

## LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: RECORDANDO LA CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE SUBYACENTE Y REFLEXIONANDO ACERCA DE SU APLICACIÓN

*The assessment of students' learning in Chilean Educational Reform: Theory and practice*

CRISTINA RODRÍGUEZ SCHULLER\*

SUSANA MENDIVE CRIADO\*\*

### Resumen

El artículo expone la concepción de aprendizaje que fundamenta a las nuevas orientaciones y prácticas de evaluación que se promueven en el proceso de reforma educativa chilena. La convicción que anima a recordar este tema, es que a la base de todo cambio efectivo, debe existir una apropiación profunda por parte de quienes están involucrados en la ejecución de ellos, de cuáles son los principales fundamentos teóricos subyacentes, sus significados asociados y sus sentidos. Finalmente, se reflexiona en torno a prácticas “desajustadas” de lo esperado, identificadas a partir del trabajo con docentes y se intenta clarificar o reorientar dichas prácticas hacia el sentido teóricamente esperado.

### Abstract

*This article summarizes the learning concept that underlies assessment practices within Chilean Educational Reform. Reform's participants should learn and manage the theoretical foundations of educational change. The need of generating a space of analysis among participants is described and cooperative work is emphasized.*

---

\* Profesora de Estado, Universidad de Chile; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

\*\* Psicóloga, mención Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

## **1. Evaluación: bases para una reflexión en tiempos de cambio**

La evaluación del aprendizaje normalmente ha generado especial incertidumbre entre los profesores, tal vez porque, en este proceso actúan diversas variables, difíciles de apreciar y controlar. Asimismo, la rigurosidad y sistematicidad que exige la tarea evaluativa, en muchos casos son contravenidas por el escaso tiempo que los profesores disponen para esta labor.

En la actualidad, a pesar de los importantes esfuerzos desplegados para apoyar las prácticas evaluativas de los profesores con el fin de lograr una efectiva implementación de la reforma curricular, pareciera que las dudas en torno a los modelos y procedimientos evaluativos continúan y los profesores advierten que hay nuevos énfasis en el terreno de la evaluación que no consiguen conciliar con los enfoques aprendidos durante su formación pedagógica y consolidados durante su ejercicio profesional, que por años les habían resultado útiles para satisfacer los requerimientos del ejercicio de la docencia en aula.

¿Significa esto que con la reforma curricular ha variado el concepto de evaluación que tradicionalmente ha orientado la labor de los profesores? La respuesta es negativa: en términos generales, la evaluación será siempre un juicio que se emite sobre una realidad determinada, articulando alguna idea o representación de lo que debería ser, con un conjunto de datos acerca de esa realidad (Hadji, 1992) o, siguiendo a L. Benavides (Benavides, 1985), un enjuiciamiento de lo fáctico a la luz del “deber ser”. El profesor que evalúa no es, pues, ni un simple observador que describe cómo son las cosas, ni alguien que prescribe cómo deberían ser, sino un mediador que establece un vínculo entre lo uno y lo otro.

No obstante que el concepto de evaluación no se ha modificado, los cambios en evaluación que se asocian con la reforma curricular marcan diferencias en la práctica evaluativa actual respecto de la que habitualmente han manejado los profesores, que tienen que ver con

los énfasis que se han dado a los principales componentes del concepto y, en forma importante, también con las funciones que se asignan a la evaluación dentro del proceso educativo.

Cabe recordar que, en la educación formal, en todo momento objetivos de aprendizaje, enseñanza y evaluación como retroinformación para ir ajustando objetivos y actividades de aprendizaje, constituyen los elementos fundamentales de un sistema que se concibe para maximizar la probabilidad de que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados. La efectividad de dicho sistema se asegura cuando cada uno de los elementos anteriores funciona en concordancia con los otros en el marco de una concepción de aprendizaje que les da fundamento. Probablemente, una mejor comprensión de dicha concepción contribuya a restablecer algunos equilibrios que se habían encontrado dentro de los enfoques pedagógicos que orientaban el currículo tradicional y que parecen haberse perdido en el currículo de la reforma. Es por este motivo que en este artículo nos detendremos en forma detallada en la concepción de aprendizaje que subyace a la propuesta evaluativa actual.

Partiendo de los propósitos educativos de la reforma, definidos en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) (Decretos Supremos de Educación N° 40 de 1996 y N° 220 de 1998) como eje articulador del currículo de la enseñanza básica y media, analizaremos algunos de los desafíos que plantea a los profesores la necesidad de compatibilizar las concepciones y prácticas evaluativas tradicionales con los requerimientos que les supone, por un lado, la evaluación de objetivos de aprendizaje distintos y por otro, un enfoque psicopedagógico que no les resulta familiar.

## **2. Evaluación y currículo de la reforma educacional actual**

El currículo, expresado hasta hace poco en Planes y Programas de Estudio que incluían un conjunto de objetivos generales y específicos, y con fuerte énfasis en los contenidos que conducían a su con-

secución, ha pasado a estructurarse principalmente sobre la base de conocimientos disciplinares, habilidades y actitudes que los alumnos deben desarrollar, definidos en respuesta a requerimientos que la sociedad contemporánea –con sus nuevas formas de comunicarse, de producir y de organizarse– plantea al sistema escolar. Por ejemplo, se espera que los estudiantes logren la capacidad para abstraer y elaborar conocimientos, experimentar y aprender a aprender, comunicarse y trabajar colaborativamente y resolver problemas.

Como se desprende de la muestra de las competencias señaladas, estamos frente a una redefinición del qué enseñar, es decir, se ha modificado lo sustantivo del currículo y estas modificaciones obligan a reexaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándolo en el protagonismo de los alumnos en la elaboración de sus propios conocimientos, más que en la del profesor, como tradicionalmente ocurría. Si asumimos que la evaluación es parte fundamental de una buena enseñanza (Díaz & Hernández, 2002), estos cambios de enfoque implican, necesariamente, cambios no sólo en las formas como los profesores enseñan, sino también como evalúan a sus alumnos.

### **3. Concepción de aprendizaje subyacente**

Tradicionalmente, el quehacer pedagógico se ha sustentado en una concepción de aprendizaje que, en la práctica, lo hace sinónimo de la memorización de hechos, conceptos y formas de proceder. Así definido el aprendizaje, resulta natural que la enseñanza se centre en el profesor como principal fuente de información y que la clase expositiva sea considerada como la técnica docente más eficiente.

Dentro de este esquema, el alumno asume un rol pasivo, receptor de la información que le entrega el profesor y que, eventualmente, la incorpora en su repertorio cognoscitivo en forma fragmentada y sin mayores cuestionamientos, por cuanto la percibe ajena a su mundo de intereses y motivaciones. Escuela y entorno sociocultural, con sus estímulos de toda índole, son ámbitos independientes que no

guardan relación entre sí. Evidentemente, son los estímulos provenientes del entorno social y cultural los que dan sentido a la vida del alumno; la escuela, en cambio, es percibida como un lugar poco atractivo, con exigencias carentes de sentido real, que hay que cumplir para poder “pasar de curso” y así llegar a la ansiada meta de terminar con la educación formal y comenzar a vivir.

En consecuencia, la evaluación pasa a ser la comprobación que hace el profesor de la mayor o menor exactitud con que el alumno consigue repetir las ideas, definiciones, hechos o procedimientos que él le transmitió, dando especial importancia a los productos del aprendizaje y menor importancia a los procesos de éste (razonamiento, uso de estrategias complejas) (Díaz & Hernández, 2002).

El examen de las nuevas capacidades propuestas en el marco curricular antes mencionadas, invita a hacer un análisis diferente de esta concepción de aprendizaje cuyas consecuencias han marcado ya a varias generaciones de estudiantes. Dentro de la perspectiva que nos anima, nos parece fundamental considerar al aprendizaje como un proceso de creación, enriquecimiento y/o diversificación de esquemas de conocimiento que ocurre por la conexión, que internamente hace el alumno, entre los conocimientos previos y los nuevos (Coll, *et al.*, 1996). Desde esta concepción se requiere que el alumno se involucre activamente en la elaboración de los saberes (contenidos específicos, habilidades intelectuales, actitudes, valores), proceso cuyo factor esencial es la actividad autoestructurante del alumno, esto es, la actividad autoiniciada y, sobre todo, autodirigida por él (Coll, C., 1994).

Postular que la actividad autoestructurante del alumno es decisiva para su aprendizaje, no significa desconocer la influencia de la acción pedagógica del profesor y de otros agentes educativos, más aún, es justamente esa influencia material, relacional y cognitiva la que desencadena la actividad en el alumno (Coll, *et al.*, 1996). Es preciso destacar que no sólo los profesores, sino también los compañeros, amigos y la familia, forman parte del contexto en que el estudiante desarrolla el proceso de elaboración de conocimientos que

culmina cuando el joven ha adquirido las bases para un desarrollo cognoscitivo autónomo y un desempeño social abierto a saberes y valores universales de la cultura y de la sociedad en su conjunto (Sepúlveda, G., 1995).

De gran importancia es el concepto *aprendizaje significativo* propuesto por Ausubel, que se diferencia del aprendizaje memorístico por la relación que el alumno establece entre los nuevos contenidos y sus conocimientos previos: si el alumno puede integrar los conocimientos escolares nuevos en su estructura cognoscitiva, podemos hablar de aprendizaje significativo; si, en cambio, la relación es arbitraria, estamos frente a un aprendizaje memorístico (Carretero, 1993). Son los aprendizajes significativos los que permiten al alumno enriquecer su realidad y atribuirle significado y sentido a los hechos, conceptos o actitudes que le entrega la escuela. Para lograrlos, es preciso que se satisfagan dos condiciones: primero, el nuevo contenido de aprendizaje debe tener tanto una estructura interna coherente y clara (no confusa, vaga o forzada), como una significación psicológica para el alumno, y segundo, el alumno debe estar en una disposición favorable para aprender significativamente, esto es, debe estar dispuesto a vincular lo que va a aprender con el conocimiento que ya posee. El aprendizaje significativo implica siempre su almacenamiento dentro de una red más amplia de significados y su ubicación en ella aumenta la capacidad del alumno para crear nuevas relaciones ante demandas cognitivas futuras. Por esto, el aprendizaje significativo es también un aprendizaje que puede ser usado posteriormente para dar origen a nuevos significados, es decir, pasa a ser un aprendizaje funcional para la persona (Coll, *et al.*, 1996).

Requisito indispensable para que se produzca el aprendizaje es que la relación interpersonal profesor-alumno se dé en un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en que el alumno sitúa su desempeño y construye sus interpretaciones del conocimiento.

De la concepción de aprendizaje planteada, es inevitable hacer una breve referencia a la concepción de enseñanza que se desprende de ella. La acción que compete al profesor es ofrecer al alumno he-

rramientas o andamios para que alcance gradual capacidad de comprensión y actuación autónoma en la tarea o en la estructuración de significados; de este modo, el profesor progresivamente va retirando las herramientas ofrecidas externamente. En otras palabras, las intervenciones de los profesores son contingentes a las dificultades de los estudiantes, la contingencia del apoyo constituye otro concepto importante dentro de la concepción de aprendizaje que estamos desarrollando aquí (Coll, *et al.*, 1996).

Esta forma de plantearse frente al aprendizaje escolar debiera llevar al profesor a reexaminar su concepción sobre su propia enseñanza, en particular cuando sus alumnos participan de una cultura que normalmente le es muy ajena y más aún cuando de esta cultura derivan sus significados de contextos culturales más amplios que a veces están lejos de aquellos que el profesor supone que existen para efectos de la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina. Reconocer este hecho significa revisar supuestos tales como que el alumno va a asignar automáticamente los significados esperados a los contenidos escolares y que enseñar contenidos en abstracto va a permitir al alumno transferirlos a otras situaciones y resolver problemas de la vida real.

#### **4. Relación evaluación-aprendizaje dentro del enfoque propuesto**

Una evaluación que sea consistente con el enfoque del aprendizaje escolar antes resumido, evidentemente, difiere mucho de la que habitualmente se ha implementado en el sistema escolar. A continuación se sugiere algunas categorías que contribuyen a ordenar el análisis de la relación entre aprendizaje y evaluación.

##### *Respecto del cómo evaluar*

a) Anteriormente se señaló que la enseñanza debiera involucrar activamente al alumno en la elaboración de sus conocimientos, con lo cual se refuerza su posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos

por sí mismo en una amplia gama de situaciones, es decir, de aprender a aprender, no sólo en el momento, sino que también en el futuro.

En el proceso de aprendizaje, el alumno, en forma simultánea, construye un significado y un *sentido*, es decir, un tipo de disposición hacia el conocimiento escolar en juego, en el que influyen ingredientes afectivos y relacionales. El grado de riqueza del significado, estará mediado en parte importante por el sentido involucrado. De esta forma, el docente debe considerar que **las actividades de evaluación y la forma en que actúe durante el desarrollo de ésta, también influirán en el sentido que el alumno construya en torno a la situación evaluativa**, influyendo consecuentemente en los resultados de la evaluación.

b) El aprendizaje puede asumir diversos estilos, existen inteligencias de diversos tipos y los alumnos se mueven en contextos culturales variados, que condicionan sus comprensiones. Para dar posibilidades reales a que los alumnos desarrollen aquellas habilidades y destrezas que en su caso particular se asocian al aprendizaje autónomo, es indispensable **que la evaluación adopte formas variadas y que el profesor sea capaz de flexibilizar los estímulos que plantea a sus alumnos** para dar oportunidad de que cada uno pueda manifestar efectivamente sus procesos de pensamiento y los resultados a que llega, utilizando procedimientos variados. Para esto, conviene ampliar el repertorio de procedimientos evaluativos de las tradicionales pruebas a: observaciones de diverso tipo, entrevistas, presentaciones, informes, críticas, artículos, proyectos o trabajos, carpetas, situaciones de desempeño, etc. (Nilo, 1997).

### *Respecto de qué se evalúa*

a) La centralidad del aprendizaje significativo en la concepción de aprendizaje planteada, tiene implicancias para la evaluación: **resulta relevante juzgar el grado de significatividad de los aprendizajes de los alumnos**, lo cual puede medirse más específicamente en dos grandes aspectos:



- el grado de amplitud y de complejidad logrado entre los significados de un aprendizaje y entre los significados nuevos y los antiguos,
- el grado de funcionalidad del aprendizaje alcanzado, es decir, la posibilidad de utilizarlo como herramienta para construir nuevos significados (Coll, *et al.*, 1996).

b) Se destacaba también que el aprendizaje significativo se hacía más probable si se establecía un nexo entre los conocimientos previos del alumno y los nuevos contenidos educacionales. Esto significa que el profesor tiene que conocer los sistemas de referencia de sus alumnos –tanto cognoscitivos como afectivos– para sentar las bases sobre dichas referencias y apoyarlos luego en su propia elaboración del nuevo conocimiento.

Desde el punto de vista de la evaluación, esta necesidad asigna gran importancia a la evaluación diagnóstica realizada con una intencionalidad pedagógica, esto es, una **evaluación diagnóstica que permita recabar información pedagógicamente relevante, que ayude al profesor a fundamentar su planificación y sus decisiones pedagógicas ulteriores**. Esto significa que la información que busque no ha de estar sólo en relación con los conocimientos previos de los alumnos, como tradicionalmente se ha concebido, sino que también debe proporcionar antecedentes sobre el contexto en que se va a insertar el nuevo conocimiento y sobre las disposiciones afectivas del alumno hacia ese conocimiento.

c) La atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes hace indispensable que el docente **incentive a través de la evaluación las expresiones creativas y las estrategias personales para el descubrimiento y la invención**; así el alumno se sentirá estimulado en su expresión cognitiva propia y su autoafirmación personal y social se verán fortalecidas, con las consiguientes ventajas para abordar aprendizajes futuros.

d) Al referirnos al aprendizaje como un proceso interactivo que incluye al alumno, al objeto del conocimiento y al profesor que actúa

como mediador entre los dos anteriores, es importante recalcar que los nuevos aprendizajes se construyen a partir de aprendizajes previos y que su adquisición se facilita cuando el nuevo conocimiento se encuentra dentro de “zonas de desarrollo próximo”, o sea, dentro de ámbitos suficientemente cercanos al conocimiento ya establecido, como para que se puedan montar verdaderos “andamios de significación” que hagan posible la construcción del nuevo conocimiento (Coll, *et al.*, 1996).

La evaluación es parte sustantiva de dicha intermediación si es que el profesor logra **detectar con ella los límites de las “zonas de desarrollo próximo” del alumno**, es decir, el profesor identifica las esferas dentro de las cuales es más probable estimular a los alumnos a aprender con máxima probabilidad de éxito.

e) Si de verdad creemos que la capacidad de ser el artífice de su conocimiento debe servir al alumno para toda la vida y que el profesor debe dar los fundamentos para que esto sea posible, tenemos que sentar las bases también para que el alumno pueda acceder gradualmente a formas más complejas de pensamiento. La contribución de la evaluación en este sentido es crucial, por cuanto permite abrir nuevos desafíos cognoscitivos y así seguir avanzando en el conocimiento. **En el fondo, se trata de que el alumno internalice la noción de que las “respuestas correctas” no son definitivas, sino que representan el estado actual del conocimiento, que a su vez constituye una etapa de un continuo que se extiende hasta el infinito.**

Esto se facilita si, además de los contenidos propios de cada área del conocimiento, el profesor **también considera en sus actividades de aprendizaje y evaluación los procesos cognoscitivos que dieron origen a ese conocimiento**: los paradigmas orientadores, los métodos de indagación propios de las disciplinas, el instrumental disponible.

Para la evaluación que el profesor realiza esto significa que importan no sólo los contenidos y estructuras de un campo del saber, sino que **también los procesos que conducen o han conducido al**

**estado en que se encuentra la disciplina en el presente.** Evidentemente no se trata de que el alumno reconstruya por su cuenta el conocimiento desde los mismos inicios de éste, sino que sea capaz de seguir el proceso de pensamiento que lo ha llevado al punto en que éste se halla en un momento dado.

*Respecto del uso de la información obtenida en la evaluación*

a) La importancia de la relación que debe haber entre las intervenciones pedagógicas y las necesidades de los estudiantes lleva a poner de relieve la necesidad de que **la evaluación se constituya en un proceso** que acompañe permanentemente al aprendizaje y, además, **que permita una interpretación de los errores cometidos –o de las debilidades encontradas en el desempeño de los alumnos– como fuente de información para ir ajustando la acción docente.** De este modo, las debilidades o errores que cometen los alumnos dejan de ser motivo de sanción para convertirse en datos que permiten acompañar mejor el aprendizaje.

Es esencial que el profesor sea capaz de darse cuenta que no todos los errores que cometen los alumnos son iguales: hay algunos que son errores simples, que no abren puertas especiales, en cambio hay otros que dan pistas sobre la dirección en la cual conviene avanzar y que, en consecuencia, se pueden considerar como “errores constructivos”. El reconocimiento que el docente haga de los errores constructivos no sólo le es útil para señalar rumbos, sino que también puede servirle con el fin de guiar al alumno para que logre reconocer uno y otro y para que sea capaz de usar el error constructivo en beneficio de su propio aprendizaje.

b) **La autoevaluación descansa principalmente sobre la capacidad del alumno de reconocer y usar el error en beneficio de su propio aprendizaje.** Resulta entonces muy importante que el alumno aprenda a identificar sus propios errores constructivos, pues es lo que le va a dar la posibilidad de avanzar con autonomía en su propia exploración cognoscitiva.

El rol del profesor como mediador entre el alumno y el conocimiento, y de la evaluación como una instancia más de aprendizaje, adquieren de este modo pleno significado y el alumno pasa así a asumir un verdadero protagonismo en su aprendizaje, no sólo de aquel que realiza en la escuela, sino que también del que va a seguir elaborando durante el resto de su vida. En el fondo, estamos destacando aquí la importancia de la función formativa que puede desempeñar la autoevaluación como parte inherente del proceso de aprender.

## **5. Desajustes encontrados en la aplicación de la evaluación basada en la nueva concepción de aprendizaje**

El desarrollo hecho hasta ahora de la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica evaluativa promovida desde la actual reforma curricular, no tiene pretensiones de novedad sino de sistematicidad y profundización con el fin de contribuir a clarificar el cambio esperado. A 10 años de la reforma, resulta de interés fijar la atención en cómo se ha implementado la nueva concepción de evaluación propuesta (MINEDUC, 2002). Sin el ánimo de exponer un diagnóstico exhaustivo de cómo ha sido en la práctica este proceso de innovación, consideramos relevante reflexionar en torno a impresiones recogidas en el trabajo que las autoras hemos desarrollado con profesores. Con un ánimo constructivo hemos seleccionado para el análisis algunos “desajustes” de la práctica evaluativa respecto a lo que se espera. Siguiendo las categorías propuestas en el punto anterior, examinaremos cómo el sistema ha respondido a los requerimientos que surgen desde la concepción de aprendizaje subyacente y también cómo los profesores han ido ajustando sus enfoques y prácticas a la luz de dichos requerimientos.

a) Respecto del cómo evaluar, la atención a las diferencias individuales tiene una primera respuesta en la diversidad de instrumentos y procedimientos que tiene el profesor a su disposición para recopilar información sobre el aprendizaje de los alumnos. Con la implementación de la reforma curricular se advierte en el sistema escolar,

al menos en teoría, una fuerte valoración de procedimientos evaluativos alternativos a las tradicionales pruebas, tales como observaciones de diverso tipo, entrevistas, presentaciones, informes, críticas, artículos, proyectos o trabajos, carpetas, situaciones de desempeño, etc. El primer desajuste que se genera respecto de esta valoración es que los profesores tienden a subestimar las ventajas que tienen las pruebas bien construidas para evaluar una amplia gama de aprendizajes, desde los más simples hasta los más complejos, y además, a subvalorar su potencial para instalar en el alumno la capacidad de autoexigirse ante una situación que le demande un esfuerzo individual en relación con los aprendizajes más complejos que se proponen en los OF/CMO actuales.

Otra respuesta importante que ha propuesto el sistema para atender a la diversidad cognitiva de los alumnos es la *evaluación diferenciada*, que se ha incorporado en los reglamentos de evaluación de Básica y Media como herramienta para este propósito. Respecto de este importante tema hemos encontrado que en el sistema escolar se tiende a considerar –he aquí el primer desajuste– que, “con la evaluación diferenciada, todos los alumnos deben obtener buenas notas”.

En verdad, al interior del concepto de evaluación diferenciada es preciso distinguir entre fenómenos muy diversos, por ejemplo, los asociados a discapacidades físicas o mentales, tales como ceguera, síndrome de Down o paraplejia; limitaciones temporales tales como depresiones, fracturas, y diferencias individuales que existen naturalmente entre los ritmos y estilos de aprendizaje de cualquier grupo humano; cada tipo de fenómeno requiere de enfoques evaluativos diferentes.

Es el último caso el que preocupa mayormente a los profesores, porque es inherente a su responsabilidad cotidiana. Para responder a este tipo de necesidades se corre el riesgo de disminuir las expectativas de logro en los aprendizajes esperados; he aquí el segundo desajuste. En la práctica, esto se manifiesta en decisiones tales como modificar los tiempos previstos para el logro de los objetivos pro-

puestos, realizar adaptaciones curriculares o bien priorizar ciertos objetivos o contenidos y/o, consecuentemente con esto, no evaluar ciertos aprendizajes.

El peligro de adoptar tales medidas es que los alumnos avancen dentro del sistema educacional sin haber logrado los aprendizajes esperados a su debido tiempo y que, en consecuencia, terminen un ciclo formativo sin haber alcanzado las competencias mínimas que los habilitan para desempeñarse eficientemente en el ciclo que sigue o en el mundo de hoy. Es importante recalcar aquí que los propósitos formativos del currículo son metas de aprendizaje consensuadas, que no dependen de contextos socioculturales ni de las características de los sujetos, por lo tanto no es deseable que se redefinan o ajusten. Esto significa que el foco de acción del profesor, en lo que se refiere a una atención a la diversidad cognitiva de los alumnos, debería ponerse en una enseñanza con métodos y estrategias pedagógicas diferenciadas, más que en una evaluación diferenciada.

b) En lo que se refiere a los contenidos de la evaluación, es esencial que el profesor se ocupe del grado de significatividad de los aprendizajes de los alumnos. Los enfoques y actividades de evaluación que se planifiquen y, muy especialmente, el qué evalúa, inciden en los tipos de aprendizaje a los que el alumno atribuye significación, así como también a las formas como éste se aproxima al conocimiento.

El desajuste que se observa al respecto es que, reconociendo la importancia de la significatividad de los aprendizajes, existe escaso conocimiento sobre los aspectos que permiten medirla: por un lado, el uso de los aprendizajes recién incorporados para construir nuevos significados y, por otro, la amplitud y complejidad de dichos significados. Los procedimientos e instrumentos de medición tradicionalmente utilizados en la escuela incentivan en menor medida la creatividad y las estrategias personales de búsqueda que manejan los alumnos, que el recuerdo de información o algunas comprensiones y aplicaciones simples, con lo cual el desajuste se acentúa, ya que no sólo los contenidos de la evaluación no logran reforzar significacio-

nes, sino que, además, la forma de evaluarlos suele guardar escasa relación con ellas.

c) Respecto del uso de la información obtenida en la evaluación, hemos observado un desajuste en la aplicación de la función de retroalimentación que se espera ejerza la evaluación, tanto al alumno, como a la práctica docente. Esta función tiene cabida cuando se diversifica el momento de aplicación de la evaluación más allá de la evaluación que se realiza al término del proceso formativo o de alguna etapa del mismo, y se enfatiza adecuadamente la evaluación de inicio y de proceso y, además, cuando en cada uno de esos momentos el profesor utiliza de manera provechosa la información recogida. No obstante, pareciera que se ha incorporado sólo la dimensión formal de este cambio propuesto, aplicando la evaluación durante el período de enseñanza, cumpliendo con la denominada evaluación de proceso, pero sin aprovechar debidamente las potencialidades formativas inherentes a la evaluación de proceso. En este caso, antes de administrar las pruebas finales a los alumnos, a las que se otorga gran importancia, se aplica una serie de pruebas parciales, cuya significación central es evaluar solo una parte de “la materia pasada”, con menor ponderación en la calificación final, pero no están dirigidas a obtener información relevante acerca de los conocimientos previos de los alumnos o de los que van adquiriendo durante el proceso ni, por tanto, tampoco pretenden obtener información que permita al profesor autoevaluar su propia práctica.

Otra idea de relevancia que se ha buscado desarrollar en la práctica evaluativa escolar, respecto del uso de resultados para construir aprendizajes, es lograr que sea el propio alumno quien pueda juzgar sus necesidades para avanzar en su aprendizaje y los progresos que va consiguiendo, y que sus compañeros de estudio puedan apoyarlo en esta capacidad. Es aquí donde *la autoevaluación y la evaluación de pares* adquieren especial significación y donde la evaluación pasa a ser una verdadera instancia de aprendizaje.

La primera interrogante que con frecuencia surge actualmente respecto de la auto y coevaluación es ¿para qué se las estimula en

circunstancias que la función de evaluar ha recaído siempre en el profesor? Existen al menos dos buenas razones: primero, porque se ha tomado conciencia de la importancia que tiene el hecho de que los alumnos adquieran una capacidad metacognitiva, es decir, una habilidad para monitorear su propio proceso cognitivo y, además, de reconocer errores constructivos para avanzar, y segundo, porque la autoevaluación tiene también un objetivo formativo a más largo plazo: se espera que los alumnos desarrollen su autonomía, autodisciplina y autocontrol para poder hacer un seguimiento continuo de sus desempeños no sólo escolares, sino que también de aquellos que pudieran surgir posteriormente desde el mundo adulto.

Lo anterior no debiera inducir la idea que –aproximándonos a un nuevo desajuste encontrado–, con la autoevaluación o coevaluación, se desplaza la responsabilidad de calificar desde profesor hacia los alumnos. Cabe recordar que, por su formación profesional, el responsable último de la calificación y certificación de los aprendizajes escolares de los alumnos es el profesor. Para dilucidar este desajuste, cabe distinguir la calificación de la práctica evaluativa en cuyo ejercicio se puede involucrar a agentes adicionales al profesor.

Para finalizar, nos parece conveniente reflexionar que, en lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, en este momento nos encontramos frente a una situación en que los desajustes entre los requerimientos que surgen desde la teoría y las prácticas habituales de los profesores producen incertidumbres entre los profesores, y diversas tensiones en el sistema. No es extraño que así ocurra, por cuanto todo desajuste demuestra la presión de los antiguos significados por prevalecer antes de abrirse a nuevas concepciones. “Todo cambio provoca inseguridad”, tal como advierte Evans (1996), en su intento por desarrollar un modelo comprensivo de las resistencias a los cambios experimentados en procesos de reformas educacionales. Cabe agregar una cita de Bourdieu en torno a esto: Los “agentes sociales” no son “racionales” –ni “irracionales”–, sino “razonables”: “siendo el producto de una clase determinada de regularidades objetivas, el *habitus* tiende a engendrar todas las conductas ‘razonables’, de ‘sen-



tido común', que son posibles en los límites de estas regularidades, y éstas solamente, y que tienen todas las probabilidades de estar positivamente sancionadas porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un campo determinado, del que anticipan el futuro objetivo; tiende a la vez a excluir 'sin violencia, sin arte, sin argumento', todas las 'locuras', es decir, todas las conductas condenadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas." (Bourdieu, 1980). Tal vez estos aportes permitan comprender mejor los desajustes que hemos analizado, a la vez que abrir posibles caminos de solución a ellos.

Coherente con la valoración del error del alumno que hemos destacado en la concepción de aprendizaje actual, los desajustes planteados en este artículo son tremendamente informativos para evaluar la pertinencia y efectividad de las acciones de implementación de la reforma; creemos necesaria la actitud de escucha a los significados que están sustentando las prácticas pedagógicas y la necesidad de generar políticas de acompañamiento a esta generación de cambios en el terreno de la creación de sentidos y significados que los docentes confieren a su práctica. De esta forma, se podrá generar una sintonía entre el espacio que define los cambios y aquel donde se ejecutan.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P.** (1980). *Le sens pratique*, Minit, Paris. (trad. esp. en ed. Taurus, 1992).
- Benavides, L.** (1985). *La Evaluación en Educación de Adultos y Promoción Social*.
- Cuadernos CEA.** UNESCO. CREFAL: Centro de Estudios Agrarios.
- Carretero, M.** (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Coll, C.** (1994). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Bs. Aires: Paidós SAICF.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A.** (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996.** Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y normas generales para su aplicación.
- Decreto Supremo de Educación N° 220 de 1998.** Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media y fija normas generales para su aplicación.
- Díaz, F. & Hernández, G.** (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Evans, R.** (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. New York: Jossey-Bass.
- Hadji, C.** (1992). *L'Evaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Ministerio de Educación** (2002). La evaluación en el nuevo currículo: equívocos y equilibrios. *Documento de Trabajo*. Unidad de Currículo y Evaluación.
- Nilo, S.** (1997). “Algunas demandas del constructivismo pedagógico a la práctica evaluativa”. *Documento de Trabajo*. Ministerio de Educación. Programa MECE/MEDIA. Unidad de Currículo y Evaluación.
- Santos Guerra, M. A.** (1996). *Evaluación Educativa*. Tomos 1 y 2. Río de la Plata: Magisterio.
- Sepúlveda, G.** (1995). Desarrollo curricular. Escuelas Multigrado. Ministerio de Educación, Programa MECE-Educación Básica.