

DOCUMENTO N° 2 (ABRIL)

LA EVALUACION EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La calidad Educativa y la Sociedad del Conocimiento

La calidad educativa y la Sociedad del Conocimiento son dos conceptos que están muy asociados y tienen una complementariedad recíproca

El tercer milenio, caracterizado como la Sociedad del Conocimiento, proyecta la formación de “sociedades inteligentes” que piensen crítica y creativamente y para ello es necesario modelos educativos que propicien el desarrollo del talento, de las inteligencias y del pensamiento innovador.

Hay dos variables fundamentales para entender adecuadamente la calidad educativa: *la cultura de calidad* y *la cultura del cambio*.

La cultura de calidad es un modo de apreciar y percibir la vida, hace uso del sentido común o pensamiento lógico y de la puesta de la voluntad de hacer bien las cosas desde el principio.

La cultura del cambio es un fenómeno social que se expresa en el entendimiento de ese proceso acelerado de avance de la ciencia y la tecnología. Es entender el cambio, entender nuestros límites para sobrevivirlo o explotarlo. Es percibir que el cambio es irreversible.

La educación no se aísla de esa vorágine de cambios acelerados que vive la humanidad. Los aportes de las ciencias están siendo asimilados en los modelos pedagógicos modernos.

Las instituciones educativas son de calidad en la medida en que son pertinentes y tienen un alto grado de correspondencia con el contexto en el que se desarrollan manejando el concepto de **ESCUELA TOTAL**. Estas instituciones tienen como visión alcanzar los niveles más altos del aprendizaje, propician la formación ética y moral de los estudiantes, padres de familia y la población en particular. Desarrollan la personalidad de los educandos, asumiendo la influencia del colectivo social, los pueblos, las comunidades, los padres de familia, donde todos tienen un peso específico en la formación de la personalidad de los estudiantes.

La escuela debe asumir lo positivo de la idiosincrasia, costumbres, valores y actitudes sociales (Vygotsky). La escuela total trasciende lo cognitivo, fomenta el desarrollo de aprendizajes holísticos. Una escuela total promueve el desarrollo y el autodesarrollo de los actores implicados en la educación y la comunidad, propiciando el liderazgo transformacional en estudiantes y padres de familia.

Todo proceso pedagógico de calidad en el marco de una pedagogía para la diversidad requiere establecer un clima de motivación evidenciando altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Propiciar la investigación, el desarrollo sistemático de las capacidades del pensamiento complejo, que constituyen la reflexión crítica, la capacidad creativa, así como su participación democrática en la vida de la institución educativa y la comunidad, fomentando el interés y reflexión crítica de los procesos más relevantes de la vida pública local, regional y nacional.

Todo docente debe establecer un ordenamiento de los aprendizajes, aplicar las taxonomías, que son una clasificación de los aprendizajes, tomando como sustento principios lógicos, psicológicos y pedagógicos. Las taxonomías deben ser coherentes y pertinentes con los modelos pedagógicos y psicológicos que se desea implementar. Una sesión de aprendizaje de calidad se plasmará cuando el docente opte por los niveles más altos de la jerarquía de aprendizajes; por ejemplo, según la taxonomía de D' Hainaut basada en los procesos mentales, jerarquizados del más simple al más complejo.

En ella se establecen los siguientes niveles: reproducción, conceptualización, aplicación, exploración de lo real, exploración de lo posible, movilización convergente, movilización divergente y resolución de problemas.

Otro aspecto importante que define la calidad de los aprendizajes es el desarrollo de las estrategias para *aprender a aprender*, entendiendo esta potencialidad como la capacidad para aprender por sí mismo, en forma autónoma. Implica manejar conscientemente todos los procesos mentales que permiten lograr un aprendizaje. Aprender a aprender posibilita que el estudiante conozca desde las funciones cerebrales básicas para el aprendizaje, como son la

atención, concentración, percepción selectiva, memorias y evocación, hasta los estilos de aprendizaje, los estilos de pensamiento, las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.

La calidad de los aprendizajes también se define por el desarrollo de los **procesos metacognitivos**. La metacognición es el proceso de autoanálisis, de autorreflexión e identificación de los procesos mentales o cognitivos que se utilizan para poder aprender, pensar, innovar, criticar y solucionar problemas. Implica razonar sobre su propio razonamiento, pensar sobre su propio pensamiento. Implica identificar las potencialidades y debilidades de las capacidades, destrezas, habilidades, valores, actitudes, emociones, sensaciones y sentimientos que tiene un estudiante.

El aprendizaje debe estar orientado a que los estudiantes aprendan a estructurar su pensamiento, que identifiquen los procesos mentales o cognitivos de un estilo de pensamiento; que los conocimientos o la información sean medios para desarrollar el pensamiento innovador o creativo, el pensamiento crítico o reflexivo, el pensamiento resolutivo, el pensamiento ejecutivo, el lógico formal, el abstracto, el intuitivo, el deductivo, el inductivo, el analógico, el categorial, el científico, el conceptual...

En una educación de calidad, el desarrollo de aprendizajes holísticos, es un factor importante, se refiere a la concepción global del aprendizaje que incorpore capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos, valores, actitudes, emociones (inteligencia emocional), sensaciones y sentimientos. Todas estas categorías pedagógicas deben ser desarrolladas sistemáticamente en cada sesión de aprendizaje.

¿QUE ES EVALUAR?

Nadie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja y que al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y esencial en la labor docente.

Es compleja porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etc. Al desempeñar sus funciones en alguna institución educativa, cualquier docente debe tener una cierta concepción del modo en que se aprende y se enseña, lo mismo que acerca de **cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar**.

Se dice que detrás de cada decisión sobre la tarea evaluativa que realiza el profesor se manifiesta, implícita o explícitamente, una cierta concepción del aprendizaje y, por supuesto, de la enseñanza.

El profesor también debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico, más o menos preciso, de un nutrido depósito de estrategias, instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos en los momentos pertinentes en que decida hacerlo, sea porque él considere así o porque la institución o el currículo se lo demanden

La evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de hecho no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación. En consecuencia, una mejora en las propuestas de enseñanza y aprendizaje también requiere necesariamente un cambio significativo en los modos de entender y realizar la evaluación.

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un **mecanismo de autocontrol** que le permitirá la **regulación y el conocimiento de los factores y problemas** que llegan a promover o perturbar dicho proceso. Sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos de que ocurriera algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera, o costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. Sin la información que nos proporciona la evaluación, tampoco tendríamos argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras.

Desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996). En este caso, las acciones evaluativas se

encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo (evaluación *para y en* el proceso aprendizaje-enseñanza).

En algunas ocasiones, la toma de decisiones y la búsqueda de mejoras estarán más dirigidas a los procesos de aprendizaje, en otras, a las acciones o estrategias educativas, aunque lo ideal es que sean contempladas ambas dimensiones y las complejas relaciones que establecen.

Hay dos tipos de funciones que es posible distinguir en la evaluación de los aprendizajes: la función pedagógica y la función social (Coll y Martín, 1996; Coll y Onrubia, 1999; Jorba y Sanmartí, 1993; Marchesi y Martín, 1998)

FUNCION PEDAGOGICA:

Tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de aprendizaje enseñanza. En este sentido, se evalúa para obtener información que permita, en un momento determinado, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos, para que en ambos casos sea posible realizar las mejoras y ajustes necesarios. En consecuencia, esta función pedagógica es un asunto central para la confección de una enseñanza verdaderamente adaptativa.

Se integra al proceso de enseñanza como una genuina evaluación continua, dirigida a tomar decisiones de índole pedagógica y que verdaderamente justifica o le da sentido a la evaluación; los objetos de la evaluación no sólo son los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también el proceso mismo de la enseñanza.

FUNCION SOCIAL:

Se refiere a los usos que se dan de la evaluación, más allá de la situación de aprendizaje y enseñanza, y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros. Esta función ha tendido a prevalecer por encima de la función pedagógica, debido a la idea de que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso instruccional o calificar y asignar un número que certifique si se ha aprendido o no.

Según Coll y Onrubia (1999), las funciones pedagógica y social son inherentes a toda evaluación educativa. De hecho en ocasiones se encuentran confundidas y no resulta tan fácil dissociarlas, como en el caso de la evaluación diagnóstica, cuyos resultados pueden servir para tomar decisiones de orden adaptativo entre el programa y las características psicopedagógicas de los alumnos y, al mismo tiempo, se puede ocupar con fines de selección o segregación para decidir quienes van o no a participar en un determinado programa.

Las situaciones educativas se caracterizan por ser actividades complejas que tienen una cierta intencionalidad y que están planeadas y dirigidas hacia el logro de ciertas metas. Así, la función pedagógica de la evaluación se vuelve imprescindible para valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como intencionalmente fue pensada y si se alcanzaron o no las metas o intenciones para las que fue diseñada. Sin la función pedagógica de la evaluación no se podrían realizar los ajustes que en un momento determinado se consideran necesarios para el logro de las metas educativas, ni se podría saber si se ha logrado el éxito deseado.

Por otro lado, la educación es una actividad social y socializadora y, por ende, sus metas por naturaleza son sociales. Toda propuesta educativa tiene un proyecto social y cultural, así como un cierto ideal de cómo formar hombres educados que se culturicen y socialicen para su inserción y/o participación en la posible transformación de su sociedad. En este sentido, la evaluación cumple su función social al acreditar o certificar, ante la sociedad y comunidad cultural, si los educandos han conseguido determinados logros académicos o si poseen determinadas capacidades para acceder a la cultura, ejercer determinadas funciones sociales o asumir ciertos roles en la misma. La función pedagógica es fundamental mientras ocurre el proceso (antes, durante y después del mismo); la función social tiene pleno sentido cuando el proceso tiene su fin y el alumno cumple un ciclo o se presta a insertarse en un contexto laboral.

La función pedagógica merece ser analizada y que se le dé el lugar que le corresponde por el importante papel que desempeña en la regulación del proceso aprendizaje-enseñanza. La función social debe responder al sentido de su existencia y tener ciertos límites dentro de las

prácticas escolares, porque en muchas ocasiones ha competido directamente con la función pedagógica y llega a anularla, debido a una inadecuada interpretación que se hace de la función social por la idea que prevalece en los colegios y la comunidad educativa (personal docente, padres de familia, alumnos) de ver a la evaluación relacionada con la calificación y la acreditación (se ha sobrevalorado la evaluación sumativa acreditativa) y como una práctica o un mecanismo que permite la clasificación y la selección de los alumnos.

Sin un referente psicopedagógico y/o curricular claro, las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo tecnicista o en prácticas que privilegien lo burocrático-administrativo sobre lo académico. Sin un marco conceptual las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje-enseñanza.

“LAS FUNCIONES SOCIAL Y PEDAGOGICA DE LA EVALUACION”

(tomada de Marchesi y Martín, 1998, p.413)

FUNCIONES	FINALIDADES	QUE INFORMACION RECOGE	EN QUE MOMENTOS	QUE CONSECUENCIAS SE DERIVAN
Pedagógica	Mejorar y orientar los procesos de aprendizaje-enseñanza de acuerdo con los objetivos	<p>Evolución del proceso de aprendizaje.</p> <p>Funcionamiento del alumno ante la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detección de dificultades o bloqueos • Refuerzo de los logros. <p>Resultados parciales del aprendizaje y realizaciones de los alumnos.</p>	<p>Regulación continua durante todo el período en que se extiende el proceso de aprendizaje-enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al inicio (inicial) • Durante todo el proceso (formativa) • Al final (sumativa) 	<p>Adaptación de las actividades de aprendizaje-enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionar ayudas en el momento en que se detecten los problemas. • Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos. • Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje.
Acreditativa	Dar cuenta del grado de logro de los objetivos propuestos	Resultados globales de los alumnos en relación a un conjunto de objetivos al final de determinado período de formación.	Al final del ciclo y de cada curso (sumativa acreditativa)	Acreditación de los resultados obtenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Calificación • Titulación (o no) • Consejo orientador (al final de la etapa)

Dado que, como se ha dicho, la función social o acreditativa de la evaluación, por la idea que prevalece en los colegios y la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres) de ver a la evaluación relacionada con la calificación , y por la necesidad de informar a los padres , es que consideraremos su estudio en primera instancia, pero los esfuerzos posteriores irán dirigidos a otorgar la máxima importancia a la función pedagógica, por el importante papel que desempeña en la regulación del proceso de aprendizaje-enseñanza.

La asignación de notas y calificaciones frecuentemente produce confusión, incertidumbre y por sobre todo, dicen poco acerca de lo aprendido o no aprendido.

Si se trata de averiguar qué significan las calificaciones, es muy probable encontrar casi tantas definiciones como personas consultadas.

Existe poca investigación que revele que el sistema de asignar notas es superior o preferible a otro. Unos le asignan valor para verificar el logro de los objetivos ; otros mostrar el puntaje obtenido en una prueba; otros , reflejar el esfuerzo obtenido por el alumno, su interés,

comportamiento etc. Hills (1981) explica que hay funciones incidentales de las calificaciones como la de motivar al alumno, prepararlo para una sociedad competitiva, preservar la honestidad de los maestros, etc., pero la función primaria consiste en “comunicar a distintos grupos de personas, el grado de competencia alcanzado por cada alumno en los estudios” y en consecuencia agrega que “Las notas deben reflejar el logro de objetivos y no usarse para determinar el valor de la persona como tal”.

El propósito más general de las notas o calificaciones es comunicar información sobre el desempeño escolar del educando, a los distintos agentes involucrados en el proceso educativo. Al respecto, se sostiene que las notas constituyen la transformación de los datos evaluativos recopilados por el profesor, en información sobre el desempeño escolar de los estudiantes, aquello que resulte significativo para los propios alumnos y apoderados y demás personas partícipes del proceso que utilizan esta información.

Como mecanismo de información, los principales destinatarios son los propios alumnos y sus padres o apoderados. En este contexto, las calificaciones constituyen una síntesis de un período escolar, que es proporcionada varias veces al año, esta información resumida, raras veces proporciona un diagnóstico detallado acerca de los logros más específicos de los alumnos o acerca de sus limitaciones en el aprendizaje.

Las notas en cualquiera de sus formas, son símbolos poderosos en la sociedad, pues son tomadas en cuenta muy seriamente por los maestros, los estudiantes, los padres o apoderados y, en la opinión pública en general.

Aunque la base para emitir los juicios puede cambiar, el formato mediante el cual se comunican puede modificarse y los juicios pueden ser designados con otro término, que no sea el de notas o calificaciones, el proceso básico mediante el cual los profesores juzgan y comunican el desempeño escolar, esto es, la calificación muy probablemente permanecerá en el sistema. Independientemente de la opinión personal que uno pueda tener acerca de las notas, es necesario considerar el proceso de calificación de manera que sea justo con los alumnos y contenga la más abundante y verdadera información posible sobre los logros alcanzados por los alumnos y que se desea transmitir.

Por otra parte, la calificación es un proceso complejo por cuanto no existen estrategias uniformemente aceptadas para este proceso, lo que contribuye a que los distintos sistemas no sean comparables entre escuelas y, con frecuencia tampoco, de un profesor a otro. Eso hace que, en la práctica, cada profesor tenga que encontrar sus propias respuestas a las múltiples preguntas que surgen del proceso de calificación.

La calificación como expresión de un juicio:

El proceso de calificación depende de los juicios del profesor y aunque es posible formular lineamientos generales para desarrollar sistemas de calificación a nivel de aula, éstos, en último término descansan sobre los juicios de los maestros ya que son ellos los que debieran conocer mejor que nadie a sus estudiantes y los logros que éstos han alcanzado. Los profesores tienen una considerable discrecionalidad y autonomía para efectuar este proceso y, a la vez, constituye una obligación irrenunciable para ellos.

Estos juicios de los docentes dependen de dos condiciones:

- la información de que disponen acerca de sus alumnos, recabada a través del máximo de procedimientos e instrumentos posibles, resultados de pruebas, evaluaciones de desempeño, observaciones, entrevistas, portafolio etc.
- La base para realizar la transformación de juicios descriptivos a notas.

Dado que la información constituye el insumo para el juicio calificativo, este difiere de la mera adivinación. Esta última se produce en ausencia de evidencia o información consistente. Juzgar implica disponer de algún grado de evidencia para emitir la opinión fundamentada. De este modo, el maestro recoge la mayor información posible que le ayudan a emitir juicios sobre la enseñanza y acerca del aprendizaje de sus alumnos. Sin evidencias acumuladas y registradas a través del proceso, las notas podrían ser acertijos y no juicios.

No obstante, cualquier juicio presenta un cierto grado de incertidumbre, especialmente en el medio escolar, pues si existiera certeza, no sería necesario para el profesor emitir un juicio, sino podría establecer un hecho. Por ejemplo, hay certeza cuando se dice “el padre de Pedro es albañil” o, “Antonia obtuvo el más alto puntaje en la prueba de matemática”, se está

estableciendo hechos, no se está emitiendo juicios. Por consiguiente se puede señalar que los juicios de calificación se encuentran en el punto intermedio entre la adivinación y la certeza, ya que se basan en evidencias, pero éstas últimas son raramente completas y concluyentes, introduciendo un cierto grado de incertidumbre en la asignación de notas. El incremento en la cantidad de evidencia que sirve de base a la calificación, reduce la incertidumbre, pero no la elimina. Como las calificaciones proporcionan siempre evidencia incompleta, es necesario preocuparse de la validez y la confiabilidad de las informaciones que las sustentan.

Dada la importancia que se le asigna a las notas en nuestra sociedad, éstas debieran estar basadas primordialmente en evidencias formales, ya que de este modo, el profesor está en condiciones de explicar y avalar una nota que pueda llegar a ser cuestionada.

Cualquier procedimiento de transformación de juicios descriptivos a notas, debiera abordar dos aspectos:

- **el estándar de comparación para los desempeños de los alumnos**
- **los aspectos del desempeño que se incluirán en la asignación de notas o calificaciones y su combinación**

1.-LOS ESTANDARES DE COMPARACION:

- a) **El desempeño de un grupo como referencia:** Práctica común para la asignación de notas donde no todos los alumnos pueden obtener la calificación más alta; los alumnos que logran el mejor desempeño obtienen la nota máxima sin importar los aprendizajes que dicho desempeño refleja.

La distribución de las notas es decidida por el profesor.

Ejemplo de un caso extremo: En un curso de 40 alumnos y una prueba de 50 puntos
Máximo

Distribución de los puntajes	Resultados Curso A	Resultados Curso B	Notas
Los 6 alumnos con puntajes mas altos	48-50	29-30	7
Los 8 alumnos que siguen	45-47	27-28	6
Los 12 alumnos que siguen	41-44	22-26	5
Los 14 alumnos que siguen	35-40	15-21	4
Los siguientes 6 alumnos	32-34	12-14	3
Los 2 que siguen	30-31	9-12	2
Los 2 alumnos con puntajes mas bajos	29 puntos o menos	8 o menos	1

La primera columna: estándar que se está utilizando y, en la práctica puede llegar a ser cualquier forma de distribución decidida por el profesor

En el curso A con respecto al curso B en la misma prueba el significado de las notas cambia completamente, restándole validez a las notas. Los alumnos del B con nota 7 en el curso A habrían obtenido un 1

Es un ejemplo extremo, pero es importante considerar que no refleja el aprendizaje.

Un efecto parecido se logra si se usa el puntaje más alto logrado en un curso para definir la nota máxima y, luego, se determinan intervalos para definir las notas restantes.

Efectos nocivos para los alumnos:

-Desánimo de los alumnos con puntajes más bajos, aunque éstos indiquen algún grado de progreso.

-Reducen la cooperación y la interacción entre los estudiantes, pues la posibilidad de éxito de un alumno, reduce la probabilidad de éxito de los demás. (Crooks, 1988).

Por lo expuesto, utilizar el rendimiento más alto de un grupo como estándar no constituye la alternativa más aconsejable.

b) Estándares previamente definidos:

En lugar de comparar el desempeño de un estudiante con el de los demás, es posible cotejar su desempeño con respecto a estándares previamente definidos. Estos estándares definen el nivel de aprendizaje que un alumno debe alcanzar para obtener una nota determinada. Bajo este enfoque, todos los alumnos que logran el mismo nivel son calificados con la misma nota, lo que ya constituye una ventaja sobre el procedimiento anterior. La calificación que se asigna depende solamente de lo que cada uno ha logrado aprender. Otro aspecto a considerar dice relación con la posibilidad de utilizar estándares diferentes para dos componentes de una habilidad más general. En el caso del examen para obtener la licencia de conducir, se utiliza probablemente un estándar más bajo en la parte escrita (80 %)y uno más alto en la conducción propiamentetal (100%).

Esta forma de definir estándares puede emplearse en dos versiones: una de ellas consiste en traducir cada nota a un porcentaje de logro con respecto a un máximo definido por una actividad de evaluación. Por ejemplo, en una comprensión de lectura que presenta un máximo de 50 puntos, 1 punto equivale a un 2% y entonces, la escala de porcentajes entre una nota y otra se produce un salto de 2%

Puntajes	Porcentajes	Notas
49-50	98%-100%	7
45-48	90%- 96%	6
40-44	80%-88%	5
35-39	70%-78%	4
25-34	50%-68%	3
14-24	28%-48%	2
13 puntos o menos	26% o menos	1

En este ejemplo se ve que el puntaje mínimo para obtener una nota de aprobación es un 70% y para la nota máxima, se requiere casi de un 100% de respuestas correctas. Esto es un ejemplo y cada profesor, de hecho los fija tomando en cuenta diversas consideraciones. Por ejemplo, si se trata de un objetivo de aprendizaje fundamental, que en el nivel respectivo constituye un aprendizaje Terminal, que no será abordado nuevamente en niveles superiores, es recomendable la definición de un estándar muy alto (80% o superior), para la nota mínima de aprobación. De esta manera, se asegura el dominio de la habilidad o destreza involucrada y se previenen los estragos que puede hacer el olvido, que finalmente puede terminar por extinguirla.

El otro modo de transformar desempeños en notas, es asociar a cada nota una descripción detallada del desempeño esperado y sobre todo cada alumno debe saber lo que se espera para alcanzar cada nota.

Evaluación de una exposición oral de un tema elegido por el alumno, cuya duración es de 5 minutos

Notas	Descripción
7	El alumno enfrenta a la audiencia durante toda la exposición; mantiene una postura correcta y el contacto visual con la audiencia; su voz y pronunciación son claras; varía el tono de voz y el ritmo, de acuerdo a las necesidades de la exposición, logrando la atención sostenida de la audiencia. Presenta un esquema de los aspectos centrales del tema que abordará, desarrollándolos en forma lógica y completa; termina con una breve síntesis.
6	El alumno enfrenta a la audiencia casi todo el tiempo; tiene una postura adecuada y mantiene contacto visual con la audiencia, pero la claridad de su voz y pronunciación son variables durante la exposición; aunque varía el ritmo y tono de voz de acuerdo a las necesidades de la exposición, logra la atención de la audiencia. Presenta un esquema de los aspectos centrales del tema que abordará, pero el desarrollo de los mismos, aunque completo, es algo repetitivo; termina con una síntesis algo incompleta.
5	El alumno enfrenta a la audiencia en forma inadecuada; no mantiene una postura adecuada y ocasionalmente pierde el contacto visual con la audiencia, la claridad de su voz y pronunciación son por momentos poco audibles; presenta un cierto grado de variación en el ritmo y tono de voz de acuerdo a las necesidades de la exposición, la atención de la audiencia no es

	constante. Presenta un esquema de los aspectos centrales del tema que abordará, pero no lo sigue completamente en el desarrollo de los mismos; termina con una síntesis incompleta.
4	El alumno enfrenta a la audiencia en forma inadecuada, buscando la aprobación del profesor casi permanentemente; lo que contribuye a que su postura no sea la más correcta, el contacto visual con la audiencia también casi se pierde, su voz es poco audible (no se oye al fondo de la sala) la pronunciación es correcta; exhibe bajo grado de variación en el ritmo y tono de voz de acuerdo a las necesidades de la exposición, la atención de la audiencia se aprecia disminuida. Presenta un esquema de los aspectos del tema que abordará, pero no lo sigue completamente en el desarrollo de los mismos; no termina con una síntesis.
3	El alumno enfrenta a la audiencia en forma muy inadecuada, a menudo hace movimientos sin sentido, que distraen a la audiencia; esto contribuye a que su postura no sea adecuada y no mantenga prácticamente contacto visual con la audiencia, la claridad de su voz es poco audible, no se oye al fondo de la sala; la pronunciación es defectuosa; el tono de voz es monótono, prácticamente no logra captar la atención de la audiencia. No presenta un esquema de los aspectos del tema que abordará, el desarrollo de la exposición es confuso; no termina con una síntesis.
2	El alumno enfrenta a la audiencia en forma muy inadecuada, casi todo el tiempo hace movimientos sin sentido, que distraen a la audiencia; esto contribuye a que su postura no sea adecuada y no mantenga contacto visual con la audiencia, la claridad de su voz es poco audible, la pronunciación es defectuosa; el tono de voz es monótono, prácticamente no logra la atención de la audiencia. No presenta un esquema de los aspectos del tema que abordará, se aprecia una cierta preparación del tema, pero el desarrollo de la exposición es muy confuso; no termina con una síntesis.
1	El alumno enfrenta a la audiencia en forma muy inadecuada, casi todo el tiempo hace movimientos sin sentido, que distraen a la audiencia; esto contribuye a que su postura sea muy inadecuada y no mantenga contacto visual con la audiencia, la claridad de su voz es poco audible, no se oye al fondo de la sala; la pronunciación es defectuosa; el tono de voz es monótono, no logra captar la atención de la audiencia. No presenta un esquema de los aspectos del tema que abordará, se aprecia que el tema es una improvisación del momento; no termina con una síntesis.

En este ejemplo el estándar se encuentra definido descriptivamente y el desempeño de cada alumno es contrastado con las descripciones presentadas para cada nota. Cabe señalar que una lista de cotejo, que incluya las características reseñadas más arriba, podría facilitar la tarea de calificar.

Un sistema de calificación basado en estándares previamente definidos es tan válido como las informaciones que le sirven de base, por este motivo es crucial que estén estrechamente relacionadas con la enseñanza y su cobertura abarque el conjunto de los objetivos lo más completamente posible. Asimismo, **es necesario contrastar si la enseñanza ha permitido el logro de los aprendizajes esperados.**

Ejemplo: en una prueba al corregirla se aprecia que los resultados son más bajos que lo esperado, entonces se debe analizar las respuestas y al hacerlo se encuentra que son erradas en un alto porcentaje (60% o más) para los objetivos abordados en las últimas dos clases, este hallazgo indica que la mayor parte de los alumnos no ha logrado estos aprendizajes, por lo que hay que tomar decisiones:

- reforzar los objetivos en las próximas clases, utilizando una estrategia metodológica diferente y
- ajustar su escala de notas en esa prueba, eliminando las preguntas correspondientes a los objetivos no logrados.

De este modo dará oportunidad de lograr los objetivos a todos los alumnos y se estará aplicando una calificación justa, ya que se ajustaron las notas a lo que los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender.

Este ajuste de las calificaciones tiene un sentido completamente distinto al que se lleva a cabo cuando se califica utilizando como estándar el rendimiento del grupo, pues se efectúa analizando tanto el instrumento de evaluación, como el proceso instruccional. En otros términos , si los resultados son más bajos de lo esperado, las notas no son elevadas

simplemente porque ocurre este hecho o porque el profesor puede estar desilusionado con ellos, sino que se ajustan para reflejar mejor lo que verdaderamente ha aprendido el alumno y llevando a cabo una acción consecuente en la enseñanza.

La justicia en la calificación significa evaluar lo que se ha enseñado, con procedimientos e instrumentos adecuados al nivel escolar y al tipo de instrucción proporcionada, estableciendo estándares que son realistas para los estudiantes.

c) Estándares por comparación con el nivel de habilidad, aptitud o potencial para el aprendizaje de cada alumno.

“ Fernando no está rindiendo de acuerdo a su capacidad”, este juicio expresa una comparación entre el desempeño del alumno y la expectativa del profesor acerca de este rendimiento a partir de una apreciación de la aptitud para aprender del alumno. Aunque los conceptos de aptitud, habilidad y potencial para el aprendizaje, no son estrictamente equivalentes, por cuanto dependen del enfoque teórico en el que se inscriben, se utilizan como sinónimos en este contexto. Algunos profesores utilizan este referente para calificar o asignar notas. Con este sistema los alumnos que tienen un nivel alto de habilidades y se desempeñan bien logran altas calificaciones, con el mismo razonamiento los que supuestamente poseen un bajo potencial y son percibidos con un desempeño que se encuentra sobre su “ potencial”, también obtienen altas calificaciones, aunque su rendimiento se encuentre muy por debajo del alcanzado por los primeros. Por otro lado, los alumnos con alto nivel de habilidad que son percibidos por su profesor con un desempeño inferior al que corresponde a su potencial, obtendrían bajas calificaciones .

Los argumento a favor de este sistema señalan que motiva a los estudiantes a trabajar al máximo su potencial y, castiga a los “ flojos” que no estudian de acuerdo a sus habilidades percibidas. Que la adopción de este tipo de estándar permite atender a las diferencias individuales, siempre que la enseñanza se diseñe, a su vez, para responder a dichas diferencias.

Por otra parte, existe un conjunto de argumentos que no hacen recomendable el empleo general de este sistema. Airasian (1997) señala que la información disponible acerca de la habilidad o potencial de los estudiantes suele ser muy imprecisa y poco válida y, por tanto, constituye una base de comparación muy débil para la calificación.

En segundo término, se indica que los profesores tenemos serias dificultades para distinguir la habilidad de los estudiantes de otras características, tales como la motivación, el esfuerzo, perseverancia, u otros rasgos. Más relevante es esto a la luz de lo que dice Gardner (1993) acerca de las inteligencias múltiples o habilidades (lingüísticas, lógico-matemática, espacial, musical, cinestética, naturalista, interpersonal e intrapersonal) . Desde esta teoría es mucho más complejo emitir un juicio sobre el desempeño de los estudiantes en comparación a sus múltiples “ habilidades”. Exige a la vez que la instrucción potencie las habilidades detectadas como fortalezas y efectivamente permita el desarrollo de aquellas detectadas como más débiles.

También se argumenta que la información dada a las personas externas a la clase resulta especialmente confusa. Por ejemplo un alumno estimado de alta habilidad que obtiene un 80% de logro puede ser calificado con nota 5, en tanto un estudiante de bajo potencial que logra un rendimiento del 60% puede ser calificado con nota 7. Una persona no familiarizada con el sistema, al disponer sólo de las notas, probablemente concluya que el alumno con nota 7 logró más aprendizajes que aquél que obtuvo nota 5.

El sistema puede ser atrayente, pero genera demasiados problemas tanto para la definición de la base de comparación, como para la interpretación de las notas, por lo que es preferible dejarlo de lado como sistema de calificación.

d) Estándares por comparación con el nivel de desempeño previo del alumno o con el progreso:

Tiene las mismas fortalezas y problemas que lo descrito en la letra c. En este caso se trata de estimar el desarrollo o progreso que ha experimentado un estudiante entre su desempeño previo y el posterior. Los alumnos que experimentan el mayor progreso tienen las notas más altas y los que presentan poco desarrollo logran las más bajas.

Un alumno que obtiene un buen desempeño inicial tiene poco espacio para progresar con respecto a sí mismo y , por tanto, no tendría ninguna oportunidad para obtener buenas notas. En cambio los alumnos que inicialmente presentan muy bajos rendimientos tienen la mayor oportunidad para obtener altas calificaciones. Se ha visto que la aplicación de este tipo de estándar lleva a los alumnos a aprender rápidamente lo que en las evaluaciones iniciales tienen que lograr y, a veces simular, que sus habilidades son muy disminuidas, porque esta es la manera de lograr altas calificaciones posteriormente(Airasian, 1997).

Frente a lo señalado suele argumentarse que debiera usarse el mismo criterio que se emplea en los deportes de alta competencia, esto es, en el mejoramiento de una marca deportiva lo que importa es el progreso, pero no la magnitud de éste. En la calificación implicaría que para los alumnos de alto desempeño inicial, un progreso aún pequeño, podría significarles un aumento importante en la nota asignada. Sin embargo, el manejo administrativo resultaría extremadamente engorroso, pues exige la definición de la escala de notas para cada nivel de progreso y, en relación a cada grado de desempeño inicial.

A la vez el empleo de esta modalidad de estándar, también produce ambigüedad en la interpretación de las notas, ya que al igual que en la modalidad anterior, el estándar varía de alumno en alumno, lo que a su vez significa una atención individualizada durante la enseñanza.

De esta manera, se puede indicar, como regla general, que si el proceso de enseñanza es relativamente uniforme, entonces para que las notas expresen un mensaje consistente y comprensible, es necesario aplicar los mismos estándares a todos los educandos.

No obstante, se puede señalar a su vez, que la excepción a esta regla está constituida en el caso en que la enseñanza se planifique para tender las diferencias individuales, en cuyo caso se pueden emplear estándares basados en el potencial de aprendizaje o en el progreso experimentado por los alumnos. El empleo de este tipo de estándares es especialmente aconsejable para los niños con necesidades especiales.

Finalmente, lo importante en la utilización de cualquier tipo de estándares es definir cualitativamente o cuantitativamente, el significado de cada nota, de modo que las audiencias que reciban y utilicen esta información logren una interpretación unívoca, que se encuentre claramente vinculada a los aprendizajes verdaderos de los alumnos, así como las características de la enseñanza. La observación acerca de la vinculación entre el significado de las notas y la enseñanza es particularmente relevante para los profesores, los que a través de esta vinculación, pueden incorporar las acciones de mejoramiento que requiera el proceso de aprendizaje-enseñanza.

2.- Los aspectos del desempeño que se incluirán en una calificación correspondiente a un período académico.

Una vez decidida la base de comparación para asignar las notas, es indispensable definir los diferentes desempeños y productos que se incluirán en la asignación de notas. Si se trata de calificar una prueba, una vez decidida su cobertura, no hay mayor duda acerca de lo que expresa la nota, pero a la hora de calificar el desempeño de un bimestre, trimestre, semestre o año, generalmente existe un conjunto de informaciones evaluativas que pueden ser incluidas. Es necesario definir cuáles son las tareas, pruebas, portafolios y demás... que pasarán a formar parte de la nota del período que se evalúa.

Los mejores tipos de evidencia para calificar un período son las pruebas (no sólo las escritas), informes de investigación, portafolios, tareas, etc. Constituyen productos tangibles del trabajo escolar que pueden ser utilizados para explicar y justificar una nota en el momento que es necesario.

Un aspecto importante es tomar en cuenta la forma en que se combinarán las diferentes notas parciales en una nota final de un período, por ejemplo en un subsector se planifica para un trimestre las siguientes evaluaciones: tres informes de investigación grupal; 4 tareas individuales y 2 pruebas. Esto implica un total de nueve evaluaciones, las que se pueden agrupar en informes de investigaciones, tareas y pruebas. Al interior de cada grupo, se puede considerar cada informe con el mismo peso dentro de la categoría informe y por tanto se puede resumir en un promedio. La misma decisión se adopta en relación a las tareas y las pruebas. A su vez, se puede estimar que la cobertura de los informes es mayor que la de las tareas y las pruebas y, por lo tanto, a los informes se otorgará el doble del peso que a las otras dos categorías.

Procedimiento	Nº en el trimestre	Nota por categoría	Ponderación en la nota trimestral	Ponderación en la nota trimestral
Informes grupales de investigación	3	Promedio	2	50%
Tareas individuales	4	Promedio	1	25%
Pruebas	2	Promedio	1	25%

Las últimas dos columnas de la tabla expresan lo mismo, en un caso se indica que a los informes de investigación se les dará coeficiente 2 en el promedio trimestral y a las tareas y

pruebas coeficiente 1. Esto también se puede expresar como una ponderación del 50% para los informes, y un 25% para los otros dos tipos de información.

Es conveniente incluir este tipo de especificación en el plan de evaluación que se diseña para una unidad o para un período de tiempo, pues permite distribuir la carga de trabajo de corrección para el profesor, **informar la distribución del tiempo a los alumnos**, y de esta manera fomentar la responsabilidad de un trabajo escolar sostenido en los alumnos.

Es necesario tomar conciencia también, que si bien en el esquema propuesto en el ejemplo, se señala un cierto peso o ponderación para cada actividad de evaluación, puede ocurrir que este peso se vea afectado por la variabilidad que se obtiene en cada calificación. Por ejemplo, si en las tareas sucede que en la primera se obtiene una variación de las notas entre una nota mínima 3 y una máxima de 7, en cambio en la segunda la variación se presenta entre 4 y 7 y, en la última entre 6 y 7; esto implica que gradualmente el desempeño de los alumnos se va haciendo progresivamente más homogéneo.

Los informes de investigación grupal deben ser evaluados desde dos aspectos: el proceso interactivo y colaborativo en el grupo y la calidad de la solución o producto del grupo. El producto tiene que dar cuenta de lo que cada integrante aprendió respecto del sector de aprendizaje involucrado. Una solución es asignarle la misma calificación a cada uno de los miembros del grupo aunque el componente del grupo que aprendió mucho obtiene la misma calificación del que no aprendió casi nada. Esta opción se puede complementar con una autoevaluación de cada estudiante y con una coevaluación del resto de los miembros del grupo.

Una solución más eficaz para resolver el problema antes mencionado, es combinar la calificación del trabajo grupal uniforme, con una actividad evaluativa de seguimiento individual, que permita determinar la comprensión y aplicación del producto grupal a problemas similares.

Finalmente es menester reiterar que la asignación de notas o calificaciones constituyen una tarea compleja que debe enfrentar todo profesor, respecto a la cual no existe una solución única, pero es recomendable para alcanzar un procedimiento sólidamente respaldado por la evidencia evaluativa, consistente en **una reflexión profunda efectuada por el conjunto de profesores para lograr una aproximación válida.**

Con respecto a la información de los resultados tanto a los alumnos como a sus apoderados se recomienda sostener reuniones individuales con cada uno de los alumnos al menos 1 vez en cada semestre para analizar con ellos sus progresos y limitaciones, así como el modo de superar estas últimas.

Por cierto que las reuniones propuestas, consumen aún más el tiempo de que disponen los docentes, pero si se hace este esfuerzo, en el muy corto plazo se recogerán los valiosos frutos que produce.