

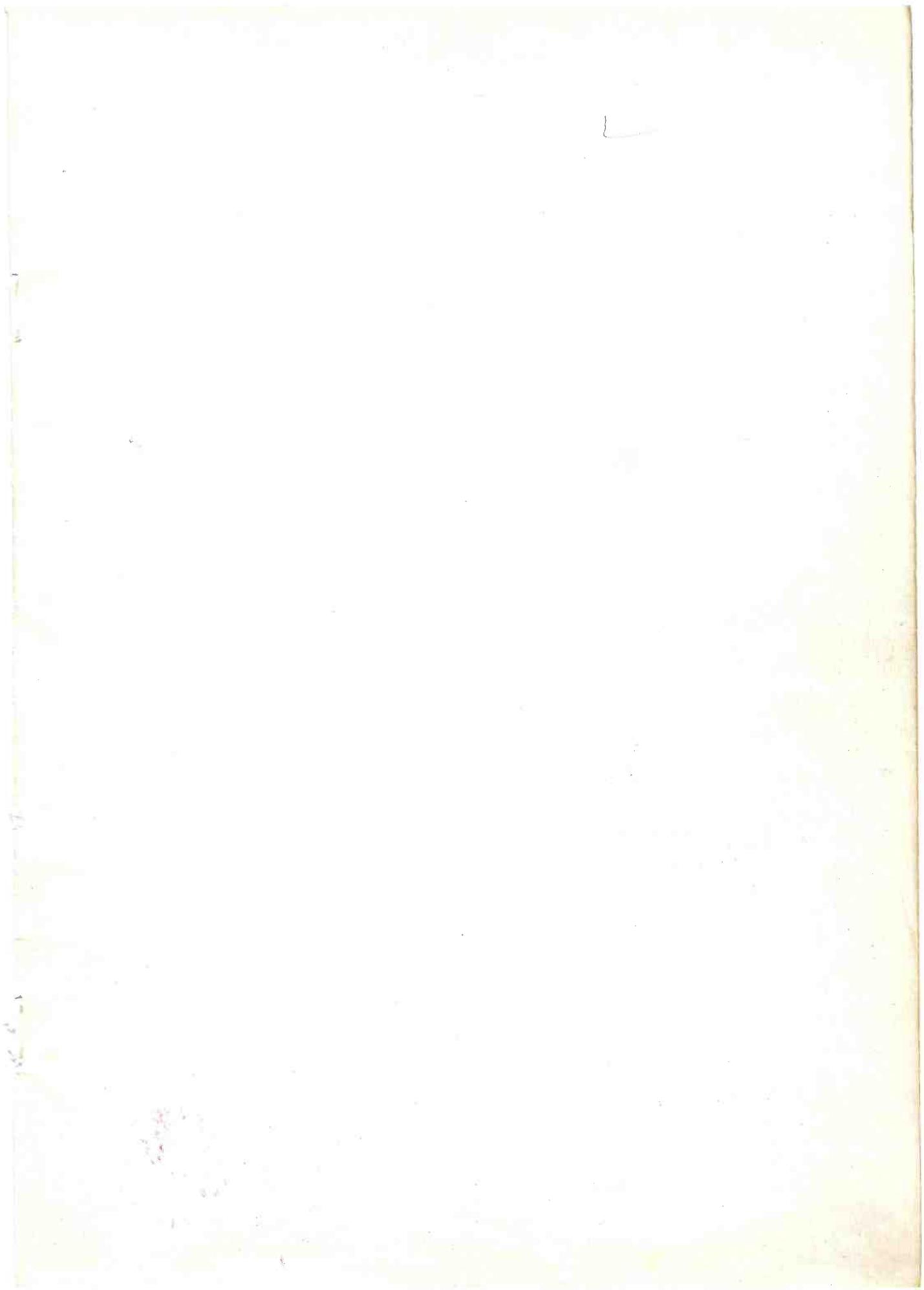
EVALUAR PARA APRENDER

*Hacia una evaluación participativa
en la Escuela Básica*



Ministerio de Educación

DIVISION DE EDUCACIÓN GENERAL



Evaluar para aprender

Autora : Carmen Vargas Haro

Integrantes Equipo de Reflexión sobre Evaluación y Aprendizaje :

Sergio Nilo, Carmen Vargas, Cristina Rodríguez, Alondra Díaz y Enrique Oyarzo

Marzo 1998

Diseño : Mario Casassus

Impresión : MEDIOTONO LTDA.

Publicación de la Coordinación Prebásica/Básica
División de Educación General
Ministerio de Educación
República de Chile

Alameda 1371, Piso 5, Santiago
Tel. 698 33 51 Fax 697 37 71

EVALUAR PARA APRENDER

*Hacia una evaluación participativa en
la Escuela Básica*



CARMEN VARGAS HARO

EDUCACION/BASICA/RURAL
DEPARTAMENTO MEDIOS EDUCATIVOS

Atm. Man. A. d.
MEXICO



Contenidos

PRESENTACION	7
INTRODUCCION.....	9
APRENDER/ENSEÑAR/EVALUAR	11
Perspectivas Pedagógicas y Evaluación	
Los Docentes Y Su Responsabilidad en la Evaluacion	
Los alumnos y alumnas y su participación en la evaluación	
EVALUACIÓN.	
PRÁCTICA DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS	19
Creando Espacios para la Deliberación	
Autonomía y Coevaluación	
Autoevaluación Grupal	
¿ Cómo Evaluar ? ¿ Cómo Autoevaluar la práctica individual y la del grupo ?	
¿ Qué se podría empezar a observar en relación con el decreto 40 ?	
DELIBERACION Y AUTONOMIA.....	29
La autoevaluación intuitiva	
La autoevaluación como deliberación práctica	
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEBEN PARTICIPAR EN LA EVALUACION DE SUS PROGRESOS	39
LA IX REGION REFLEXIONA SOBRE LA EVALUACION	49
La Evaluación en el marco de la Reforma. Taller de evaluación centrado en la pedagogía de ayuda.	
BIBLIOGRAFIA.....	57

Presentación

Tenemos el agrado de poner a disposición de los profesores y profesoras de educación prebásica y básica el texto **Evaluar para Aprender**, el cual ciertamente constituirá un instrumento de apoyo a la reflexión individual y grupal acerca de cómo concebir y cómo realizar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación es crucial para el proceso de Reforma Educativa. La calidad de la educación se juega en el mejoramiento de las formas de enseñar y la consideración de las diferentes maneras de aprender de los niños y niñas. La evaluación debe estar alineada con el propósito de mejorar el aprendizaje porque es inherente al acto educativo.

El momento de evaluar, es el momento de la verdad del acto educativo. Es en ese trance que nosotros profesores emitimos una declaración formal acerca de lo que de hecho esperamos de nuestros alumnos. Si evaluamos la repetición memorística de datos, esa es la educación que estamos eligiendo, aunque proclamemos lo contrario; si evaluamos desempeños, capacidad de solucionar problemas, de manejar información, esa es la educación que propiciamos.

Este es el segundo trabajo de una serie acerca del tema que el Ministerio de Educación quiere hacer llegar a los docentes. El primero incluyó el Reglamento de Evaluación y entregó sugerencias a las discusiones de los docentes acerca de dicho Reglamento. **Evaluar para Aprender** actualiza argumentos referidos a la dimensión ética de la evaluación y proporciona algunas herramientas conceptuales que se espera sirvan de apoyo para iniciar un diálogo entre profesores y sobre lo que se hace cada día en la interacción con los estudiantes. Algunos de los contenidos de este texto han sido trabajados en los espacios de reflexión profesional de los docentes de las escuelas rurales. La oportunidad de su llegada a las escuelas le permite enriquecer, además, las decisiones referidas a la implementación de los nuevos Programas de Estudio, tanto NB1, como NB2.

Este texto está destinado a las escuelas rurales multigrado, a las escuelas incorporadas al P900 y a las escuelas que iniciaron en 1977 e iniciarán en 1998 el régimen de jornada escolar completa. Es un material que apoya el desarrollo profesional de los docentes en el taller de profesores del P900, en la reunión del Microcentro Rural o en las dos horas de trabajo técnico pedagógico de las escuelas incorporadas al nuevo régimen de jornada escolar completa.

Esperamos que sus contenidos animen la discusión de los docentes acerca del mejoramiento del aprendizaje y formación de sus alumnos y alumnas. También esperamos que nos hagan saber cómo el texto fue utilizado o que nos cuenten experiencias exitosas relativas a evaluación para difundirlas a otros profesores y profesoras.

Juan Eduardo García-Huidobro S.
Jefe de División de Educación General
Ministerio de Educación

Introducción

Hemos elegido especialmente el título **EVALUAR PARA APRENDER** por considerar que la evaluación es parte inseparable de la enseñanza y del aprendizaje. Si el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje los concebimos como un todo, como procesos en los cuales docentes y estudiantes establecen relaciones que hacen posible que los planes, programas y proyectos educativos se conviertan en vida escolar, estos docentes y estudiantes son los protagonistas centrales de toda propuesta educativa.

La promulgación del Decreto 40 presenta una propuesta curricular que se expresa más específicamente en los programas escolares NB1 y NB2. En estos documentos oficiales se sugieren cambios en la concepción del aprendizaje. En el proceso de **aprender, la enseñanza se entiende como ayuda, como acompañamiento**, la evaluación, por lo tanto, también debe entenderse como ayuda.

La promulgación del Decreto 40, como decíamos introduce cambios en el enfoque de aprendizaje. Desde unos programas de estudio organizados sobre la base de conductas observables, estamos enfrentados a unos programas organizados sobre la base del desarrollo de capacidades y grandes competencias. Desde una concepción del aprendizaje centrada en resultados estamos enfrentados a un desafío de acompañar y apoyar un proceso de desarrollo de capacidades y competencias.

Los niños y niñas en su camino de desarrollo y progreso, tal como en la vida real, se encuentran con éxitos y con obstáculos y es necesario conocer qué fue lo que los ayudó a recorrer un camino con éxito y a distinguir cuáles fueron los obstáculos que encontraron para, que, junto a sus profesoras y profesores puedan enfrentarlos. Visto el proceso de este modo, la reflexión ayudará a controlar (monitorear) los aprendizajes y a elegir las formas de apoyo más adecuadas a las necesidades de aprendizaje de cada grupo curso y también de cada niño o niña.

La evaluación debería estar al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Aprendiendo a autoevaluarse y a coevaluarse (evaluarse junto a otros), los profesores serán cada día más autónomos y acompañarán mejor a los niños y niñas en su formación y desarrollo para que se conviertan en personas cada vez más independientes, principio destacado en el Decreto 40, el logro de la autonomía. Para los niños y niñas el participar junto a sus pares en la evaluación de sus progresos, los ayudará a ser cada día más solidarios con sus compañeros, serán más amigos y estarán más comprometidos (ayuda al logro de Objetivos transversales)

*Para Cronbach (1980), “un programa de evaluación es un proceso mediante el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos. La misión de la evaluación es **facilitar un proceso plural y democrático** mediante el esclarecimiento e ilustración de sus participantes”.*

Para romper con prácticas usuales de una evaluación centrada en los resultados, misteriosa y castigadora para niños y niñas es necesario crear un ambiente escolar de libertad y participación, crear una atmósfera escolar donde existan relaciones más horizontales, con derechos y obligaciones y en donde los niños realmente tomen conciencia de lo que han aprendido, practicando y participando en la evaluación de sus progresos.

Aprender/Enseñar/Evaluar

*"Carece de sentido escribir cualquier cosa sobre trabajos de políticas acerca de reformas, preparar programas, textos, guías para profesores que defienden una nueva dirección para la práctica educativa si éstos continúan midiendo los resultados de la escolarización con instrumentos que reflejan visiones que nada tienen que ver con las nuevas prácticas que se postulan. ¿Qué tipo de oportunidades podrían ser proporcionadas a los estudiantes para desarrollar cada vez mejor lo que han aprendido?. El cómo se realiza la evaluación afecta significativamente las **opciones** que tienen los estudiantes como la **reputación profesional** de los profesores. Profesores y administradores escolares deben poner especial atención en la evaluación. Las escuelas no pueden moverse en una determinada dirección y la evaluación, tanto de estudiantes y profesores, utilizar procedimientos que representen valores en una dirección completamente diferente. " (Elliot Eisner, 1992).*

La evaluación es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en la práctica educativa se ha colocado el énfasis en la función de control del aprendizaje y se han descuidado otras funciones importantes.

El momento actual es propicio para enjuiciar nuestras formas de evaluación y rescatar su potencialidad como un medio de aprendizaje. Es un momento propicio para una reflexión porque nos encontramos comprometidos con una Reforma Educativa y con una propuesta pedagógica, expresada en el Decreto 40 y en programas de estudio, que plantean una reconceptualización del aprendizaje y de la enseñanza. Esta reconceptualización nos coloca frente a **desafíos importantes** y, entre éstos, se plantea la necesidad de revisar nuestros conceptos de evaluación, o como muy bien expresa Santos Guerra (1996) :

"... se hace necesario poner en tela de juicio nuestras formas de evaluar".

En este momento estamos en un proceso de desarrollo, de una propuesta pedagógica para la educación básica.

En algunos programas, como Básica Rural, P. 900 y proyectos de Pre-básica, la propuesta se encuentra en una etapa de perfeccionamiento y consolidación, ahora más enriquecidos por una práctica y por nuevas experiencias obtenidas de nuestro quehacer pedagógico que se sustenta en *"la idea de colaboración social como base para el desarrollo cognoscitivo"*.

Perspectivas Pedagógicas y Evaluación

Ahora centraremos el tema en las responsabilidades de la evaluación y en los participantes. La evaluación, o valoración del quehacer pedagógico, ha sido una preocupación constante de todo profesor o profesora. Además de ser una preocupación y responsabilidad personal, la forma de concebirla ha estado íntimamente ligada a la forma de concebir el aprendizaje. La evaluación ha estado ligada a la perspectiva pedagógica que se sustente.

Según Louis Not (1983), ya desde el Siglo XVIII se contraponen dos perspectivas pedagógicas.

Una, dirigida a enseñar, instruir y a formar :

"Se enseña una materia a los niños, es decir, se da la situación entre dos objetos : la materia y el niño, desde el exterior se sustrae al alumno de su estado de niño, se le dirige, se le moldea y se le equipa. "

La otra perspectiva plantea que :

"... el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo moral e intelectual y que toda acción que intervenga desde el exterior, no hará sino deformarlo u obstaculizarlo". (1)

Desde estas dos perspectivas se establece la oposición entre métodos antiguos y modernos, aunque, según el autor, muchos de los denominados antiguos, sean tan actuales como los modernos.

(1) Lo destacado en negrita es de la autora

Desde el momento histórico en que se dan estas **discusiones**, se han producido nuevos aportes que han enriquecido la polémica. En el momento actual, luego de más de un siglo de conflictos, pareciera que se está viviendo un interesante momento que se centra en un esfuerzo por llegar a la gran síntesis. De acuerdo a Not :

*"una **síntesis auténtica** que englobe a las dos tesis opuestas y que, al mismo tiempo, se logre desprender de tal oposición, sobrepasando a uno y otro de los extremos. "*

Para relacionar lo anterior con el problema que nos preocupa, presentamos a continuación una síntesis de lo expresado que nos muestra el papel de la evaluación en cada una de las perspectivas pedagógicas mencionadas.

(1) Lo destacado en **negrita** es de la autora

PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS Y EVALUACION

1ª Enseñar, instruir, formar	2ª Apoyar, acompañar a quien aprende
a) El saber se organiza desde el exterior.	a) El alumno mismo es el artesano de su propia construcción.
b) La educación es una especie de injerto de producciones externas dirigidas al alumno con el fin de formarlo.	b) La educación es definida a través de la idea de transformación con determinadas finalidades. Es la puesta en práctica de medios apropiados que posibiliten la transformación al niño, es decir permitirle transformarse.
c) La pedagogía es el arte que ejerce el conductor de niños.	c) La pedagogía se entiende aquí como una serie de situaciones pedagógicas que van más allá de la definición del rol del profesor ante el niño. Indudablemente éste deja de ser un conductor del aprendizaje para convertirse en un apoyo, en alguien que acompaña a los alumnos y alumnas en su proceso de aprender.
d) La evaluación es externa. Su acento está en el control y la calificación. El conductor de niños es quien determina si éstos aprendieron o no y, según sea el caso, emite una calificación.	d) La evaluación en esta perspectiva considera, además de las funciones asignadas, la participación de quienes aprenden. Se acentúa el valor formativo de la evaluación con propósitos de mejoramiento del aprendizaje, de los programas, métodos y de las técnicas aplicadas. La evaluación deja de estar centrada en el control de aprendizajes de materias y abarca otros aspectos importantes, tales como actitudes, intereses, hábitos de trabajo, ajuste individual y social y otros.

Ahora revisemos algunos de los planteamientos que Sepúlveda Gastón, desarrolla en torno al aprendizaje, y que tienen validez para la propuesta pedagógica que subyace en el Decreto 40 :

a) *"El aprendizaje es un fenómeno esencialmente social. Se construye con otros en un contexto social y comunitario que tiene significado para los individuos que aprenden".*

b) *"El aprendizaje y la cognición son fenómenos que ocurren dentro de una situación. Las situaciones sociales, en esta pers-*

pectiva, coproducen el conocimiento a través de la actividad. Aprendizaje y cognición ocurren en *situaciones reales*".

c) "**El aprendizaje es un proceso activo.** El aprendizaje y la actividad son absolutamente indistintos en esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso continuo, a lo largo de toda la vida que resulta de **actuar** en situaciones reales.

d) "**El aprendizaje es un proceso cooperativo.** El proceso básico para el desarrollo y el aprendizaje de los individuos y de los grupos es la **cooperación**. La cooperación es una coordinación de acciones que, a través de la comunicación, un grupo de individuos establece con el propósito de alcanzar determinados logros".

Estos planteamientos, que en algunos aspectos coinciden con la segunda de las perspectivas pedagógicas presentadas anteriormente, asignan a la evaluación una función formativa esencial, una evaluación que da importancia a los procesos de aprendizaje, sin descuidar los productos del mismo.

- Si el o la estudiante es quien construye sus aprendizajes, debe participar en la evaluación de sus progresos.
- Si el estudiante es quien debe tomar conciencia de sus potencialidades, para administrarlas (monitorearlas) en forma conveniente, debe participar en la evaluación de sus progresos.
- Si asumimos que el aprendizaje y la cognición ocurren en situaciones reales, la evaluación, como bien se expresa en los Programas del Sub Sector Lenguaje y Comunicación 1996/1997, se concibe como una actividad que ocurre dentro de situaciones reales de comunicación.
- Si el aprendizaje lo concebimos como un fenómeno social y como proceso cooperativo, docentes y estudiante como protagonistas principales del proceso, deben tener participación real en la evaluación.

Los Docentes y su Responsabilidad ante la Evaluación

Durante mucho tiempo la evaluación ha estado focalizada a controlar los resultados obtenidos por los estudiantes en su trabajo escolar. Los resultados obtenidos premiaban o castigaban al alumnado. El éxito o fracaso se concebía sólo como responsabilidad de niñas o niños. Este foco se despla-

za y ya es corriente pensar que puede ser evaluado el proceso de aprendizaje y enseñanza, los alumnos y alumnas y el profesorado.

Ahora, ante una nueva propuesta pedagógica debemos reflexionar en que ésta puede tener éxito si se dan algunas condiciones importantes. En nuestro caso su éxito depende de la medida en que cada uno de los profesores y profesoras de las escuelas se comprometa a someter **a evaluación su propia práctica** y, sobre esta base, perfeccione aquellas prácticas que están acordes con la propuesta pedagógica en marcha, o bien modifique algunas que pudieron ser aprendidas por directrices basadas en modelos pedagógicos que, por mucho tiempo, orientaron la formación de docentes y, por lo tanto, el quehacer educativo.

Al hablar de someter las prácticas a evaluación, estamos refiriéndonos a la **autoevaluación** que cada profesor haga de su labor y también a la **evaluación grupal** de su quehacer, no para controlar sino para mejorar y enriquecer estas prácticas.

Eisner (1992), al analizar los factores que pueden favorecer o dificultar las innovaciones educativas, entre otros, menciona uno que denomina el **aislamiento** del profesor en relación a sus otros colegas y expresa al respecto que la enseñanza, en general, es una actividad solitaria. Solitaria en el sentido que los profesores tienen pocos contactos -en el contexto de la sala de clases- con otros adultos. Este hecho dificulta la deliberación sobre el trabajo de la docencia y limita el aprendizaje que pudiera obtenerse como producto de dichas deliberaciones sobre las prácticas.

Con la ayuda de otros colegas se puede revisar mejor el trabajo de las aulas. Estas actividades conjuntas de deliberación, constituyen una poderosa herramienta de evaluación : la **evaluación grupal** (o coevaluación). Este tipo de evaluación implica aprender a compartir, aprender de los demás y de nuestro quehacer. En este sentido se hace imprescindible crear espacios de **deliberación pedagógica** en las escuelas, espacios destinados a conversar sobre pedagogía, sobre el oficio de enseñar. Algunas escuelas de hecho, cuentan con espacios para la reflexión pedagógica ; consejos de profesores de áreas o sectores, de cursos o niveles y en las escuelas rurales, los Microcentros.

De acuerdo a Peter Mortimore, en Galton y Moon (1986),

"La deliberación es un método apropiado cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas".

En el caso de los profesores, la deliberación es una forma de autoevaluación que lleva aparejado un diálogo continuo con otros colegas acerca de lo que es conveniente hacer para lograr determinados propósitos.

Sólo una evaluación de este tipo da a los docentes la posibilidad de tomar conciencia de sus potencialidades, de reconocer sus debilidades y de **construir o reconstruir** sus experiencias. Al mismo tiempo, asumen una responsabilidad como profesionales que pueden y deben tomar decisiones pedagógicas.

Siguiendo las ideas de Eisner, el profesor o profesora, ya sea que se desempeñe en la Educación Básica o Media, debe aprender de la escuela misma, en su contexto y junto a otros colegas para tener la oportunidad de visualizar cómo son las cosas en situaciones reales. Si está aislado, corre riesgos. Puede darse lo que el autor denomina **ignorancia primaria** o **secundaria** acerca de la enseñanza o acerca de algo más de dicha materia.

La ignorancia primaria es remediable. Esta ignorancia se refiere a la situación de cuando uno **"no sabe algo, pero está consciente de que no lo sabe"**. En este caso, se puede hacer algo al respecto. La secundaria, en cambio, no es remediable. En este caso **"uno no sabe algo, pero uno no sabe que no lo sabe"**. Para Eisner, un profesor o profesora **"aislado de sus colegas, alienta la ignorancia secundaria"**.

Los Alumnos y Alumnas y su participación en la Evaluación

Ya en el año 1972, William Raغان, en su libro *El Currículum en la Escuela Primaria*, expresaba :

"La experiencia de valoración de sus progresos representa para el niño uno de los factores que más influyen en su desarrollo. Contribuye, en gran medida, a impulsarlo para obtener una auténtica comprensión o, por el contrario, a que se limite a aprender de memoria cierto número de respuestas ; a que elija un camino honesto para mejorar sus calificaciones, por considerarlo el mejor o, por el contrario, elija el camino del engaño para lograr el mismo objetivo. Contribuye a impulsarlo a que adopte la actitud de cooperar en el bien común o, por el contrario, a sacar ventajas de sus compañeros ; a que adquiera el hábito de evaluar sus propios progresos o el hábito de depender de los demás para enterarse si fue o no aprobado".

Además del autor Raغان, hay muchos otros que hace tiempo planteaban esta preocupación de la participación del niño o niña en el proceso de

evaluación de sus progresos. Han existido intentos de llevar estas ideas a la práctica y, en el hecho, durante la etapa del movimiento de experimentación en la escuela primaria chilena, se practicó.

Aquí le corresponde al profesor desempeñar un papel importante : dar oportunidades a los alumnos para que tomen parte activa en la evaluación. Si el aprendizaje es cooperativo, sólo por medio de la evaluación grupal (o coevaluación), los niños y niñas aprenden a ser más compañeros, aprenden a poner los ojos en la tarea o en los proyectos que están haciendo en conjunto y no en los individuos para competir. Aprenden que el esfuerzo común los puede conducir a lograr sus propósitos.

Las actividades de autoevaluación individual y grupal, constituyen un proceso formativo que debe ser practicado y aprendido, no con fines de calificación, sino con propósitos de constatación de progresos en la tarea y con propósitos de mejoramiento permanente, tanto individual como grupal.

La evaluación debe ayudar a aprender. Debe abandonar la carga punitiva que ha tenido a través de la historia y que aún tiene, sobre todo cuando es externa. La participación en la evaluación es un proceso lento, pero es un poderoso medio de aprendizaje. Los estudiantes se comprometen a trabajar juntos y revisan de qué manera se están acercando a sus metas. Pueden reflexionar sobre los aportes de cada uno de ellos, detectar quién o quiénes necesitan ayuda y de qué tipo, y estudiar la forma de proporcionarla y también, aprender a solicitar ayuda o colaboración.

Si se fomenta este tipo de evaluación en las escuelas, los alumnos tomarán conciencia que tienen derecho a equivocarse sin recibir **sanciones** y el docente, a su vez, descubrirá -tal como descubrió Goodman- que existen **errores constructivos**, errores que a nosotros los maestros nos han enseñado mucho respecto de los niños.

La evaluación, como dijimos al comienzo, debe convertirse en una herramienta valiosa para aprender. Lo importante es tener siempre presente que se trata de un proceso inseparable del aprendizaje y de la enseñanza.

La información que se obtiene de una evaluación de este tipo ayuda a los docentes a ser más independientes, los ayuda a tomar conciencia de la lógica del desarrollo del pensamiento de niños y niñas, les ayuda a conocer cómo progresan, cómo van construyendo conocimientos. Se trata de un contacto directo con estudiantes reales, interactuando en su medio escolar, fuera de los libros. A los estudiantes, a su vez, este tipo de evaluación también les ayuda a ser más independientes al tener oportunidades de observar su propio progreso.

Evaluación, Práctica Democrática en las Escuelas

La evaluación, reiteramos, es un proceso **inseparable del aprendizaje y de la enseñanza** y, además es necesario convertir este proceso en una **valiosa herramienta para aprender**. En el contexto de una innovación educativa los docentes tienen la oportunidad de dar un giro a las prácticas de evaluación que responden a otros enfoques pedagógicos. Pueden tomar como unidades de acción y reflexión el trabajo que diariamente realizan en sus escuelas y, compartiendo sus reflexiones llegar a crear medios e instrumentos más acordes con las necesidades de aprendizaje de alumnos y alumnas de las escuelas básicas. Además de crear medios e instrumentos, es necesario crear una atmósfera o ambiente escolar en donde el diálogo sea parte de la vida cotidiana.

La innovación educativa, en el contexto de la Reforma, la entendemos **como cambio de un modelo de prácticas existentes por muchos años y no como simples variaciones o modificaciones** de ese modelo. Se trata de cambios que realmente alteren las condiciones estructurales generales de un modelo que ha mostrado vacíos y deficiencias. Además, es importante tener presente que, como plantea Sepúlveda, G. (1992/1996) :

Las innovaciones pedagógicas "no consisten en partir de cero, hacer todo de nuevo o en encontrar inadecuadas todas nuestras formas habituales de trabajo, más bien, consisten en incorporar nuevos conocimientos que nos ayuden a hacer y a organizar mejor lo que sabemos hacer. "

En este contexto, la evaluación debe ser utilizada como un medio más para el aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes.

Debemos enfatizar que una evaluación realmente compatible con las ideas pedagógicas que estamos propugnando, debe ser una evaluación que, por sobre todo, abandone el carácter punitivo que ha tenido a través de muchos años.

La evaluación es un aspecto de la práctica escolar que debería ser considerado como uno de los medios importantes a través del cual los profesores y profesoras puedan entender y valorar cada día más su quehacer para obtener la información que necesitan y de este modo, propender a que la evaluación pueda ser utilizada para mejorar cada día más la calidad del trabajo y las formas de apoyo y acompañamiento de niños y niñas en su proceso de aprender.

SE TRATA DE :	NO SE TRATA DE :
<ul style="list-style-type: none"> - Que en la evaluación sean los propios docentes quienes estén alertas al desarrollo de sus respectivos programas. - Que sean los propios protagonistas del programa quienes ejerzan el control de su quehacer. - Que los profesores y profesoras orienten su trabajo para apoyar a los estudiantes a participar también en la evaluación de sus aprendizajes. - Que niños y niñas realicen tareas y actividades en las que se sientan real y efectivamente comprometidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una evaluación externa con fines de control de profesores y de estudiantes. - Constatar si los docentes "cumplen o no cumplen" con un programa determinado. - Un medio para controlar puntuaciones obtenidas por los estudiantes o los profesores. - Que los alumnos realicen tareas y actividades sólo para mostrarlas a sus profesores y profesoras con el propósito de cumplir una tarea y obtener una calificación.

La evaluación es una tarea de aprendizaje. Es una tarea que nos permite controlar nuestro propio progreso y hacer las adecuaciones necesarias para lograr nuestras metas.

Ahora, centraremos el problema en la potencialidad que tiene la práctica de un diálogo real **entre pares**. La posibilidad de una praxis de la evaluación, es decir, tener oportunidades para la acción y reflexión del quehacer educativo. Acción y reflexión llevada a cabo por quienes son protagonistas de los cambios ; estudiantes y profesorado.

Creando Espacios para la Deliberación

Enfatizamos aquí en la **creación de espacios para deliberar** con el propósito de enfatizar que este trabajo se realiza mejor **junto a otros** ; junto a otros colegas, en un trabajo **cooperativo**, que permita construir y reconstruir conocimientos y experiencias a la luz de lo que cotidianamente se hace en la escuela y enriquecer este quehacer con nuevos aportes relacionados al campo de la pedagogía.

Esta **coevaluación** es una forma de **autoevaluación** de un equipo de trabajo, en nuestro caso, los profesores y profesoras integrantes de una escuela o de varias escuelas, como es el caso de los Microcentros de Educación Básica Rural. Se trata de una evaluación cuya base está en la escuela, en donde la planificación y puesta en práctica del proceso debe ser llevada a cabo por los actores comprometidos en una innovación educativa. Esto plantea desde ya un cambio profundo de las tendencias usuales de la evaluación.

El Decreto 40 que fija Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Básica, entre sus principios que dan posibilidades de apertura a los instrumentos técnico-legales del curriculum, los Planes. y Programas de estudio, hace referencia a :

*" ... la **Autonomía curricular** que significa crear espacios para la participación y toma de decisiones en el marco de unas exigencias de articulación común".*

La responsabilidad de la evaluación, por lo tanto, descansaría fundamentalmente en los docentes y no en una acción que examine el quehacer pedagógico desde fuera señalando correctivos para el cumplimiento de planes prefijados. Indudablemente hay algunas formas externas de medir la efectividad de la enseñanza, pero esto es insuficiente. Lo importante es estar permanentemente alerta a lo que está sucediendo en las salas de clases, estar alerta a lo que está sucediendo a los estudiantes, estar atentos a lo que ocurre en las comunidades donde está la escuela.

En este orden de ideas, recordemos que el curriculum para la propuesta pedagógica **no es** sólo un ámbito que pertenece a los planificadores educativos o a las escuelas como organización. El curriculum es un ámbito que pertenece a los profesores y profesoras, pertenece a quienes aprenden, por lo tanto, son los docentes quienes deben buscar **espacios** para su participación en la toma de decisiones pedagógicas. Los docentes deben ser capaces de reconocer las áreas en donde pueden influir y mejorar las experiencias de aprendizaje de niños y jóvenes.

Las profesoras y profesores son quienes deben actualizarse y ser capaces de ampliar la posibilidad de control sobre el entorno de su propio trabajo a través de una mayor profesionalización.

Autonomía y Coevaluación

Los planteamientos presentados en las líneas anteriores, demandan **espacios de creciente autonomía, espacios de intercambio de experiencias** entre profesionales que pretenden superar los límites del aislamiento que por las características del trabajo docente, los profesores y profesoras han experimentado en muchos centros de trabajo.

La **autonomía**, según plantea Sepúlveda, Gastón, implica dos condiciones :

La primera : " ... se refiere a la capacidad técnica que debemos tener los profesores y profesoras, para tomar decisiones acertadas, relevantes y pertinentes con respecto a los saberes y a los procesos que utilizamos para educar a nuestros alumnos. "

La segunda : " ... tiene relación con nuestra disposición de poder aprender continuamente a través de la reflexión crítica de nuestra experiencia. (p. 40).

Al presentar estas condiciones de la autonomía el autor citado enfatiza que :

- "mientras mayor sea nuestra preparación para actuar eficazmente en el ámbito del currículum, mayores serán nuestras posibilidades de actuar con **autonomía profesional** y mayor la **legitimación social** de nuestras prácticas pedagógicas. "
- La segunda condición" **implica iniciativa propia para seguir aprendiendo al margen de cualquier ayuda o asistencia exterior**".

Decíamos que es necesario crear **espacios de reflexión pedagógica** para que maestras y maestros tengan oportunidades de reunirse y compartir sus experiencias, crear y recrear sus prácticas y ahora, con la promulgación del Decreto 511, que deja un amplio espacio para la participación de los docentes, elaborar los reglamentos internos de evaluación.

"Aunque parezca paradójico, la autonomía en el ámbito del currículum, no puede ejercerse aisladamente, pues se corre el riesgo de incurrir en localismo o en estrechez de miras. Ocurre que cuando actuamos sólo con referencia a nuestro criterio particu-

lar, sin considerar los requerimientos del entorno u otros puntos de vista, nos encerramos en nuestro modo de ver las cosas y generamos una especie de resistencia a las demandas del entorno y a la crítica de nuestro propio quehacer, elemento imprescindible para el perfeccionamiento profesional. En el aislamiento podemos fácilmente caer en una práctica que no se renueva y que se hace obsoleta con respecto a las necesidades de la sociedad". Sepúlveda, G. (Ob. cit. Pág. 40)

Por tal razón :

" ... la autonomía debe ejercerse en la colaboración con nuestros pares, en redes de ayuda que nos permitan apoyarnos mutuamente con colegas que comparten experiencias y sienten necesidades similares". (p 40).

Ordenando lo expresado hasta ahora, en la forma de concebir el currículum, la evaluación se entiende como un proceso inseparable del proceso educativo o del sistema de enseñanza aprendizaje que postulemos.

Los profesores y profesoras son quienes tienen la responsabilidad de **diseñar, organizar y adecuar sus prácticas pedagógicas** de acuerdo a características y necesidades de sus comunidades, por lo tanto necesitan llevar **un control de lo que hacen y de cómo lo hacen.**

Las responsabilidades de los profesores y profesoras de las diferentes escuelas básicas del país, en este momento, requieren de **autonomía** para tomar decisiones acertadas que favorezcan el aprendizaje de los niños y niñas con quienes interactúan.

El desarrollo de esta autonomía, a su vez, requiere de un trabajo **cooperativo** entre iguales para diseñar, para aprender a aprender, para apoyar y acompañar a niños y niñas en su paso por la escuela, por lo tanto, requiere también de un trabajo cooperativo para **evaluar** su quehacer.

En el aprendizaje hay un importante ingrediente individual, pero se ha comprobado que cuando somos capaces de socializar lo que hemos aprendido, podemos crecer más como personas, podemos aprender nuevas cosas y, lo que es más importante, podemos crecer y aprender más como grupo, fortalecernos más y llegar a compartir metas y compromisos que individualmente sería difícil llevarlos a cabo.

La Autoevaluación Grupal

Hay evidencias que cuando los profesores y también los alumnos asumen la responsabilidad de evaluar su quehacer, llegan a mostrarse más críticos respecto de su propia actuación. Una evaluación concebida de este modo pasa a constituirse en un poderoso medio de desarrollo personal y profesional (Alexander, D. y Galton M. , 1983). El asumir estas responsabilidades, le otorga el contenido ético a la evaluación.

Las responsabilidades que los y las docentes que se desempeñan en la educación pre-básica y básica tienen que asumir en el ámbito del currículum, con la publicación del Decreto 40, implica repensar la evaluación y crear formas y técnicas más adecuadas a su quehacer

Asumir la evaluación de sus propias prácticas o autoevaluación grupal, en opinión de Peter Mortimore, en Galton y Moon, (1983), requiere de tres **condiciones críticas** para tener éxito en ella. Las sintetizamos por considerar que existe una cultura de la evaluación, creada y practicada por muchos años, por lo tanto es necesario establecer algunas rupturas con nuestras prácticas habituales y empezar a cultivar una nueva forma de actuar, cooperativa y solidaria.

1. La confidencialidad

Debemos desarrollar prácticas de autoevaluación que nos permitan perfeccionar nuestro trabajo sin perder de vista el propósito esencial de la actividad. Los datos de la autoevaluación **deben servir para mejorar el aprendizaje** de alumnos y alumnas de las escuelas y **no para obtener información respecto a quién trabaja mejor o peor.**

Las prácticas de evaluación de los profesores centradas en el control externo y destinadas a constatar si cumplen o no cumplen con prescripciones emanadas de organismos centralizados, crean cierta resistencia, especialmente, cuando hay docentes que han experimentado sanciones o juicios negativos por un supuesto mal desempeño, sin siquiera analizar ni compartir opiniones referidas a esas percepciones. Es hora de empezar a tomar conciencia que el propósito más importante de la evaluación es la obtención de información para aprender más y mejorar nuestras prácticas en el aula y no para distorsionar su sentido, usando los datos para emitir juicios negativos ni para sancionar.

Compartiendo las ideas de Mortimore al referirse a la condición de confidencialidad, aspiramos a que en cada escuela se lleve a cabo un proceso de autoevaluación sincero, por lo tanto es crucial desarrollar actitudes

éticas que garanticen la confidencialidad de la autoevaluación. Esto se logra cuando los propósitos que la orientan son genuinos.

2. Relación de confianza

Estrechamente ligada a la condición anterior está el desarrollo de la relación de confianza. Una evaluación sancionadora afecta tanto a docentes como a estudiantes, quienes muchas veces **desvían** el propósito de su acción y sólo **cumplen** tareas para presentarlas a alguien ajeno al proceso que se está desarrollando en un contexto educativo determinado. Esta cultura de la sanción ha creado desconfianza y es difícil liberarse de ella. Se actúa a la defensiva y pocas veces se habla de lo que no nos ha resultado bien. Se tiende más bien a **magnificar los logros** y a **esconder los errores** en que hemos incurrido en las aulas por temor a un mal uso de la información.

Mortimore señala que :

"La autoevaluación sincera es extremadamente difícil, tendemos a seleccionar los datos que confirman una visión positiva de nuestra actuación y a rechazar todos los datos disonantes".

Para lograr una buena autoevaluación grupal, debemos liberar nuestra carga de desconfianza. Debemos trabajar juntos para sentir que realmente estamos entre colegas comprometidos en un proyecto común, por lo tanto, el compartir aciertos y errores nos permitirá crecer y acercarnos a las metas que nos hemos fijado.

Existen datos de investigaciones que informan que los procesos de autoevaluación mejoran cuando somos capaces de trabajar junto a un colega.

"Al observar a un colega —dice Wigley, en Galton y Moon (1983) — es más fácil distanciarse de uno mismo y por lo tanto, observar más objetivamente. La reciprocidad del ejercicio (cada participante puede ser observador y observado) ayuda a crear la relación de confianza que es fundamental para mejorar nuestras prácticas de evaluación".

Si realmente creemos que los estudiantes aprenden mejor cuando trabajan en forma cooperativa, empecemos por practicar esta forma de trabajo. Cuando constatemos sus ventajas y hagamos nuestra esta forma de trabajar, seguramente será más fácil acompañar a los estudiantes en el trabajo junto a sus pares.

3. Intercambio

Esta condición está estrechamente relacionada con las anteriores. Dos profesores o profesoras se ponen de acuerdo para observarse mutuamente en el trabajo. Este es un proceso que al comienzo ha resultado de poca utilidad, pero con el tiempo, cuando se desarrolla la confianza y reciprocidad, la información pasa a enriquecerse y se producen niveles aceptables de intercambio.

¿ Cómo Evaluar ? ¿ Cómo Autoevaluar la Practica Individual y la del Grupo ?

Ya hemos expresado que en toda innovación es necesario repensar la evaluación y no dejarla de lado, como con frecuencia se hace. La evaluación, si bien es cierto tiene su especificidad, no es menos cierto que es una dimensión pedagógica importante. Al respecto Eisner (1992) expresa :

*"Encuentro útil distinguir entre el curriculum como **intención** y el curriculum **operacional**. Lo que nosotros planificamos para enseñar —propósitos, materiales, textos, guías, actividades proyectadas— constituye el **curriculum intentado**. El curriculum operacional es el curriculum que está **puesto en escena en el contexto de la vida del aula**.*

*"El curriculum intentado **no puede ser seguido por los profesores como un libreto** ; la sala de clases es un lugar demasiado variable para **recetas**. El profesor o profesora, como profesionales, necesitan usar el curriculum como **un recurso**, como un **amplificador de su propia capacidad**.*

*"Diferentes profesores necesitan diferente cantidad de guía y diferentes **especificidades**". .*

Nosotros tenemos un curriculum como intención (OFCM, Planes y Programas de estudio) y un curriculum operacional (lo que está ocurriendo en las salas de clases). Lo pedagógico es central en nuestra innovación y la medida en que se produzcan cambios en nuestras prácticas, como producto de la deliberación entre iguales, éstos serán cruciales para convertir la propuesta en vida escolar y enriquecer las ideas que la sustentan para poder enfrentar una ruptura con modelos pre-fijados que no daban espacios de decisión a los docentes. Las reformas las hacen los que viven cotidianamente con la problemática de la educación y la enseñanza. Las hacen quienes trabajan con el curriculum operacional y se guían y enriquecen para mantener articulaciones nacionales con el curriculum oficial.

¿ Cómo saber si estamos cambiando en la dirección adecuada ?, ¿ cómo reconocer las potencialidades y la fortalezas pedagógicas que poseen muchos profesores y profesoras ?, ¿ cuáles son los aspectos de la innovación que se nos han hecho más difíciles de llevar a la práctica ?, ¿ revisamos nuestras prácticas en las reuniones que realizamos en las escuelas o con otros colegas ?, ¿ ayudamos a nuestros colegas que se inician compartiendo nuestros logros y nuestras dificultades ?, ¿ estamos ayudándonos a actualizarnos profesionalmente ?

Estas y muchas otras interrogantes tendrán respuestas cuando mejoremos nuestras prácticas de evaluación individuales y grupales. Podremos saber, por ejemplo, si realmente los cambios se han quedado **en los papeles** (curriculum intentado) o se han convertido en una forma de **vida escolar** (curriculum operacional) en la que se establecen relaciones de apoyo, de acompañamiento, relaciones cooperativas, de confianza mutua y de auténticos incentivos para aprender a aprender y darle un sentido ético a la evaluación.

La evaluación ha colocado mucho énfasis en la medida y en el estudio de los resultados de la enseñanza. Sin dejar de lado los resultados, es necesario considerar tanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje como los resultados.

Uno de los procedimientos más empleados, y en el que los profesores deben poner mucha atención y ejercitarse permanentemente, es la observación (utilizada tanto en evaluación cualitativa como cuantitativa). Algunas ideas sugeridas por Mortimore pueden ser útiles en el contexto del aula y de las escuelas. Por ejemplo, un profesor o profesora puede observar a sus alumnos en la sala de clases y de este modo estará observando, hasta cierto punto, sus propios actos, además de conocer mejor a los alumnos y alumnas.

¿ Qué se podría empezar a observar en relación con las ideas pedagógicas del decreto 40 ?

Por ejemplo, un profesor o profesora están **interesados** en que los niños y niñas **participen activamente** en la clase. Para ello se puede observar la cantidad de tiempo que cada docente habla en la clase y comparar este dato con la cantidad de tiempo dedicada a que hablen los alumnos. Pueden tomarse notas de todas las interacciones que se dan entre él o ella como profesor y los alumnos y fijarse en quién las ha iniciado.

Este trabajo requiere de disciplina personal y de tiempo. Se puede empezar dedicando unos minutos del día a hacer sus observaciones y a registrarlas por escrito para luego reflexionar sobre lo observado y, más tarde,

compartir su información y reflexiones con otros colegas. Si se constata que a pesar de la intención de confiar en los alumnos y permitirles su participación, aun continuamos siendo los protagonistas del discurso, es un buen dato retroalimentador para empezar conscientemente a **ceder espacios de participación** a los estudiantes.

Los enfoques cualitativos pueden ser aplicados tanto a la evaluación de procesos como de resultados. La puesta en práctica de estos enfoques requiere del desarrollo de habilidades especiales además de poseer experiencias variadas para procesar información, analizarla e interpretarla convenientemente. También se recomienda el uso de enfoques mixtos, especialmente para quienes se están iniciando en estas prácticas. Uno de ellos es el sugerido por la Universidad Abierta de Londres, que invita a iniciarse en estas prácticas con seis preguntas sencillas :

- 1) ¿ Qué hicieron realmente los alumnos ?
- 2) ¿ Qué estaban aprendiendo ?
- 3) ¿ Qué valor tenía ?
- 4) ¿ Qué hice yo ?
- 5) ¿ Qué aprendí ?
- 6) ¿ Qué pienso hacer ahora ?

Para Mortimore, estas preguntas sencillas y eficaces, obligan al profesor a examinar con cierto detalle lo que ocurrió exactamente en el aula. Según cual sea la necesidad de evaluación, a los alumnos y alumnas se les puede tratar como grupo que conforma una clase, como pequeño grupo, o como personas consideradas individualmente. Lo importante de estos registros es el **compartirlos**.

Las respuestas que se den inducen al profesor a reflexionar en las consecuencias para una acción posterior. Diríamos que se trata de iniciarnos en una toma de conciencia de nuestras prácticas. Las observaciones pueden hacerse (según disposición de tiempo de los profesores o profesoras) varias veces durante el día, durante un cierto período intensivo (una semana, por ejemplo), unas dos o tres veces por mes, o bien, unas seis veces por trimestre. Es el profesor quien decide el tiempo. En este caso puede tratarse de un acuerdo tomado entre colegas para, posteriormente, dedicar un tiempo a compartir los datos y comentarlos juntos, pensando en las implicaciones para el mejoramiento de la calidad de las prácticas en el aula.

Deliberación y autonomía

Destacábamos anteriormente el valor que tiene la práctica de la coevaluación, es decir evaluar y aprender junto a otros. Destacábamos también la importancia que tiene la evaluación como un proceso de gran contenido ético que nos puede conducir al logro de la autonomía profesional considerando :

"la relación que tiene la autonomía con nuestra disposición para aprender continuamente a través de la reflexión crítica de nuestra experiencia". (Sepúlveda, G. . p. 40)

Sobre esta base, presentaremos algunas sugerencias para que los profesores y profesoras sigan desarrollando su trabajo de reflexión acerca de sus prácticas en las escuelas donde trabajan.

¿ Cómo realizar la autoevaluación grupal o coevaluación ?. ¿ Cómo compartir y socializar las reflexiones individuales ?

Como una manera de acercarnos a esas interrogantes, tomaremos las ideas de John Elliot, en Galton y Moon (1983), referidas a **autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad**. Sus planteamientos nos han parecido interesantes dado que focaliza las actividades autoevaluadoras desde el punto de vista de las consecuencias que esto tiene para la autonomía del profesor, y la autonomía es una de las aspiraciones que se plantean en la Reforma.

Elliot distingue tres tipos de autoevaluación. Una es la **autoevaluación intuitiva**, referida a la actividad que se realiza sobre la base del conocimiento práctico que poseen los docentes. El segundo tipo es la **autoevaluación como deliberación práctica**, que requiere de un modo de reflexión consciente y de investigación. El tercer tipo de actividad

autoevaluadora es la que se realiza sobre la base de un conocimiento explícito de reglas técnicas. Nos referiremos a los dos primeros.

La autoevaluación intuitiva

Elliot reconoce este tipo de actividad, cuya base es el conocimiento práctico-tácito (no explícito), como una forma de evaluación valiosa y útil, pero que presenta limitaciones para el desarrollo profesional. Ayuda a lo que él denomina el *desarrollo hacia la competencia*, pero no *al desarrollo más allá de la competencia*.

La competencia la define como :

"La utilización hábil de las existencias de conocimiento profesional tácito ". (op. cit. p. 239).

De este modo,

*"El profesor que es simplemente competente no actúa más allá de la tradición en la que ha sido iniciado. Su competencia consiste en la habilidad de reproducir en sus actividades las existencias comunes de conocimiento profesional tácito. El nivel de práctica competente es la capacidad para reproducir la **sabiduría tradicional** en acción. "* p. 239.

El conocimiento práctico tiene su base en la experiencia y no en el conocimiento teórico. La conciencia práctica puede definirse con las palabras *saber cómo*, en lugar de *saber qué*.

*"El conocimiento práctico constituye la capacidad para valorar/evaluar **qué hay que hacer** en determinadas circunstancias. Esta capacidad no implica necesariamente la habilidad de **justificar** valoraciones/evaluaciones aludiendo a principios generales. "* p. 239.

Este planteamiento del autor merece un comentario para no pasar por alto situaciones importantes que con frecuencia se dan en el ámbito escolar. En muchas escuelas nos encontramos con docentes que son valorados por los niños, por los apoderados y por sus propios colegas, como profesionales que trabajan muy bien. Por lo general se dice : *es un excelente profesor o profesora de primer grado o de cursos superiores*. Los niños aprenden y les agrada trabajar con ellos. ¿ Qué hacen estos profesores ? . ¿ Les hemos preguntado alguna vez cómo trabajan ? .

A lo mejor encuentran tan natural lo que están haciendo que no se les ha ocurrido detenerse a pensar en cómo se produce el proceso de relación entre ellos y los niños. Consideran que así debe ser el trabajo del aula. Es parte de su responsabilidad, así han asumido la tarea docente y ésta se manifiesta en un comportamiento ético internalizado. A veces no saben cómo explicarlo, o estiman que no es necesario explicarlo, no han hecho aflorar a su conciencia el gran valor que encierra su trabajo.

Cuando alguien quiere aprender de ellos, lo invitan a que asista a su clase y vea cómo lo hacen. En estos casos, invitan a observar lo que hacen y, si les sirve, que imiten lo bueno, sin necesidad de explicar por qué algo está bien o por qué no lo está.

Tras esta falta de explicación hay un profundo conocimiento tácito, intuitivo, que posibilita el **cómo hacer** y el hacerlo en forma correcta. Es la expresión del **saber cómo**.

El desarrollo de la capacidad para aplicar la evaluación intuitiva, según Elliot, depende del grado en que los profesores hayan dominado una **tradición pedagógica**. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento práctico depende de la experiencia individual y de la experiencia de los otros. La guía para este examen de la práctica o evaluación de la práctica, está en la experiencia acumulada de quienes han ejercido la profesión a través del tiempo. Estas experiencias pasadas se han englobado en las tradiciones pedagógicas y han sido transmitidas por aquellos que las han dominado.

En este sentido, la reflexión sobre la práctica es la base sobre la cual se desarrolla el conocimiento práctico. La actuación docente individual como las "instrucciones de quienes han dominado la tradición" se someten a prueba y a reflexión, se corrige lo estimado erróneo, se identifica lo estimado bueno o malo sin sentir la necesidad de explicar por qué determinada actuación es correcta o es errónea.

*"A los profesores se les puede considerar como **profesionales autónomos** en la medida en que poseen la capacidad para autoevaluar sus actividades basándose en el conocimiento práctico tácito nacido de **su propia experiencia y de la experiencia de otros**. Este conocimiento práctico constituye una **tradición**. Sólo en virtud de esa tradición pueden los profesores poseer esta capacidad para la **autoevaluación**." op. cit. p. 241.*

Para muchos profesores, la revisión de sus prácticas no es algo nuevo, ha sido parte de su vida profesional y parte de la actividad que han venido **desarrollando** en reuniones de profesores. Se trata de una actividad que forma parte de la **responsabilidad** que ha asumido cada uno respecto de

su función docente. Desde este punto de vista, el grado en que cada docente y el grupo de docentes de cada escuela reconozca y acepte la responsabilidad de la reflexión sobre la práctica como una actividad necesaria para el crecimiento profesional, representa un importante contenido ético. El valor de este tipo de actividades reside en tratar de convertir la actividad reflexiva en un medio real de crecimiento profesional y en tratar de compartir un propósito común orientado a desarrollar la capacidad de crear, individual y colectivamente, variados procedimientos de evaluación que permitan identificar aspectos positivos del trabajo para compartirlos y perfeccionarlos y para corregir aquellas deficiencias que se detecten siguiendo un curso de acción adecuado.

Esta actividad, aunque presenta limitaciones, tiene el valor del intercambio de experiencias docentes que se da entre profesionales. Este intercambio puede contrarrestar el problema del aislamiento profesional que mencionáramos antes. Estas prácticas de intercambio, tal como se están realizando en muchas escuelas adscritas al Programa de las 900 escuelas, del Mece Básica Rural y de las escuelas que están desarrollando algún Proyecto de Mejoramiento educativo, evalúan o valoran lo que se está haciendo a la luz de sus propuestas pedagógica, por lo tanto consideran también los postulados teóricos de dichas propuestas. Pero estos postulados o principios no se **revisan o estudian en el vacío**, pasan a constituir contenidos significativos porque es factible utilizarlos y ponerlos a prueba en situaciones auténticas. En el contexto de las relaciones que se generan en la sala de clases, es posible observar a los niños y conocerlos mejor, conocerlos fuera de los libros y avanzar en la comprensión de su racionalidad, de su manera de pensar, de su manera de explicarse el mundo. De este modo, muchos maestros y maestras ya han empezado a utilizar el segundo tipo de autoevaluación reconocido por Elliot : *la autoevaluación como deliberación práctica*.

La autoevaluación como deliberación práctica

Ante las limitaciones de la deliberación intuitiva, el autor propone esta forma de autoevaluación, que sería la que más se presta para situaciones educativas como las del momento actual que exigen de parte del profesorado el estar atentos y preparados para dar respuestas innovadoras ante la rapidez de los cambios. Es adecuada para enfrentar situaciones que requieren, de algún modo, una reflexión consciente y una actitud de búsqueda y de investigación.

Este concepto de deliberación práctica -plantea el autor- corresponde a la escuela de pensamiento nearistotélico en educación, cuyos trabajos más importantes se desarrollaron en las décadas del 60 y 70 y, en la actuali-

dad, sus planteamientos tienen mucho en común con los movimientos de investigación en la acción.

La evaluación vista de este modo es una forma de investigación. Su diferencia con la investigación propiamente tal, está en los propósitos que persigue. En la investigación se trabaja para la producción de conocimientos ; en evaluación, los propósitos son más acotados, más inmediatos.

Evaluamos para mejorar nuestras prácticas, evaluamos para conocer mejor a los niños, para respetarlos y apoyarlos para que aprendan más. Se evalúa para planificar y para modificar la enseñanza de tal manera que ésta sea cada vez más efectiva. Se evalúa para apreciar el progreso que los niños han experimentado. En este sentido, para esta propuesta pedagógica el interés por la autoevaluación de los profesores debe estar orientada a mejorar sus prácticas para **ayudar o acompañar mejor al estudiante en su proceso de aprender**. Se trata de conocer mejor cómo trabajamos para ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades y competencias.

A diferencia del modelo por objetivos, a los profesores que siguen los enfoques pedagógicos orientados por las corrientes que postulan la construcción social del conocimiento y que acompañan al niño o niña en el proceso de hacer aflorar sus potencialidades, no les interesa evaluar para constatar que los niños siguen una ruta predeterminada en clases o para que rindan bien en las pruebas o test. A estos docentes les interesa que el niño o niña aprenda, les interesa conocer más a fondo **cómo aprende**, y esto sólo se puede lograr convirtiéndose en hábiles observadores. Podemos conocer mucho acerca de los niños observando lo que ellos hacen y compartiendo estas observaciones. También se puede aprender algo de ellos a través de la información que nos proporcionan los resultados de una prueba, pero este instrumento como única fuente de información, es limitado. Los profesores evalúan y revisan sus planes hechos sobre la base de las observaciones que han realizado mientras los niños trabajan en las aulas, sobre la base de lo que los niños hacen con esos planes cuando tratamos de convertirlos en vida escolar. Cuando observamos el programa hecho vida, debemos utilizar las evidencias observadas como criterios de validación de nuestras diferentes programaciones y de nuestras prácticas cotidianas.

Para Elliot :

a) *"El resultado de la deliberación es una decisión o elección acerca del mejor medio de conseguir cierto fin en una situación concreta determinada".*

No se trata de conocimiento teórico.

Se trata de "*una decisión de actuar de cierta manera.*"

Se trata "*del acto de elegir un curso de acción*, pero esta elección es el resultado de una deliberación *previa y reflexiva.*

b) "*El objeto de la deliberación es la acción humana voluntaria.*"
" Se trata de algo que las *personas tienen la facultad de cambiar.*

No se delibera acerca de las cosas que **no tenemos la facultad de cambiar**, se delibera cuando vemos que el **cambio es posible.**

La deliberación, para que sea efectiva, debe focalizarse siempre en acciones que entran en la esfera de la **libertad del docente**. En nuestro caso, en los **espacios** donde tenemos la posibilidad de hacer cambios. Podemos, por ejemplo, movernos con libertad en el espacio destinado a las aulas : en su organización interna, en la ubicación de niños en un determinado grupo de aprendizaje o en su participación en diferentes grupos. Se delibera acerca de las formas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, acerca de las mejores formas de selección y organización de saberes y contenidos significativos para los niños y niñas de la escuela multigrado. En general, se delibera sobre lo que tenemos la facultad de realizar en nuestras aulas y con la comunidad inmediata a la escuela, todo esto emarcado en los límites de los medios con que contamos. La autoevaluación no es una **exigencia externa** que debe cumplirse, es una forma de relacionarnos con nuestro propio trabajo para hacerlo cada día mejor.

c) *La deliberación es un método apropiado de investigación cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas.*

La deliberación en la autoevaluación va más allá de la simple aplicación de principios y reglas, siempre contiene algo de juicio personal. Elliot nos dice :

"Cuando los medios para llegar a un fin pueden seleccionarse mediante la estricta aplicación de reglas, estos medios constituyen actividades técnicas, en vez de actividades prácticas. Si existe acuerdo en torno a los fines, los desacuerdos en torno a la acción técnica pueden ser resueltos consultando las reglas".

En el caso de la propuesta pedagógica, se siguen ciertos lineamientos y orientaciones, pero estamos conscientes que hay situaciones no previstas, por lo tanto, los resultados no pueden exponerse clara o exactamente, co-

mo en la racionalidad técnica. Sin embargo, es preciso tomar decisiones importantes. Para propuestas de este tipo, se presta la deliberación práctica como procedimiento de autoevaluación, ya que no puede ser gobernada por reglas técnicas. Esta forma de autoevaluación exige un diálogo continuo entre colegas. La posibilidad de producir este diálogo está representada por los espacios creados especialmente para este fin en las **propias escuelas**.

Reflexionemos un momento sobre la denominación que hemos dado a la innovación para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la **propuesta** pedagógica que nos presenta el Decreto 40. No la hemos denominado "modelo" ni método. Se trata de proposiciones o ideas ofrecidas a los docentes para mejorar el aprendizaje de los niños. No se trata de un libreto que debe seguirse al pie de la letra. Se trata de invitar a los docentes a poner en práctica ciertos principios pedagógicos que, sobre la base de los avances en la investigación, se han ido perfeccionando y en diferentes latitudes han evidenciado que son apropiados para producir aprendizajes

d) *"La deliberación es guiada por **concepciones éticas** en vez de técnicas de los fines"*

*"En la medida en que los profesores son responsables de **educar** (una **forma de hacer** en vez de **fabricar**), la enseñanza se concibe apropiadamente como una **actividad ética** y objeto apropiado de deliberación práctica.*

*"Esta concepción apuntala el concepto de profesor como profesional. Un profesional no es sencillamente alguien que posee **conocimiento práctico** ; es también alguien que **profesa una ética**".*

La deliberación práctica, expresa Elliot, es apropiada cuando no es posible generar reglas perfectas para elegir los medios que permitan alcanzar un fin. La deliberación va más allá de la simple aplicación de principios y reglas, siempre hay un espacio para el juicio personal. El resultado de la deliberación se presta al debate y, por lo tanto, siempre debe tener en cuenta los argumentos y puntos de vista de los otros. La deliberación como forma de autoevaluación de los profesores, lleva aparejado un diálogo continuo con colegas profesionales acerca de lo que debería hacerse para alcanzar los fines de la educación en situaciones determinadas.

La deliberación también se basa en el conocimiento tácito de la tradición :

*"Las deliberaciones, (...) siempre pueden aprovechar la tradición profesional o conjunto de reglas generales que Stenhouse denomina **generalizaciones retrospectivas** en vez de **predictivas**, porque representan la existencia común de sabiduría profesional*

generada por experiencias pasadas en situaciones parecidas aunque no exactamente iguales. Las circunstancias actuales pueden exigir respuestas que simplemente no pueden sacarse de generalizaciones relativas a experiencias pasadas, no obstante éstas son útiles para prever situaciones futuras, como guía de las acciones que éstas pueden requerir".

Esta idea de Elliot es muy importante para nuestros propósitos. Coinciden con los planteamientos que sobre curriculum y tradición plantea Sepúlveda (1992). Específicamente, lo relativo a la noción restringida de curriculum (curriculum oficial) y al conocimiento y acciones que subyacen a nuestras prácticas (tradicición). En este momento conviene tener presente que el operar con la noción restringida de curriculum, nos supedita a una dependencia bastante rígida respecto de las decisiones que se toman centralizadamente.

No obstante nuestras prácticas cotidianas abarcan mucho más que lo que contiene el curriculum oficial, en términos de documentos instructivos, planes, programas. Disponemos de una serie de conocimientos, conceptos y creencias respecto del proceso de enseñanza aprendizaje y que de hecho operan en nuestras clases.

A este conocimiento, que subyace a nuestras prácticas y acciones, le llamaremos tradición.

"Una tradición es esencialmente una acumulación de la historia de las interacciones en nuestros dominios de acción humanos (por ejemplo, las prácticas profesionales). Toda actividad humana genera actos que se repiten con frecuencia (recurrentes) y que luego, crean pautas que pueden reproducirse con economía de esfuerzos cognitivos. Estas pautas o modelos de actividad humana generan dominios de significados o sentido, dentro de los cuales nos sentimos cómodos actuando. Estas pautas también constituyen predefiniciones que nos permiten anticipar lo que haremos en determinado dominio de prácticas. De este modo, lo que hacemos como profesores en nuestras prácticas, el conocimiento y las creencias que empleemos en ellas, va conformando un verdadero curriculum oculto. Este, si bien no aparece explícitamente en nuestras planificaciones pedagógicas, actúa efectivamente en lo que hacemos, muchas veces casi sin darnos cuenta." Op. cit pp 40-43.

Retomando la idea inicial de Elliot, la tradición puede servir sólo de guía para desarrollar nuevas ideas.

Las circunstancias en que estas acciones se dan responden a situaciones específicas, concretas. El momento **puede** exigir otras respuestas, por lo tanto, no se trata de proponer, como plantea Sepúlveda G. :

"... nuevos métodos o recetas que nos digan cómo debemos proceder, sino de conceptos y principios generales que nos ayuden a organizar lo que sabemos hacer de modo diferente". Ob. cit. p. 41. Las innovaciones pedagógicas (como decíamos al comienzo) no consisten en partir de cero, hacer todo de nuevo o encontrar inadecuadas todas nuestras formas habituales de trabajar, más bien consisten en incorporar nuevos conocimientos que nos ayuden a hacer y a organizar mejor lo que sabemos hacer.

Ya hay una puesta en práctica de una propuesta pedagógica, en las escuelas básicas en general, iniciadas en los primeros años (NB1) y en diferentes programas en particular. Sería beneficioso dedicar tiempo a la revisión de nuestras prácticas. Realicemos nuevas lecturas de la propuesta, deliberemos en las escuelas a la luz de esta experiencia. Avancemos hacia los propósitos de cambio practicando la reflexión y la crítica a nuestro que-hacer, o como expresa Sepúlveda G. ,

"... orientar una reflexión colectiva entre maestros sobre el carácter de nuestras prácticas y, también colectivamente, poder explicar los problemas tratando de encontrar alternativas de mejoramiento". p. 44.

Para Stenhouse (1987), el cambio tropieza con muchas dificultades, pero es una necesidad. Se requiere de un cambio en cuanto a la organización y pedagogía, un cambio basado en las capacidades profesionales y de conocimientos por parte de los profesores. La moral se fundamenta en la profesionalidad.

La problemática de la autoevaluación de los profesores se inscribe en el tema de la evaluación de la enseñanza. Se trata de una autoevaluación de sus prácticas. Es necesario tener presente que, por el carácter interactivo que tiene la enseñanza y el aprendizaje, es difícil separarlos. Se hace por una cuestión de énfasis y los docentes tienen claridad en el hecho de que la creación de espacios de reflexión en las escuelas, en general, tiene por objeto favorecer el intercambio de experiencias, ayudar en alguna medida a paliar el aislamiento profesional, pero la meta última siempre ha sido **mejorar la calidad del aprendizaje posibilitando el desarrollo de las potencialidades que los niños poseen.**

Finalmente queremos enfatizar la idea de que *"nosotros los profesores poseemos conocimientos para reestructurar nuestras prácticas, aun cuando también necesitamos nuevos conceptos y apoyo pedagógico oportuno"*.

Aprovechemos nuestros conocimientos, empecemos a practicar la deliberación, teniendo siempre presente que se trata de una actividad que opera sobre situaciones que tenemos la facultad de cambiar : nuestras prácticas en la escuela. Sólo así nos acercaremos a ejercer la autonomía.

"La autonomía debe ejercerse en la colaboración con nuestros pares, en redes de ayuda que nos permitan apoyarnos mutuamente con colegas que comparten experiencias y sienten necesidades similares"

Los niños y niñas deben participar en la evaluación de sus progresos

La autonomía contribuye a desarrollar la personalidad del niño o niña y, a la vez, su espíritu de solidaridad. Los niños, sometidos a presiones que vienen desde fuera, no logran la autonomía de la disciplina interior que caracteriza a la personalidad y, al no interiorizarla, sólo en apariencia salen de su egocentrismo, en vez de sentirse solidarios con los otros.

Sólo la disciplina propia de la autonomía, es a la vez, un manto de autonomía interior y de verdadera solidaridad.

J. Piaget y J. Heller.

Hemos dicho en repetidas oportunidades que la evaluación está íntimamente relacionada con la concepción de aprendizaje y de enseñanza que orienta nuestras prácticas educativas.

En este contexto, la observación sistemática del proceso de aprender que realice el profesor o profesora se verá enriquecida si los alumnos y alumnas también participan observando sus progresos y reflexionando sobre ello. Cuando los niños participan en la evaluación de su aprendizaje, poco a poco van tomando conciencia de sus avances y empiezan a entender cómo aprenden mejor. Esta participación les permitirá desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y así, tener oportunidades para ser cada día más independientes.

Como decíamos al iniciar este trabajo, si consideramos el aprendizaje como un proceso activo, controlado por el individuo que aprende, el alum-

no o alumna como protagonistas centrales del proceso deberían tener oportunidades de participar en la evaluación. Si como profesores, internalizamos la idea de que **el aprendizaje es un proceso cooperativo**, los estudiantes también deben tener oportunidades de participar en la evaluación concebida también como actividad cooperativa.

Si somos consecuentes con los principios orientadores de los enfoques de construcción social del aprendizaje y con los Objetivos Transversales presentados en el decreto 40, en las escuelas debemos propiciar y estimular la autoevaluación individual y grupal buscando y creando espacios para que esta actividad sea practicada por los niños.

Nuestra concepción del aprendizaje y de la enseñanza, en general, coloca el acento en el proceso de aprender pero, sin descuidar el resultado.

La diferencia con enfoques anteriores, en nuestro caso, se da en el hecho que las **evidencias observadas** durante el proceso son utilizadas como **guías del proceso** convirtiendo así a la evaluación en un **instrumento de ayuda y acompañamiento al aprendizaje**. Además, estas evidencias, cuando son bien registradas y sintetizadas, al término de un período, pueden facilitar la toma de decisiones de diverso tipo. Estas evidencias nos encaminarán a comprender cada vez más el proceso de aprendizaje de los niños y el proceso de una enseñanza entendida como ayuda y acompañamiento a quienes aprenden. De este modo, los datos parciales obtenidos no se traducirán en notas o puntuaciones a las que lleguemos como resultados de un promedio. Los datos parciales serán informaciones valiosas para estudiantes y docentes, a cada uno de ellos les debe permitir hacer los ajustes necesarios para mejorar su práctica y sus aprendizajes, respectivamente. La evaluación, sin perder de vista las funciones que debe cumplir, debe ser considerada como un **instrumento más de aprendizaje**.

El cambio pedagógico, implica cambio en la evaluación. Según Lacasa, Pilar (1994) :

La evaluación es una de las cuestiones didácticas que en los últimos años se ha convertido en objeto de especial interés para los investigadores.

Es importante pensar en la evaluación como problema. El tema es complejo y abarca varios niveles o ámbitos interrelacionados. Esto dificulta la acción y durante mucho tiempo se vio y estudió la evaluación como una técnica que podía ser aplicada, al currículum, (o a sus componentes) : los programas, la enseñanza o al aprendizaje. Se desarrollaron muchos modelos evaluativos y se aplicaban sin establecer los vínculos necesarios, significando inversión de tiempo y esfuerzos que no siempre redundaban en

beneficio para el aprendizaje de niños y niñas. A estos desarrollos y prácticas parciales se les han hecho revisiones y críticas importantes y en este momento, como expresa Lacasa, ha cobrado un interés especial.

Superando el enfoque exclusivamente técnico, hay un contenido importante que actualmente se estudia y discute en evaluación, se trata **del contenido ético**. Ya no se concibe la evaluación como un quehacer sólo gobernado por la técnica, es la selección de la técnica y su utilización como una herramienta de ayuda, pero orientada por propósitos que implican consideraciones más profundas.

Croomer, en Lacasa (1986) plantea :

"El proceso de evaluar es fascinante y complejo, considerando la diversidad y amplitud de las interpretaciones que se postulan sobre el proceso. Los presupuestos de los que se parte determinan el propósito de la evaluación, lo que es evaluado y aquellos que han de evaluar. La evaluación es un proceso social continuo, pero rara vez sus presupuestos son debatidos o los valores inherentes a esos presupuestos salen a la luz. Una tarea necesaria para el desarrollo de la teoría y la práctica en educación es hacer explícitos esos presupuestos ; sólo a través de un examen racional pueden tomarse las mejores decisiones relativas a la evaluación en educación. (ob. cit. p. 261-262).

Se ha presentado este texto para destacar tres aportes interesantes que Lacasa reconoce y nosotros compartimos :

- "La evaluación está inmersa en un mundo de valores no siempre explícitos ;
- La evaluación es un proceso social continuo, en relación con el cual es necesario hacer explícitas un conjunto de decisiones relativas a sus propósitos, a los evaluadores y a los procedimientos a utilizar ; y
- Sólo el comprometerse con una crítica racional de los presupuestos en los que se apoya la evaluación, hará avanzar la teoría y su práctica en educación.

De acuerdo a nuestra concepción de aprendizaje, el reconocimiento de la **dimensión ética** de la evaluación, su **carácter social** y la reflexión permanente de su práctica nos ayudará a clarificar que nuestros presupuestos sobre el aprendizaje y la enseñanza son los que orientan la práctica evaluativa.

Sin desconocer la importancia de los diversos ámbitos y niveles interrelacionados de la evaluación, en esta oportunidad, sólo nos referiremos a la importancia de la **participación de los estudiantes** en este proceso por el contenido ético que encierra al dar con esta participación, un carácter educativo y por lo tanto formador a la evaluación.

Tratando de acercarnos a una práctica de participación debemos reflexionar en el contenido pedagógico de la evaluación para poder desplazar el foco de atención desde la evaluación de los productos del aprendizaje a través de la medida, hacia una mayor comprensión del proceso de aprender. Una evaluación entendida de esta manera, ayuda al profesor a conocer mejor a los alumnos y a los niños a conocerse cada vez más. Si nos encaminamos por esta ruta, no hay duda que los niños aprenderán a aprender y se harán cada vez más independientes de los adultos, llegando a alcanzar la autonomía que en nuestros propósitos planteamos como metas.

Para Zarzar Charur, Carlos 1983, en Estrategias de Evaluación en el Aula (1995), la evaluación :

"es el momento de recuperación de los aprendizajes ; y, al mismo tiempo, un momento más de aprendizaje, la evaluación consiste en una reflexión sobre lo que se aprendió y sobre la manera en que se aprendió"

En este trabajo, como decíamos antes, nos referiremos específicamente a la posibilidad real de hacer participar a los niños en la evaluación, tanto individualmente (autoevaluación) como participando en la evaluación en grupos (coevaluación) aspecto, en general, descuidado en las prácticas pedagógicas.

Este acento en la participación de alumnos y alumnas tiene un profundo significado en la formación valórica y, como decíamos al comienzo, tiene que ver con la concepción de aprendizaje que sustentemos, así como con la idea y concepción que tengamos respecto de los niños y niñas que asisten a las diversas escuelas del país.

En este momento, si revisamos los **Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica** (1996) y reflexionamos por ejemplo, sobre el significado que encierra lo relativo a la formación ética, podemos constatar que el ser consecuentes con nuestros propósitos plantea imperativos especiales a las prácticas de evaluación en las aulas :

(2) Lo destacado en negrita es de la autora

*"Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se advierta en los alumnos **capacidades para ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal** (2) y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común. "*

Si estamos de acuerdo en que la formación valórica es importante, tenemos que dar posibilidades a los estudiantes para que sean libres, se preparen en la práctica para ser autónomos, practiquen la justicia, los derechos y responsabilidades compartidas, que esto lo vivan en la escuela.

Si los niños y niñas son siempre juzgados desde fuera y no tienen oportunidades para manifestar su propia visión del desempeño, sólo nos quedaremos en el discurso y no llegaremos a tocar fondo en lo que implica la formación valórica.

Revisemos algunos conceptos de evaluación, desde la perspectiva de un enfoque que considera al niño como constructor de sus aprendizajes en ambientes colaborativos :

***Evaluación de procesos** es una actividad que pueden realizar los alumnos a partir de la estimación de sus propios avances y los de sus compañeros. Les permite conocer qué saben y lo que no, cuáles son los obstáculos que encuentran y, por comparación con el trabajo de sus compañeros, saber cómo podrían superarlos. (Pansza, Perez y Morán, en Estrategias de Evaluación en el Aula. (1995),).*

El trabajo cotidiano en las aulas se da en un ambiente de relaciones sociales, en una determinada atmósfera de **participación** o no participación, en una atmósfera que posibilita la colaboración o la dificulta.

Si realmente creemos que la participación grupal hace crecer al individuo y al grupo, nuestro compromiso como docentes será el de crear un ambiente de libertad para reflexionar, será el de tener una actitud de permanente preocupación por generar un clima que propicie los intercambios de experiencias.

En síntesis, para que los niños y niñas aprendan mejor y para que nosotros los profesores podamos conocerlos, también mejor, es necesario que la relación pedagógica se desarrolle en un ambiente libre de amenazas. La evaluación debe abandonar su sesgo punitivo y debe ser una actividad educativa más.

(2) Lo destacado en negrita es de la autora

En esencia, podemos decir que la evaluación tiene una función formativa cuando nos proporciona información de retorno que nos permite conocer mejor lo que estamos haciendo y nos permite controlar nuestras acciones. Esto tiene validez tanto para los estudiantes como para los docentes.

"La evaluación formativa a partir del proceso grupal se fundamenta en la idea de concebir el aprendizaje grupal como la estrategia metodológica idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo, los procesos de evaluación y acreditación. Se aprende a pensar en grupo ; con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo ... es un proceso en el cual los involucrados asumen alternativamente el rol de sujetos y objetos de evaluación (Pansza, Perez y Morán, 1986).

La participación de los niños en la evaluación debe ser un proceso constante que permita a éstos, superar una serie de creencias generadas por las prácticas de evaluación en uso, que por mucho tiempo ha sido tarea exclusiva de los profesores.

Para el profesor o profesora, también es un proceso complejo de aprendizaje. Es necesario aprender a confiar en los niños.

Las prácticas autoevaluativas han mostrado que los niños son muy exigentes y honrados cuando se les ha dado oportunidades reales de practicarlas.

En el documento de trabajo *Estrategias de Evaluación en el Aula* (1985), elaborado en México para la Educación Primaria, que ya citamos anteriormente, se presenta una serie de recomendaciones que nos han parecido valiosas por el apoyo que pueden prestar. Queremos compartirlas con los docentes que ya han empezado a introducir prácticas de autoevaluación en las aulas y han manifestado la necesidad de tener algunos aportes más al respecto.

"Mucho se ha sugerido a los profesores que utilicen la autoevaluación con los niños. Sin embargo, pocas veces se lleva a cabo dado que se piensa que los niños no tienen capacidad y seriedad para determinar si han aprendido o nó. Es muy cierto que no saben muchas cosas, pero también lo es que cuando han aprendido algo YA SABEN QUE LO SABEN".

En el documento citado, se considera esta actividad como una meta de aprendizaje a **largo plazo** dado que ni los maestros ni los niños están acostumbrados a ello.

Podemos decir sin temor a equivocarnos que aquí en Chile, tampoco es una práctica usual la participación de los niños en la autoevaluación de sus aprendizajes y si se realiza, la participación es parcial y no tiene peso en la calificación.

Las sugerencias, a las que hacíamos referencia, ayudarán, en algunos casos a iniciar la práctica de una evaluación compartida con los niños y, en otros, a perfeccionar las que ya se han iniciado.

Se recomienda que :

- *"antes de aplicar la autoevaluación, como un instrumento para la evaluación y posterior asignación de notas o calificaciones, se realicen prácticas de autoevaluación con los niños, en la mayor parte de las actividades que realizan".*
- *"Al terminar cualquier actividad de las que se realizan cotidianamente, acostumbre a los niños a emplear un tiempo (5 a 10 minutos) para que reflexionen sobre lo que hicieron. Hágalo primero en el grupo total y luego por equipos".*
- *Estimule la participación de todos.*
- *Anote en el pizarrón un cuadro sencillo para que ellos lo llenen. Escriba algunas preguntas que los ayuden a reflexionar, por ejemplo :*

¿ Qué hicimos ?	¿ Qué no entendimos ?	¿ Terminamos ?	¿ Qué faltó ?

- *Se recomienda, para las primeras semanas, hacer pocas preguntas y siempre las mismas, hasta que los niños entiendan el propósito y el mecanismo de la evaluación.*
- *Luego de algunas semanas, cuando hayan aprendido el mecanismo, anote el cuadro en el pizarrón e invítelos a responder*

por grupo de trabajo, luego de discutirlo, agregue al cuadro la pregunta ¿ Por qué ?

¿ Qué no entendimos ?	¿ Terminamos ?	¿ Qué faltó ?	¿ Por qué ?

- Cuando hayan aprendido a autoevaluarse, es el momento para que se asignen calificaciones. Empiece por solicitarles que se asignen notas individualmente y luego por equipo.

- Enséñeles a utilizar ciertos criterios, anótelos siempre en el pizarrón y pídale que entreguen su evaluación por escrito.

En la actividad que realizamos :

	SI	NO	¿ Por qué ?
¿ Aprendiste ?			
¿ Trabajaste con interés ?			
¿ Hiciste con cuidado las cosas ?			
¿ Tuviste resultados correctos ?			

- Las preguntas y su cantidad pueden variar en función del contenido o del proceso que se evalúa. Es el docente quien mejor determina las preguntas más adecuadas.

- ¿ Qué calificación te pondrías ?

- Informe a los niños que la calificación que se asignan o la que le asignan a otros compañeros, será tomada en cuenta en su calificación final.

En los primeros grados (1° y 2°), se les ayuda para el aprendizaje de la evaluación y las actividades se hacen en forma oral. La calificación, aun no es assequible para ellos, el profesor es quien registra los resultados. "

Hemos entregado algunas ideas para reflexionar y un aporte de sugerencias para continuar el trabajo de evaluación del aprendizaje considerando la participación y el aporte de los niños en la tarea.

Invitamos a profesores y profesoras a discutir estas ideas en sus escuelas y en los microcentros y a poner en práctica las sugerencias en las aulas, registrando los aportes de los niños para, posteriormente compartirlos y enriquecer cada vez más la actividad de evaluación.

Ante un cambio educativo, es necesario tener presente varios factores, entre ellos, un factor importante de considerar es la dimensión evaluativa.

La IX Región reflexiona sobre la Evaluación

Para finalizar, invitamos a los profesores y profesoras de las escuelas básicas del país a crear algunos espacios de reflexión sobre sus prácticas evaluativas a la luz del Decreto 40 y del Decreto 511.

Para este efecto, transcribimos un trabajo realizado por el equipo profesional de la **Secretaría Regional Ministerial de Educación de la IX Región** y que ha sido puesto en práctica en talleres de reflexión con el objeto de profundizar y aclarar conceptos y posiciones sobre evaluación a raíz de la promulgación del Decreto 511.

Este trabajo se utilizó en una Jornada de Evaluación del Aprendizaje organizada por la Dirección Provincial de Educación de Santiago-Oriente. Los profesores pueden utilizar este material y diseñar sus propios talleres de reflexión pedagógica.

LA EVALUACION EN EL MARCO DE LA REFORMA

Material preparado por Secretaría Regional Ministerial de Educación (IX Región) *

Marco teórico conceptual que ayuda a la comprensión del Decreto 511.

La selección de textos ha sido tomada de documentos provenientes de diversos programas del Ministerio de Educación. (Programas NB1, P900, Básica-Rural).

Trabajo grupal

- Cada grupo dispone de una página impresa con siete textos.
- Las (tarjetas textos) contienen afirmaciones sobre la evaluación centrada en la **pedagogía de ayuda**.
- En cada grupo, elegir un texto tarjeta cada vez y reflexionar sobre su contenido. Hagan anotaciones al respecto.
- Comenten en sus respectivos grupos la actividad realizada
- Nombren un representante de grupo para exponer la síntesis de sus reflexiones.

(*) La selección de textos fue realizada por la profesora Norma Varas M.

GRUPO N° 1

Si la evaluación es permanente y sistemática no será percibida por los niños como un episodio diferente de lo que es la vida escolar.

La participación en la evaluación es un proceso lento, pero es un poderoso medio de aprendizaje. Los alumnos se comprometen a trabajar juntos y revisan de qué manera se están acercando a sus metas.

El maestro crea contextos y actividades auténticas, organiza y estimula la realización de proyectos y favorece la iniciativa de niños y niñas.

Los errores ofrecen al profesor la oportunidad de identificar nudos críticos, y a los alumnos para descubrir en qué consisten sus errores y corregirlos.

La autoevaluación y la evaluación grupal que los profesores realizan contribuye a mejorar las prácticas pedagógicas (con la ayuda de los otros colegas se puede revisar mejor el trabajo del aula)

Es necesario prestar especial atención a los procesos que los niños llevan a cabo para realizar sus trabajos. Si bien el producto es importante, también es importante el esfuerzo realizado y los procedimientos aplicados.

El maestro más que decir cómo se hacen las cosas les muestra a los niños cómo se llevan cabo.

GRUPO N° 2

Las actividades de autoevaluación individual y grupal, constituyen un proceso que debe ser practicado y aprendido, no con fines de calificación sino con propósitos de constatación de progresos en la tarea y con el propósito de mejoramiento permanente, tanto individual como grupal.

La enseñanza como ayuda es una forma de trabajo que "acerca" al maestro a sus alumnos y los ubica en una relación de apoyo y de guía.

El maestro organiza los equipos de trabajo, orienta sus actividades, establece las consignas de trabajo y evalúa el trabajo.

Es conveniente que la evaluación de cada alumno se haga relacionando el propósito planteado con el proceso personal realizado y, de ninguna manera, comparando los logros de unos alumnos con los de otros.

Es necesario conocer el estado de avance que presenta cada alumno en relación a los objetivos trazados así como el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas.

La evaluación grupal y la autoevaluación entre profesores constituye una deliberación, un diálogo continuo acerca de lo que es conveniente hacer para lograr determinados aprendizajes.

La pedagogía diferenciada es un trabajo pedagógico informado y reflexivo en el que cada maestro evalúa, analiza y decide los apoyos que sus alumnos requieren.

GRUPO N° 3

Si la meta es que todos los niños aprendan, la evaluación debe ser considerada principalmente como un medio para tomar oportunamente las medidas necesarias de ajuste del programa y/o medidas de apoyo complementario.

Las capacidades de aprendizaje que tienen los niños se ven reforzadas por la colaboración entre pares en contextos sociales.

Es necesario que los niños conozcan lo que se espera de ellos y puedan participar en la definición de los parámetros que deben cumplir sus trabajos.

El rendimiento escolar depende, en gran parte, del tratamiento pedagógico brindado.

El maestro orienta y apoya el trabajo del niño o niña, sin imponerlo ni controlarlo (es más útil ayudar al alumno o alumna a resolver un problema que darles una regla o una respuesta ya hecha que deben memorizar).

La ayuda que el maestro o maestra proporciona se modifica constantemente de acuerdo a los cambios que van experimentando las competencias y las comprensiones de los niños y niñas.

La forma en que la evaluación se lleva a cabo en la sala de clases, está determinada por la modalidad de enseñanza con la que los profesores trabajan.

GRUPO N° 4

Es importante conocer el ritmo de avance de cada niño o niña, de modo de poder otorgarle oportunamente el apoyo necesario.

Es conveniente privilegiar la calificación expresada en términos cualitativos, ya que ésta tiene significación para los niños.

Toda situación de aprendizaje que el maestro construya para sus alumnos requiere estar situada en una relación de convivencia, de conversación.

La evaluación se hace durante todo el proceso, con el propósito de ayudar a los alumnos a superar sus obstáculos y dificultades en todo momento.

El profesor se compromete con los aprendizajes y progresos de sus alumnos.

El profesor debe dar oportunidades a los alumnos para que tomen parte activa en la evaluación. Si el aprendizaje es cooperativo, sólo por medio de la evaluación grupal o "coevaluación", los niños y niñas aprenden a ser más compañeros, aprenden a poner los ojos en la tarea o en los proyectos que están haciendo en conjunto y no en los individuos para competir.

La evaluación es un elemento integral de la enseñanza que permite dar cuenta sistemática de los obstáculos, dificultades y logros que se hacen presentes durante el proceso de aprendizaje.

GRUPO N° 5

La evaluación debe convertirse en una herramienta poderosa para aprender. Lo importante es tener presente que se trata de un proceso inseparable del aprendizaje y de la enseñanza.

Los niños y niñas deben conocer lo que se espera de ellos para que puedan participar en la definición de los parámetros que deben cumplir sus trabajos.

Es conveniente que los alumnos y alumnas tengan un protagonismo cada vez mayor en el proceso de evaluación.

La evaluación es la observación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de asistirlo toda vez que sea necesario.

Las situaciones interactivas requieren una planificación cuidadosa de un proyecto y la voluntad para establecer un ambiente de trabajo basado en la colaboración en la cual el maestro va constantemente evaluando su desarrollo y proporcionando el apoyo necesario.

La observación constante de los progresos y dificultades de los niños modula o proporciona pautas para la ayuda que el maestro pueda dar.

La evaluación también opera como una instancia de detección temprana de problemas que pudieran presentar los niños y cuya detección escapa a las posibilidades del profesor (problemas de audición por ejemplo, en cuyo caso buscará las formas para que reciba atención especializada).

GRUPO N° 6

Los alumnos pueden reflexionar sobre los aportes de cada uno de ellos, detectar quiénes necesitan ayuda y de qué tipo y estudiar la forma de proporcionarla y también solicitar ayuda o colaboración.

Las notas deficientes constituyen señales de advertencia con respecto a la calidad de la enseñanza.

En la evaluación grupal los docentes tienen la posibilidad de tomar conciencia de sus potencialidades, de reconocer sus debilidades y de construir o reconstruir sus experiencias. Al mismo tiempo asumen una responsabilidad como profesionales que pueden y deben tomar decisiones pedagógicas.

La autoevaluación que nos hacemos cada profesor y profesora no es una exigencia externa que debe cumplirse, es una forma de relacionarnos con nuestro propio trabajo para hacerlo cada día mejor.

El profesor en vez de sancionar las respuestas de los niños o niñas, observa constante y permanente el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Si el profesor lleva registros sobre el desempeño de los niños en relación a los diferentes subsectores, en especial de los objetivos relativos al desarrollo afectivo, no necesita realizar eventos especiales para evaluar su estado de avance.

Virtualmente cada niño o niña es capaz de alcanzar un nivel adecuado de habilidades básicas.

Bibliografía

ANTÚNEZ, S. Y OTROS (1995) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Grao. Colección el Lápiz. Barcelona. España.

CASANOVA M^A A. (1992) *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. (Manual para la evaluación interna de los centros docentes). EDELVIVES. Zaragoza. España.

EISNER, ELLIOT (1992). *La Reforma Educativa y la Ecología de la Escolarización*. Stanford University. Teachers College Record. Volume 93. N° 4. USA. Traducción, con fines didácticos, Carmen Vargas.

ELLIOT, JOHN EN GALTON, M. Y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Capítulo 15, Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. Martínez-Roca. España.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GÓMEZ, A. (1985). *La Enseñanza : su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid. España.

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Morata. España

LACASA PILAR (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Aprendizaje Visor. España.

MEIRIEU, PHILIPPE (1992) *Aprender sí. Pero ¿ Cómo ?* Ediciones Octaedro. S. L. Barcelona. España. Cap. 3. Las estrategias de aprendizaje. 1. Un breve ejercicio de aproximación a las nociones de Competencia, Capacidad y estrategia.

NOT, LOUIS (1983) *Las Pedagogías del Conocimiento*. F. C. E. México.

PANSZA, PEREZ Y MORÁN (1986) *Estrategias de Evaluación en el Aula*. Educación Primaria. (1995) Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Evaluación. Dirección de Evaluación del Proceso Educativo. México.

RAGAN WILLIAM (1972) *El Currículum en la Escuela Primaria*. Ateneo. Bs. Aires. Argentina.

SEPÚLVEDA GASTÓN (1992). *Desarrollo Curricular. Escuelas Uni, Bi y Tridocentes*. Ministerio de Educación. Programa MECE.

SEPÚLVEDA GASTÓN (1995) *Desarrollo Curricular. Escuelas Multigrado*. Ministerio de Educación. MECE. Educación Básica.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996) *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio Del Rio de la Plata. Argentina. Tomo 1

SANTOS GUERRA, M. A. (1996) *Evaluación educativa. Evaluación de los alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio Del Rio de la Plata. Argentina. Tomo 2.

STENHOUSE, LAWRENCE (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum. Cap. X. El Profesor como Investigador*. Ediciones Morata. Madrid. España.

ZARZAR CHARUR, CARLOS (1983) *Estrategias de Evaluación en el Aula. Educación Primaria*. (1995) Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Evaluación. Dirección de Evaluación del Proceso Educativo. México.

ZABALA VIDIELLA A. (1995), *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. GRAO. España

Revista Educación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*. Ministerio de Educación. Santiago, 1996.

TALLER DE EVALUACIÓN (1997). Secretaría Regional de Educación. X REGION