gracias a la mediación del adulto hasta que el propio sujeto se apropia y pasa a constituirse en una función intrapersonal. Respecto de la cooperación entre iguales y el proceso de interiorización, el conocido C. Coll expresa: "Más aún la interacción entre iguales, debido a la simetría de principio en las relaciones entre los participantes, ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental; es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de sus compañeros y, sobre todo, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones"⁷².

En la co evaluación aparece la necesidad de comunicación y, por lo tanto, la del empleo del lenguaje. Entre sus funciones podemos mencionar que para el docente,

⁷² Ver Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

permite conocer mejor a sus estudiantes en forma individual a partir de la información recíproca que ellos mismos aportan, como en sus relaciones interpersonales y grupales; incorpora al estudiante como colaborador del aprendizaje del otro. En tanto, al estudiante, la coevaluación conduce al análisis o elaboración de criterios de evaluación, aprendizaje transferible a cualquier otro aspecto de la vida; lo pone en la situación de autorregular su propio pensamiento para asistir a otro en su propia regulación; desarrolla su capacidad de observación y de comunicación.

Referencias

- 1) Ajagán, L. (2009). "El texto escolar: hacia una didáctica crítica". *Revista Rexe*, Vol. 8, N° 16. Concepción.
- 2) Anijovich, R. (2010) (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- 3) Arias, R, y Peralta, H. (2011). "La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica". *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII, N° 1.
- 4) Bazán, D. (2006). "Competencias sociales para la convivencia y rendimiento escolar", en Ruz, J. (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEL.
- 5) Bazán, D. (2008). *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: Homosapiens.
- 6) Bazán, D. (2011). "Multiculturalismo y Diversidad. De la Opresión a la Esperanza". *Revista Paulo Freire*, N° 9, UAHC.
- 7) Bazán, D.; Livacic, C. et. al. (2002). *Hacer un Portafolio: ¿Qué onda?* Documento de Apoyo a la Docencia. Facultad de Educación de la Universidad Central.
- 8) Bazán, D. y Astorga, B. (2011). "Introducción a una Didáctica Crítica, Democratizadora y Comprometida con la Transformación Social". *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*. Santiago de Chile, N° 1, 2011.
- 9) Bazán, D., Larraín, R. y González, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación, Ideas para Problematizar la Creatividad en Perspectiva Social*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- 10) Bonvecchio de Arauni, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 11) Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- 12) Calderón, P. (2007). *Los conflictos entre profesores y alumnos*. Valparaíso: UPLACED.
- 13) Cardelli, J. (2004). "Reflexiones críticas del concepto de transposición didáctica de Chevallard". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Argentina.
- 14) Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- 15) Colén, M.T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- 16) Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- 17) Coll, C. (1993). *Los Contenidos de la enseñanza*. Ed. Paidós, Barcelona.
- 18) Coll, C. y otros. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- 19) D' Amore, B. y Fandiño, M.I. (2002). "Un acercamiento analítico al triángulo de la didáctica". *Educación Matemática*, 14 (1). México.

- 20) Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.
- 21) Elola, N. y otros (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aiqué.
- 22) Estévez, C. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.
- 23) Foxley, A.M. (2010). *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* Santiago: UNESCO-MINEDUC.
- 24) Fraile, A. (1999). "La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1). AUFOP.
- 25) Gadotti, M. (2002). "Los aportes de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica". *Revista Educación*, Vol. 2, Año 26. Costa Rica.
- 26) González, L. y Bazán, D. (2001) *Evaluación en educación en valores: resignificaciones y desafíos para la practica pedagógica*. Programa de Pasantes en Educación en Valores. Mineduc-ISECH-Plural Educativa. Documento de Discusión.
- 27) Habermas, J. (1986). *La ciencia como técnica e "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- 28) Kelly, G. (1996). *Teoría de la Personalidad*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- 29) Lázaro Martínez, A. (1991). "La formalización de indicadores de evaluación", *Bordón. Revista de Pedagogía*. V. 43, N° 4, pp. 477-494.
- 30) Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- 31) Mateo, J.A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.
- 32) Medina, A. y Salvador, F. (2002) (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- 33) Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje*. Editorial Edebé, Barcelona.
- 34) Neimeyer, G. (1996). *Evaluación Constructivista*. Barcelona: Paidós.
- 35) Peleteiro, I. (2005). "Pedagogía Social y Didáctica Crítica. Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social". *Revista de Investigación*. N° 58. Caracas.
- 36) Pérez Abril, M. y Bustamante, G. (1996) (Comp.). *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos?* Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.
- 37) Salinas, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. (on line) . Consultado el 12 de mayo de 2012, en <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>.
- 38) Santos Guerra, M. (1996). "Evaluar es comprender. De la Concepción Técnica a la Dimensión Crítica", *Revista Investigación en la Escuela*. N° 30.
- 39) Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.