

LA EVALUACION EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTROS EDUCATIVOS

JAVIER ZABALZA N.*

Resumen

El Proyecto Curricular de Centro debe constituir la proyección tanto de las políticas, leyes y documentos oficiales educacionales, como del Proyecto Educativo institucional. Los elementos del Proyecto Curricular de Centro son tres: los objetivos, la metodología y la evaluación.

El presente artículo examina la principal normativa existente en el contexto de la Reforma Educacional Chilena, tratando de rescatar los principales elementos que directa o indirectamente pueden constituir un aporte relevante para conformar la línea evaluativa, que sea coherente con los postulados de la Reforma y que permita orientar el quehacer evaluativo del Proyecto Curricular de Centro y de la institución educativa en general.

Se finaliza sugiriendo algunas proyecciones prácticas que faciliten y estimulen: la definición a nivel institucional del enfoque evaluativo, los criterios evaluativos que van a ser utilizados y la programación de manera progresiva de los avances institucionales que se requieren en evaluación, de acuerdo a las necesidades específicas detectadas por cada una.

Abstract

The Institutional Curricular Project has to contain the projection of politics, laws and educational official documents, like the Institutional Educative project. The elements of the Institutional Curricular Project are three: objectives, methodology and evaluation.

The present issue examines the main normative which exists on the Chilean Educational Reform, trying to save the most important elements which, direct or indirectly, may generate a relevant benefit to establish the evaluative guiding line, according to the Reform principles and allowing to counsel the evaluative work of the Institutional Curricular Project and the educational institution in general.

It ends suggesting some practical projections to simplify and motivate: the evaluative perspective definition, at an institutional level; the evaluative criteria which are going to be used, and the scheduling in a progressive way of the institutional advances that are required in evaluation, according to the determined specific needs of each one.

* Magister en Educación. Profesor Titular, Departamento de Evaluación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. e-mail: jzabalza@puc.cl

1. Proyecto Curricular de Centro

Entre la nueva y diversa terminología que ha ido apareciendo con motivo de la Reforma Educacional Chilena, se encuentra el denominado “Proyecto Curricular de Centro”, término que sin necesidad de traducción aparece profusamente en libros y artículos que se refieren a la Ley Orgánica General Española del Sistema Educativo, desde fines de la década de los 80.

Aunque este término no se encuentra tan difundido y utilizado en Chile, sin embargo dada la situación de que existe un marco general curricular donde se establece la libertad de toda institución educativa para formular sus propios planes y programas –los que evidentemente deben estar de acuerdo por un lado con las leyes y decretos educacionales del Estado y por otro con el Proyecto Educativo propio de cada institución particular–, se impone que estas dos líneas confluyan, se armonicen y concreten en un currículum determinado de la institución, llámesele Proyecto Curricular de Centro o como se prefiera. Dado que el término Proyecto Curricular de Centro lo encuentro claro y preciso, voy a continuar usándolo a lo largo de este artículo y con frecuencia en forma abreviada como PCC.

“El Proyecto Curricular de Centro (PCC) es el documento técnico-pedagógico elaborado por los profesores, que explicita el qué, cómo y cuándo se debe enseñar a los alumnos, a la vez que establece los criterios sobre qué, cómo y cuándo evaluar sus adquisiciones”¹. Esta definición no sólo corresponde a la concepción del Editor y Equipo que redactó el libro citado, sino que se puede afirmar que refleja el consenso general de disposiciones ministeriales españolas y de autores que se refieren a este tema (Martín-Molero, 1989; Reina, 1990; Decreto 1006/91 del Ministerio de Educación de España;

¹ Gairín, J. y otros. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Madrid, Ed. Síntesis, p. 19.

Secretariado de la Escuela Cristiana, 1991; López-Sola, 1995; Escamilla, A. y Llanos, E., 1995, etc.).

Por tanto, de acuerdo a la bibliografía citada se puede concluir que todo Proyecto Curricular de Centro requiere de un componente de evaluación, el cual no es un agregado, sino que integra y pertenece a la esencia del mismo, de manera que puede afirmarse que no hay PCC sin evaluación. También la reflexión nos conduce a la misma conclusión, ya que ¿de qué serviría un PCC con excelentes objetivos, medios y estrategias de aprendizaje, si no se dispusiera de un enfoque, criterios e instrumentos evaluativos que permitieran comprobar en qué medida se logran los objetivos y en consecuencia si los medios y estrategias utilizados han resultado eficaces?

2. La evaluación en nuestros centros educativos

No constituye un descubrimiento novedoso para nadie –ya se trate de alumnos, profesores, apoderados, organismos técnicos de establecimientos educacionales, corporaciones y aun del mismo Ministerio de Educación–, que:

- a) generalmente los enfoques evaluativos son diferentes y divergentes, incluso dentro de un mismo establecimiento educativo. Tanto con alumnos de cursos de formación de profesores como con profesores en servicio he efectuado repetidamente la experiencia de pedirles que definan brevemente lo que entienden por evaluación en el contexto educativo:
 - el trabajo se inicia con una tarea individual que consiste en que cada uno proponga su definición, ya sea como propuesta individual, o como percepción de lo que acontece en el quehacer del centro,
 - sigue con el análisis de las definiciones que aporta cada grupo, para detectar los elementos en que pareciera existir concordancia entre los integrantes del grupo y aquellos otros

en que se evidencian diferencias y discrepancias, ya que son mencionados sólo por alguno de los integrantes. Para esto se utiliza el formato siguiente:

Elementos del concepto en que existe:	
Concordancia	Discrepancia o diferencia

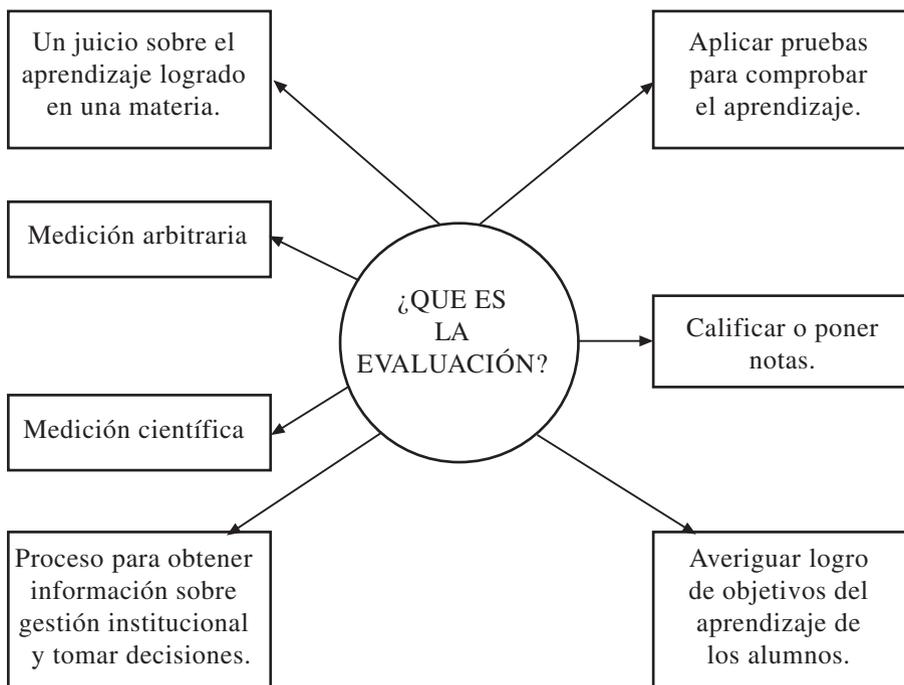
Los resultados obtenidos en marzo de este año, con 33 estudiantes universitarios de segundo año de una carrera pedagógica, fueron los siguientes:

Grupo	Concordancias	Diferencias
1	Medición	Proceso - Comprobación - Usa diversas técnicas
2	Medición - Conocimiento	Proceso - Notas - Objetividad - Aptitudes - Capacidades
3	Medición - Conocimientos	Positiva y negativa - Detenida y profunda.
4	Medición del aprendizaje	Relación a lo enseñado y aprendido - Acerca de la realidad del proceso educativo - Sirve para superarse - Es una herramienta.
5	Medición	Sistema - Califica - Detalla logros.
6	Método de medición - Existen diferentes métodos - Depende de la exigencia.	Forma de emitir un juicio - Cuantitativa y cualitativa - Especie de registro.

Grupo	Concordancias	Diferencias
7	Medición - Objetivos - Diferentes procedimientos.	Mide nivel de desarrollo - Retroalimentación.
8	Medición - Alumno - Progreso individual - Orientación.	Valoración - Proceso - Objetivos planteados - Justa - Para guiar.
9	Medición resultado trabajo.	Calificación resultado proceso - Determina nivel de trabajo - Tiene que cumplir ciertas condiciones y también usar determinada terminología.

En este caso, si bien aparece la *medición* como elemento común al interior de cada grupo y entre los diversos grupos, sin embargo se manifiesta una gran diversidad de elementos o aspectos que lo complementan, resultando en conjunto un concepto confuso, ambiguo y en ciertos aspectos contradictorio.

Unos años atrás, en un trabajo similar efectuado con unos cuarenta profesores de un colegio particular, encontré que las definiciones proporcionadas podían clasificarse alrededor de siete focos:

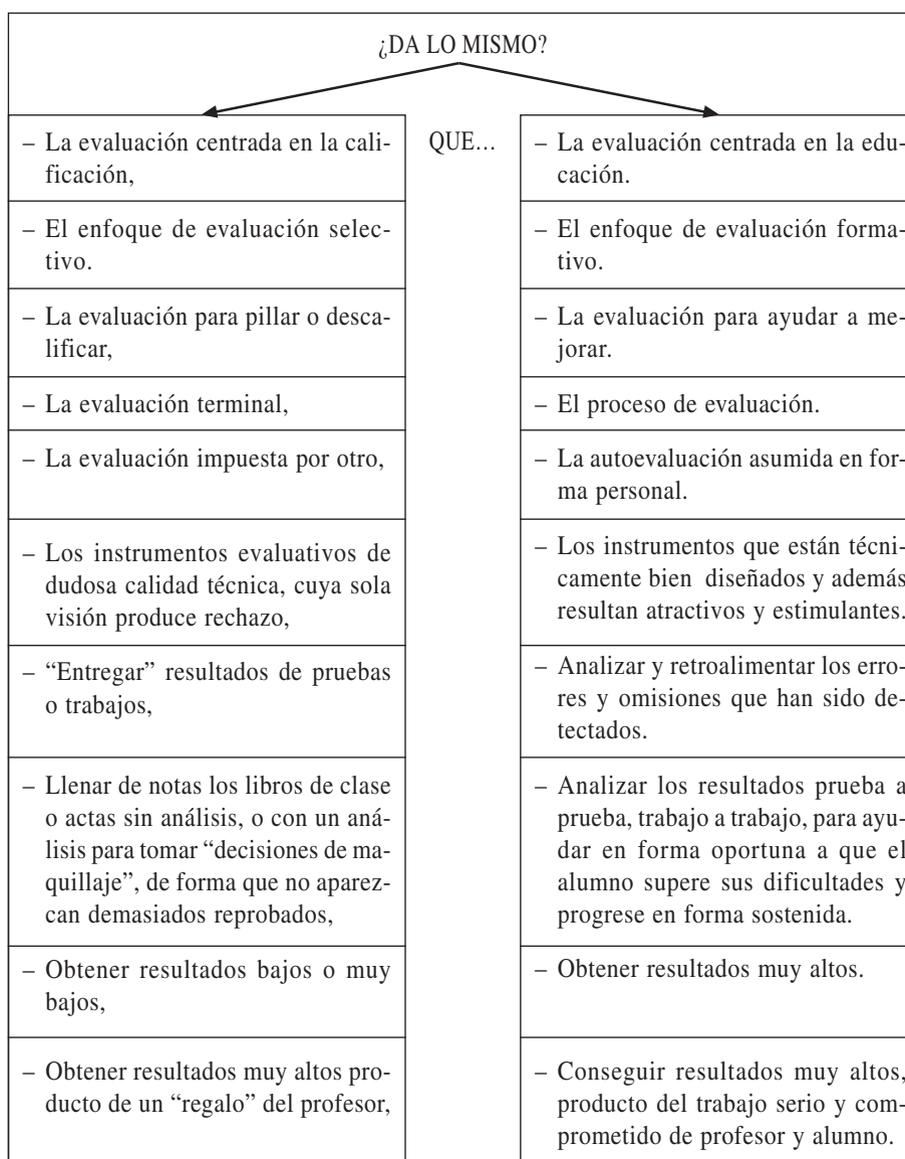


Sin duda que la respuesta en ambos casos al interrogante de qué es la evaluación resulta bastante similar, poniendo en evidencia el auténtico estado del arte, donde se descubre una gran diversidad de enfoques contrapuestos, se pone de manifiesto un “caos conceptual” y por tanto una auténtica Babel, que imposibilita la comunicación sobre este tema al interior de muchas instituciones educativas.

- b) existe una falta de explicitación de principios o criterios que debieran orientar la evaluación y, en consecuencia, se percibe una falta de reflexión y decisión consensuada, de hacia dónde se desea que se encamine el complejo y delicado quehacer evaluativo de la institución.

¿Es acaso este aspecto un tema baladí, o circunstancial, o por el contrario, pone en juego un tema medular y de gran trascendencia para una reforma educativa que afirma estar empeñada en lograr la verdadera calidad educativa? Tal vez en algún Centro no se hayan

planteado estos interrogantes como tema de reflexión, o no les interese hacerlo, o piensen que da lo mismo definir o no los criterios que dan sentido y orientación al quehacer evaluativo de su institución. Puede deducirse la situación de un Centro al respecto analizando en cuál de las columnas de la siguiente figura se posiciona.

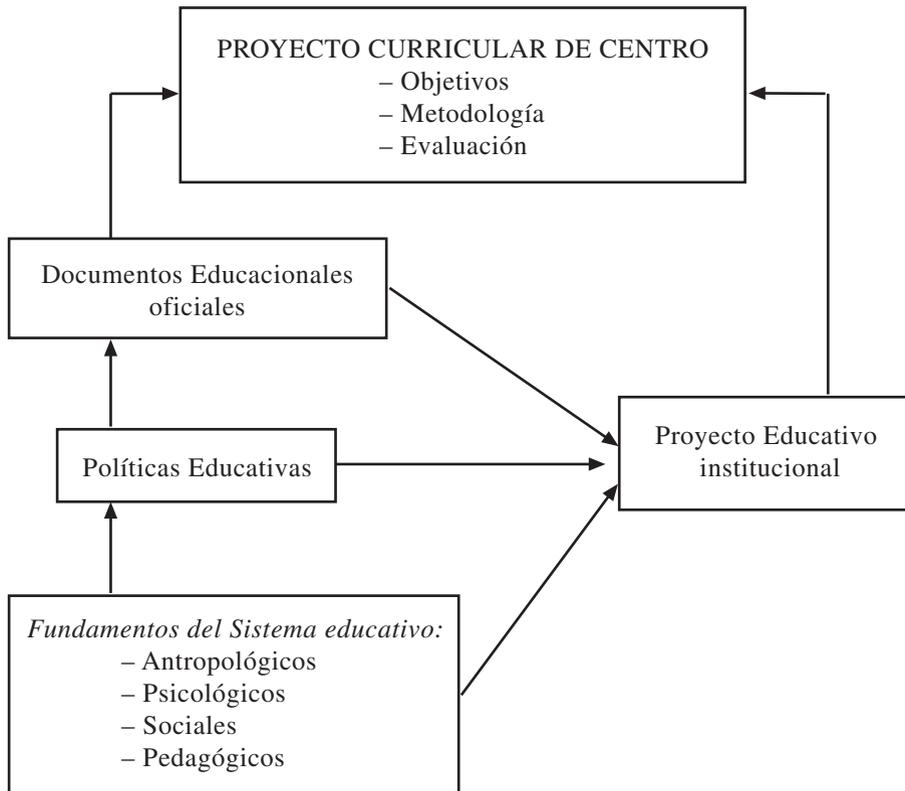


- c) si bien el Sistema Educativo ha planteado la descentralización y autonomía curricular de cada institución y ha señalado explícitamente que cada centro debe asumir la responsabilidad de su conducción académica (Decretos 40, 511 y 220), sin embargo cuando se analiza la gestión académica que se desarrolla en los diversos centros, se encuentra que esto no pasa de ser una utopía en la mayoría de los casos, puesto que:
- no existe una persona responsable en una dimensión tan importante de la organización educativa, especialmente en el momento actual en que se pide a cada institución que elabore sus planes y programas propios, diseñe su proyecto educativo y además el reglamento de evaluación;
 - cuando se le encomienda a un profesor esta función, se le asigna un número de horas que resulta claramente insuficiente;
 - existe poca claridad respecto a las funciones que deben desempeñar estos profesionales, de manera que es frecuente escuchar la crítica a los profesores de aula, en cuanto a que ellos sólo sirven para elaborar informes estadísticos o para exigir papeles que luego no revisan;
 - la persona designada para el cargo, no suele tener una preparación y especialización para cumplir tal función, o ha realizado el mismo curso de currículum y evaluación que sus colegas, lo cual pone de manifiesto ante estos últimos que ella no posee la debida capacitación o experiencia para ayudarlos y guiarlos en el ámbito de esas dos disciplinas.

3. Fundamentos del PCC

El PCC debe estar basado y orientado en los fundamentos antropológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos que establecen por un lado las políticas educativas y la documentación oficial del sistema educativo y por otro en aquellas líneas directrices que ha

elegido y aprobado la institución educativa particular, principalmente a través de su Proyecto Educativo. Esto es lo que se pretende graficar a través del esquema que se presenta a continuación.



Esto significa que entre los diversos fundamentos del PCC y los elementos que lo integran debe existir un alto grado de coherencia, de manera que no resulten compartimentos estancos, aislados y estáticos, sino que por el contrario los diversos fundamentos educativos, políticas y documentos deben ir marcando las líneas que tienen que ser asumidas e integradas con los elementos particulares que defina la propia institución. Este quehacer se ve facilitado, ya que las orientaciones del Sistema Educativo y las de cada institución no son divergentes; por el contrario, existe un alto grado de intersección entre ambas.

Para verificar lo afirmado, basta con efectuar un análisis comparativo del grado de concordancia entre los objetivos transversales establecidos por el Decreto 40 y los valores que propicia un Proyecto Educativo determinado. Sin duda, que la concordancia entre ambos va a resultar muy alta.

La principal finalidad del presente artículo es analizar la coherencia que debe existir entre los Fundamentos, las Políticas, los Documentos oficiales y el Proyecto Educativo institucional, con el componente de Evaluación del PCC, además de efectuar algunas sugerencias con el fin de proyectarlo a la práctica.

4. Referentes para el diseño del PCC

¿Cuáles son los principales lineamientos, principios y criterios que deben orientar el quehacer evaluativo de una institución y específicamente del PCC? Esto sin duda debemos rescatarlo de aquellos documentos oficiales del Ministerio de Educación que proporcionan las principales directrices al sistema educativo. Los que pretendo analizar son los siguientes: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962 de 1990), Decreto 40 que Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica (1996), Decreto 511 que Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica (1997) y Decreto 220 que Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media (1998).

4.1. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza²

- a) En esta ley existe una sola referencia explícita a la evaluación, específicamente en el artículo 19, incisos 1 y 2, los que se refie-

² Ministerio de Educación Pública de Chile. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Ley N° 18.962 de 7 de marzo de 1990.

ren a *establecer un sistema de evaluación periódica en Básica y Media que permita comprobar el cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos* de ambos niveles. Además determina que el sistema deberá ser aprobado por el Consejo Superior de Educación, el Ministerio de Educación aplicará el sistema al menos al término de la educación básica y media y deberá publicar los resultados por región y establecimiento educacional en algún diario de circulación nacional o regional; pero no se incluirá la individualización de los alumnos.

- b) La ley señala además algunos elementos que sin duda pueden proporcionar valiosas pistas, aunque en forma indirecta, para enfocar y aplicar la evaluación en los niveles correspondientes.

Quizás el elemento que aparece con mayor nitidez es el que concibe la educación como un *proceso permanente* (art. 2º), lo cual no parece ser un concepto usado en forma accidental sino intencional, ya que vuelve a repetirse en los artículos 4º, 7º y dos veces más en el 8º.

Otro elemento relevante aparece en el artículo 2º, al señalar que la finalidad del proceso educativo es que las “personas alcancen su *desarrollo* moral, intelectual, artístico, espiritual y físico”, lo cual de una u otra forma viene refrendado por los artículos 7º y 8º. Por tanto, no puede darse a la calificación de los alumnos el carácter de finalidad, ni en forma explícita ni implícita.

Por último, merece destacarse que en los artículos 10 al 13 se establecen *objetivos* por lograr y no sólo contenidos, lo cual se ratifica en el artículo 19, cuando se determina explícitamente que se debe comprobar el cumplimiento de objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

4.2. *Decreto 40 que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica*³

- a) En el Decreto propiamente dicho no hay referencia explícita alguna a la evaluación; pero sí en el documento anexo, que explicita los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena. Resulta sin embargo llamativo que no se aluda para nada a la evaluación, tratando temas como el marco curricular, los principios básicos que orientan la propuesta, las políticas de modernización, los Objetivos Fundamentales Verticales, la Organización de la matriz Curricular y que sólo en el caso de los Objetivos Fundamentales Transversales (punto 2.7) se refiera al tema de su evaluación planteando que:
- “La evaluación del grado de logro en los alumnos de los Objetivos Fundamentales Transversales constituye un proceso complejo, que requiere la elaboración cuidadosa de procedimientos que permitan observar y registrar el desarrollo de las capacidades requeridas”.
 - El Sistema Nacional de Evaluación, de acuerdo al artículo 19 de la LOCE, “deberá conformar para los Objetivos Fundamentales Transversales, criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativo, distintos de los que habitualmente se emplean para constatar logros de aprendizajes cognoscitivos”.
 - “Además de la observación y otras evidencias acerca del proceso de maduración de la capacidad comprensiva de niños y niñas, de la adquisición de hábitos de vida y del fortalecimiento de actitudes e ideales personales, será de utilidad establecer instancias en que la institución escolar como

³ Ministerio de Educación Pública de Chile. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Fija Normas Generales para su Aplicación. Decreto N° 40 de 24 de enero de 1996.

comunidad realice actividades de evaluación del logro de esos objetivos”.

- “Los resultados de la evaluación deben servir para afirmar o modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar a una alumna o alumno”.
- b) En cuanto a los elementos que en forma indirecta pueden ayudar a definir el enfoque de evaluación aparece frecuentemente el de *objetivos* y con menor frecuencia el de *proceso* con ciertos matices característicos como: educativo, escolar, de formación o formativo, etc.

Otros aspectos relevantes que pueden rescatarse de la Introducción proporcionada por este documento, ya sea como aspectos que pretende la nueva propuesta curricular o como principios que la orientan, son los siguientes:

- Mejorar la calidad educacional y asegurar su equidad.
- Actualizar la enseñanza que se imparte.
- Lograr una enseñanza más significativa para el estudiante en lo personal.
- Efectuar una enseñanza de mayor relevancia, pertinencia social y cultural.
- Establecer los principios básicos que orientan dicha propuesta y que están fundamentados en la concepción antropológica y valórica de la Constitución Política del Estado de Chile. Y precisa que estos principios “deben abrir a todos los niños y jóvenes de ambos sexos la posibilidad de desarrollarse como personas libres... potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica; pero también el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país”. (1.4.)

- Presentar para orientar el “nuevo marco curricular, el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos”... Esto “exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo” ... “Por último el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (descripción, clasificación, análisis, síntesis, abstracción y otras”. (1.12).

Esto mismo se reitera en el sector de aprendizaje de Educación Física, cuando señala que “se trata de incentivar el uso del aparato locomotor en beneficio de la salud personal y por tanto las metodologías de trabajo del sector deben concebirse para atender a todos los alumnos y alumnas sin excepción, incluyendo aquellos que puedan estar afectos a inhabilidades físicas. Por lo mismo, la actividad deberá adecuarse a la capacidad potencial de cada alumno, generando en todos ellos el hábito del ejercicio físico y de la práctica deportiva”.

Las expectativas tenidas antes de leer el Decreto iban en la dirección de que sin duda iban a encontrarse múltiples referencias a este término: primero porque la evaluación está de moda y su presencia es requerida como un proceso necesario de la gestión de calidad; en segundo lugar porque resulta evidente que debe existir una íntima relación entre currículum y evaluación –lo cual no es nuevo–, ya que hace más de medio siglo Tyler planteó que la evaluación es un elemento *integrante* y por tanto *necesario* en el *proceso educativo*; por último porque es preciso que el enfoque de evaluación que se utilice sea coherente con el Proyecto Curricular y con el Proyecto Educativo de cualquier centro escolar, dado que lo contrario nos mostraría dos líneas paralelas que nunca se encuentran... o, dicho de otro modo, que la evaluación no mediría lo que ambos proyectos pretenden.

El resultado evidentemente ha sido muy diferente, ya que las referencias directas han sido muy escasas; si bien se perciben “algunos chispazos” como en el caso de los Objetivos Transversales, sin embargo no existe una línea coherente que se mantenga a lo largo de todo el documento y es más, no se entiende cómo en la evaluación de estos objetivos se hace referencia a los Objetivos Verticales y no obstante no se detecta la pertinencia de establecer un planteamiento relativo a su evaluación que resulte coherente con el de los Transversales. De todas maneras, como se ha puesto de manifiesto, existen en este decreto múltiples elementos, que principalmente en forma indirecta pueden colaborar para perfilar la línea evaluativa que resulte coherente con los planteamientos de la Reforma Educativa.

4.3. Decreto 511 que Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niños y Niñas de la Enseñanza Básica⁴

Debo confesar de entrada que lamentablemente este nuevo Decreto de Evaluación, según mi opinión, ha resultado un echar marcha atrás en algunos aspectos planteados por el reglamento anterior (Decreto 146 de 1988) y que además no muestra coherencia con los elementos que he destacado en el Decreto 40. Las principales razones para fundamentar mi crítica son las siguientes:

- a) El Decreto establece en su artículo 1º que tiene vigencia para 1º y 2º Básico a partir de 1997, añade además en el artículo 2º que el Director de cada establecimiento debe elaborar un Reglamento sobre las bases de este decreto y que este reglamento elaborado por la institución debe entregarse a padres y apoderados a más tardar en el momento de la matrícula, lo cual resultaba imposible, ya que el Decreto lleva como fecha de aprobación el 8 de mayo de 1997.

⁴ Ministerio de Educación Pública de Chile. Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niños y Niñas de Enseñanza Básica. Decreto Exento N° 511 de 8 de mayo de 1997.

- b) Después de su publicación generó una serie de consultas que paulatinamente se convirtieron en problemas, ya que entre otros aspectos, los alumnos debían ser evaluados, especialmente en el primer semestre, con un reglamento que aún no existía.
- c) No se previó la implementación del Reglamento, ya que fue evidente que los Supervisores de los Departamentos Provinciales no se encontraban preparados para resolver las dudas y preguntas.
- d) Tampoco los documentos de apoyo resultaron muy adecuados. Para muestra pueden compararse dos documentos emanados de la División de Educación General: el primero lleva fecha de 9 de julio del 97 y se titula “Respuestas a consultas y orientaciones técnicas para la aplicación del Decreto 511 de 1997 sobre evaluación y promoción escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica” y el segundo que tiene el mismo sector de respuestas que el anterior, sin fecha de edición, pero bastante más acabado, claro, preciso y aún con enfoques distintos, titulado “Reglamento de Evaluación. Material de apoyo para la elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela”.
- e) El enfoque dado al último considerando del Decreto, que se refiere al *compromiso de los establecimientos educacionales con el aprendizaje de sus alumnos*, resulta limitado y pobre, ya que se restringe a que “si se decide la repitencia de un alumno como medida pedagógica, ella no debe entrar en contradicción con este derecho consagrado por la ley”. ¿Cuál debiera ser el derecho consagrado por la ley, o qué es más importante destacar y para el que hay que conseguir el compromiso de los profesores? ¿Que el alumno obtenga una educación de alta calidad, o que repita curso en el mismo establecimiento?
- f) Debemos también preguntarnos por la coherencia entre el Decreto 511 y el 40. ¿Basta con señalar en el primero que los alumnos deben ser calificados en todos los subsectores, asignaturas o actividades del plan de estudios? El Decreto 511 recurre por dos

veces al término “evaluación diferenciada” pero no lo explicita. ¿Debe dársele el significado que se usa actualmente en muchos establecimientos y que implica que cuando la alumna o el alumno catalogado como “con problemas de aprendizaje” obtiene un reprobado en una prueba o trabajo, automáticamente se le coloca un 4,0 o 4,5? El Reglamento parece darle a la evaluación diferenciada la solución de los problemas de aprendizaje; sin embargo estimo que es más adecuada la postura del Decreto 40 que se la encomienda a la metodología, requiriendo, como ya se ha indicado, “estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje”, lo cual exige evidentemente que se diseñen procesos evaluativos coherentes con tales estrategias.

- g) A tres años de la finalización del siglo se consagra en el reglamento un enfoque de evaluación centrado en la calificación numérica. ¿Se ha analizado la posibilidad y conveniencia de suprimir la calificación –no la evaluación– al menos en el primer ciclo de Básica? ¿Se conocen experiencias extranjeras al respecto, por ejemplo la danesa? ¿Se ha decidido mantener la calificación numérica para incentivar la competitividad? ¿Es coherente esta postura con la LOCE y el Decreto 40, según lo señalado en este mismo artículo en los puntos 4.1.b) y 4.2.b)?
- h) ¿Por qué a lo largo de todo el Decreto 511 se evitó sistemáticamente el término “proceso de evaluación” o “evaluación del proceso de aprendizaje” que sí está explícitamente en el Decreto 146? ¿Se pretende instaurar una evaluación de producto o terminal? ¿No señala el Decreto 40 que existen procesos, llámeseles educativos, de aprendizaje o formativos? ¿Es que acaso no hay que evaluarlos como tal, sino sólo al término, para darse cuenta demasiado tarde de los errores y omisiones existentes?
- i) ¿No es preciso dar un enfoque general e integral a la evaluación de objetivos verticales y transversales? ¿Son acaso dos compartimientos diferentes e incommunicados, como a veces se han plan-

teado los dominios cognitivo y afectivo? ¿No resulta significativo que el Decreto sólo hable de la evaluación de los Objetivos Transversales en el apartado “DE LA CALIFICACION” y cuando se trata del informe que debe entregarse a los apoderados? ¿Es acaso la elaboración del informe lo más relevante y concuerda con lo señalado en el Decreto 40 acerca de que la evaluación de estos objetivos “constituye un proceso complejo”?

- j) El Decreto hace referencia a la “evaluación del logro de objetivos”, si bien a veces como en el caso del artículo 11 parece referirse a las calificaciones, cuando dice por ejemplo que para la promoción de determinados cursos “se considerará conjuntamente el logro de objetivos de los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudios y la asistencia a clase”; pero a continuación el logro de objetivos se expresa en aprobación y en promedios.

Como resumen de este Decreto referido al Reglamento de Evaluación, resulta pertinente efectuar algunas preguntas para que sean respondidas por los profesores que lo están utilizando: ¿Qué aspectos positivos ha aportado este nuevo reglamento? ¿En qué se nota que es un progreso para la evaluación de los aprendizajes? ¿Es coherente con los planteamientos curriculares y evaluativos del Decreto 40?

4.4. Decreto 220 que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media⁵

- a) En forma explícita hay sólo tres breves referencias a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el sector curricular de Matemática se afirma que “se evalúe teniendo en considera-

⁵ Ministerio de Educación Pública de Chile. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Decreto Supremo de Educación N° 220, de 18 de mayo de 1998.

ción tanto el proceso como el resultado del mismo”. Luego en el sector de Educación Tecnológica señala que “la evaluación del trabajo de los alumnos en tecnología otorga una importancia primordial a los procesos, es decir, a que las soluciones a los problemas encontrados durante el desarrollo del proyecto sean efectivas y eficientes, dentro de las limitaciones y el contexto; en cambio en técnico manual, el foco de lo que se evalúa está en las terminaciones del producto” y posteriormente afirma que “se evalúa la pertinencia de materiales y procesos propuestos desde los puntos de vista de la funcionalidad, el impacto ambiental y social, y los costos involucrados en el producto”.

- b) Son numerosas las referencias que de manera indirecta señalan algunos elementos que permiten ayudar a enfocar la línea evaluativa del cambio curricular, como se detalla a continuación: indudablemente el elemento que aparece en forma más reiterativa es la de *objetivos*, ya que el Decreto trata de establecerlos; otro elemento es cuando se afirma que se trata de obtener una “mejora de la calidad y la equidad de las oportunidades educacionales”.

El término *proceso* tiene una presencia relevante y frecuente en este documento. Se le asignan diversos calificativos como enseñanza-aprendizaje, o sólo aprendizaje, de formación, formativo, de crecimiento y autoafirmación personal, de autocomprensión y entendimiento del comportamiento humano, etc. Debe además destacarse que aparece a lo largo de todo el documento: en la Introducción, Formación General, Lengua Castellana y Comunicación, Idioma Extranjero, Filosofía y Psicología, Matemática, Química, Educación Artística, Artes Musicales, etc.

A diferencia del Decreto 40, existen muchos objetivos de aprendizaje de los alumnos en los que se requiere que éstos sean capaces de evaluar, por tanto existe un claro énfasis en plantear como objetivos conductas del más alto nivel cognitivo. Esto se manifiesta especialmente en el subsector de Artes Visuales, donde se plantea en to-

dos los cursos como objetivo o contenido que el alumno sea capaz de evaluar procesos y productos artísticos.

De entre las referencias de tipo metodológico, que permitirán establecer la adecuada relación con enfoques, procesos y actividades evaluativas, merecen destacarse dos:

- En las Orientaciones sobre el conocimiento y aprendizaje se indica que: “el trabajo pedagógico tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, sus conocimientos y experiencias previas... lo cual exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos...”. “Se busca lograr competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de incertidumbre y adaptación al cambio”.
- En el sector curricular de Matemática se señala que el “proceso de aprendizaje se cimiente en contextos significativos y accesibles para los jóvenes, favoreciendo la comprensión por sobre el aprendizaje de reglas y mecanismos sin sentido; se desarrolle en climas de trabajo propicios para la participación, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas, soluciones, aborden desafíos y perseveren en la búsqueda de soluciones, dispuestos a tolerar cierto nivel de incerteza en el trabajo que realizan...”.

Las conclusiones que pueden sacarse de este Decreto coinciden exactamente con las formuladas respecto del Decreto 40, es decir, aunque las expectativas desde el punto de vista del enfoque evaluativo eran superiores, sin embargo hay elementos valiosos rescatables, para ayudar a realizar una tarea que está inconclusa.

5. Proyecciones de la Evaluación en el contexto del Proyecto Curricular de Centro

Desde la perspectiva de los componentes del Proyecto Curricular de Centro, se ha podido detectar en el análisis documental y reflexivo efectuado que sí están presentes claramente los objetivos, también hay diversas referencias a la metodología que es preciso aprender, valorar y aplicar, así mismo existen –aunque en forma menos sistemática y coherente–, algunos elementos explícitos referidos a evaluación del aprendizaje y otros muchos implícitos; pero como corolario estimo que puede afirmarse que el Sistema Educativo ha dado escasa importancia a la Evaluación en el contexto de la Reforma Educacional, lo cual no estaba previsto de esa manera, ya que citando palabras del Sr. Ministro de Educación: “Este cambio en los contenidos del currículum, *acompañado de una sustancial mejora a los sistemas de evaluación*, está llamado a transformar profundamente todo el quehacer esencial del sistema escolar”.⁶ Si nos preguntamos dónde están esos cambios sustanciales a los sistemas de evaluación, en el contexto de la reforma educacional, objetivamente se debe afirmar que no aparecen por ningún lado y que en consecuencia es un déficit relevante que está mostrando la reforma educacional; pero además es preciso señalar que no basta con reconocerlo, hay que remediarlo, si se pretende verdaderamente lograr la “transformación profunda del quehacer esencial del sistema escolar” y en definitiva la tan publicitada y anhelada calidad y equidad educativa.

Es importante sin duda el análisis de los vacíos, déficits y problemas que se han detectado; pero indudablemente no es lo más importante, ni lo que ayuda a construir positivamente. Lo relevante en esta materia es colaborar para que el componente de evaluación del PCC se enmarque en un enfoque evaluativo que se comprometa en la

⁶ El sentido de la Reforma Educacional. Artículo del Sr. José Pablo Arellano, Ministro de Educación Pública. Diario *El Mercurio*, 5 de enero de 1997.

mejora y el progreso, de manera que se proyecte hacia los otros dos componentes del mismo, así como a su implementación y desarrollo, sabiendo ciertamente que la *cultura de evaluación* que se respira en nuestros ambientes no es la señalada, sino por el contrario una que se posiciona en forma exclusiva en la calificación, control, competitividad y aun en la desvalorización o descalificación. ¿Cuál es mi propuesta para ser consecuente con lo señalado?:

- Analizar los diversos elementos que proporcionan o establecen los referentes estudiados en los documentos oficiales y que en forma explícita o implícita apuntan hacia la evaluación. En apurada síntesis, generalizando lo que aparece como particular, propongo lo siguiente:

Elementos que en forma explícita se refieren a evaluación
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. La evaluación del aprendizaje del alumno es un <i>proceso complejo</i>, es preciso desarrollarla como proceso, considerando tanto los <i>Objetivos Verticales</i> como los <i>Transversales</i>.2. En la evaluación se debe tomar en cuenta tanto el <i>proceso</i>, como el resultado del mismo.3. Deben diseñarse <i>procesos evaluativos e instrumentos</i> de medición con una alta calidad técnica, poniendo especial cuidado cuando se trata de evaluar <i>Objetivos Transversales</i>, dada su novedad, falta de modelos, dificultad que presenta su valoración y trascendencia.4. La Institución Educativa debe realizar en forma sistemática actividades para evaluar el grado de logro de <i>Objetivos Verticales y Transversales</i>, de manera que el análisis de sus resultados, permita tomar oportunamente las decisiones más adecuadas, para apoyar en forma sostenida el logro de la deseada calidad educativa.5. Los resultados de la evaluación de los <i>Objetivos Transversales</i> deben servir para afirmar o modificar las prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar a un alumno.6. El establecimiento y cada profesor debe comprometerse con la alta calidad del aprendizaje de sus alumnos, especialmente con aquellos que sufren más limitaciones. Esto significa que la evaluación es principalmente formativa y no tanto o exclusivamente calificativa, de manera que refleje un resultado de alta calidad profesional. |
|--|

Elementos que en forma implícita se refieren a evaluación	
Elemento o aspecto	Establece que...
Procesos	Concibe a la educación como <i>proceso</i> de aprendizaje, formativo, de enseñanza, etc. Señala como finalidad del proceso educativo el <i>desarrollo integral</i> de los alumnos.
Objetivos	Se presentan como <i>fundamentales</i> los Objetivos, los contenidos como complementarios a ellos.
Calidad y equidad	La nueva propuesta curricular pretende mejorar la <i>calidad</i> educacional y asegurar la <i>equidad</i> .
Enseñanza	La nueva propuesta curricular pretende que la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> – se actualice, – sea más significativa para el estudiante – sea más relevante y pertinente en lo social y cultural, – permita que los alumnos se desarrollen como personas libres, creativas, innovadoras y críticas.
Metodología	El marco curricular señala algunos lineamientos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> – El trabajo pedagógico tiene por centro la actividad de los alumnos, partiendo de sus características y conocimientos previos. – Para lograr lo anterior, deben desarrollarse estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo. – Se busca desarrollar destrezas y capacidades de orden superior (análisis, síntesis, resolución de problemas, comprensión sistémica de procesos y fenómenos, comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada, manejo de incertidumbre y adaptación al cambio, etc.) – En Matemática el proceso de aprendizaje debe cimentarse en contextos significativos y accesibles para los alumnos, favorecer la comprensión por sobre el aprendizaje de reglas y mecanismos sin sentido, desarrollarse en climas de trabajo propicios a la participación, estimular a que los alumnos expresen ideas y soluciones, aborden desafíos, perseveren en la búsqueda de soluciones y sean capaces de tolerar cierto nivel de incerteza. – En Educación Física debe atenderse a todos sin excepción, incluyendo los que tengan inhabilidades físicas. Por tanto, la actividad se adecuará a la capacidad potencial de cada alumno, generando en todos el hábito del ejercicio físico y de la práctica deportiva.

Una vez efectuado este análisis, definir cuáles van a ser los principales aspectos o principios que van a orientar la línea evaluativa de la institución.

- Analizar el Proyecto Educativo Institucional, para determinar si hay algún otro elemento propio de la institución, que se estima debe complementar la línea evaluativa que se va a establecer.
- A partir de la línea evaluativa, que resulte del análisis de Documentos Oficiales del Ministerio de Educación y del Proyecto Educativo particular, se recomienda realizar dos tareas con la participación de la comunidad educativa, especialmente de los profesores, para definir el marco en el que se va a desenvolver la evaluación en toda la institución:
 - a) la primera, consistente en llegar a un consenso en cuanto a cuál es el concepto de evaluación que se estima pertinente establecer. Para esto puede seguirse la metodología descrita en el punto 2 letra a) de este artículo;
 - b) la segunda, definir en forma específica los criterios o principios evaluativos, que van a enfatizar en forma permanente o transitoria un elemento concreto de la evaluación. Para esto puede consultarse lo señalado en el punto 2 letra b de este artículo.

5.1. Gestión de la evaluación a nivel institucional

En las instituciones educativas existen u ocurren ciertas situaciones problemáticas, las que suelen corresponder con mayor frecuencia al área de evaluación: los alumnos discrepan de las calificaciones recibidas o estiman que en la corrección de una prueba se actuó subjetiva o injustamente; los apoderados comparan resultados entre alumnos de un mismo profesor y critican que mientras a uno parece favorecerse a otro se perjudica, o al analizar en reunión de apoderados la alta concurrencia de reprobados en una asignatura determinada se argumenta que el profesor no tiene una actitud for-

madora, sino descalificadora; los profesores se autclasifican como exigentes o acusan a otros de excesivamente benévolos; los coordinadores académicos denotan a veces la calidad deficiente de pruebas diseñadas por los profesores, otras su corrección poco profunda y aun defectuosa, en otras ocasiones la inexistencia de un criterio de evaluación consistente al interior de un departamento de asignatura; los directores reciben reclamos principalmente de alumnos y apoderados, comprobando la gran diversidad de criterios evaluativos al interior de su institución y que en definitiva las calificaciones resultan para él un enigma, pues no puede explicar qué es lo que significa cada una.

La solución a esta variada y recurrente problemática no es fácil, los remedios generales que a veces pretenden aplicarse, como los famosos cursos de perfeccionamiento en evaluación –aunque sean de 60 o 120 horas–, resultan estériles e ineficaces, porque después de ellos no cambia nada, ni la línea evaluativa, ni los criterios, ni la calidad técnica de los procesos e instrumentos de evaluación utilizados. ¿Qué propongo después de compartir casi por veinte años la docencia universitaria en este ámbito, con la presencia semanal en diversas instituciones educativas que abarcan la Educación Preescolar, Básica y Media?

- a) En primer lugar, contar con el o los responsables para la Coordinación Académica de la institución, con una dedicación horaria suficiente para cumplir su función, debidamente capacitados para ir produciendo gradualmente una adecuada cultura de la evaluación, sin prisa y con paciencia.
- b) Analizar las necesidades que existen en el centro escolar en materia de evaluación, priorizarlas de acuerdo a su importancia y a la urgencia que se establece para su satisfacción. Estas necesidades no son las mismas en cada uno, ni deben seguir los mismos pasos para su solución. La evaluación es contextual y en consecuencia cada centro debe planificar en forma específica su gradual consideración. Como finalización presento dos ejemplos

reales de colegios en los que me tocó participar en la planificación y programación de un trabajo específico en el área de evaluación durante el año 1998.

Colegio A

El trabajo se planificó y desarrolló en tres niveles: Directivos, Jefes de Departamento y Profesores.

Sesión	Actividad	Participantes
1	Reunión para determinar las necesidades del Colegio en materia de evaluación.	Equipo Directivo
2	Reunión para analizar y definir el programa de trabajo propuesto por el Asesor, de acuerdo a las necesidades detectadas y en los tres niveles: Equipo Directivo, Jefes de Departamento y Profesores.	Equipo Directivo
3	Taller: análisis concepto de evaluación existente en la institución, para efectuar una proposición conceptual pertinente y actualizada, que refleje consenso, estimando además las dificultades que se pueden presentar para su internalización.	Equipo Directivo y Jefes de Departamento
4	Taller: análisis concepto de evaluación existente en la institución, trabajo de proposición conceptual y determinación de las dificultades por grupo, bajo la coordinación de cada Jefe de Departamento.	Profesores
5	Comunicación del resultado final de síntesis, sobre proposición conceptual y determinación de dificultades. Análisis del Decreto 511 de Evaluación para la Enseñanza Básica, del Reglamento Interno y propuesta de modificaciones a este último.	Equipo Directivo y Jefes de Departamento Equipo Directivo

Sesión	Actividad	Participantes
6	Comunicado del resultado final de la síntesis elaborada, sobre sugerencias de modificación al Reglamento interno de Evaluación.	Equipo Directivo,
7	Seminario taller sobre instrumentos de evaluación: pruebas de desarrollo, de tipo objetivo, de realización de tareas e instrumentos de registro de observación. Además del análisis teórico de ellos, se analizó críticamente un instrumento de cada tipo por Departamento y grupo de cursos similares, presentándose también propuestas de mejora para las fallas detectadas.	Jefes de Departamento y Profesores
8	Análisis con cada Jefe de Departamento de los trabajos presentados por sus integrantes y de nuevas sugerencias propuestas para su optimización.	Jefes de Departamento

Colegio B

Este Colegio ya había realizado un trabajo similar al señalado para el colegio anterior, de manera que en el año 1998 su planificación tomó un rumbo diferente, orientándose por un lado hacia la evaluación de implementación de los nuevos planes y programas de estudio de 1° a 4° Básico y por otro a la medición de logro de objetivos de dichos cursos en forma sistemática.

Evaluación de	Actividades
Implementación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de un sistema de calificación cualitativo para 1º y 2º Básico, que facilite la comunicación con todos los estamentos del Colegio. 2. Diseño de un documento base para la implementación de los planes y programas de estudio de 1º a 4º Básico. 3. Diseño de cronograma para la implementación y para la evaluación de la implementación.
Logro de objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de proyecto para evaluación de logros. 2. Envío de circular a Profesores para dar a conocer el proyecto y solicitar su participación. 3. Definición de acuerdo con los profesores de las asignaturas de Castellano, Inglés y Matemática, de los objetivos terminales que serán evaluados en 1998. 4. Diseño y validación de pruebas. 5. Aplicación y análisis de resultados.

Después de estos dos ejemplos, por medio de los cuales se pretende mostrar el progreso que es programado sistemáticamente, en la línea evaluativa de una institución, pretendo destacar la importancia de su programación y a la vez finalizar este artículo, basándome en una cita de un libro escrito exactamente 30 años atrás por un grupo de educadores en Belmont, California, y cuya traducción al castellano se efectuó dos años después.

Su mensaje lo dirigieron a cada profesor en particular, pero estimo que es igualmente adecuado proyectarlo a Departamentos y Centros Educativos:

“Sin un programa de evaluación consciente y bien organizado, el maestro opera a ciegas y a menudo con tantos resultados negativos como positivos”⁷.

⁷ Tibbets J. y otros (1970). *Guía para los educadores de los países en desarrollo*. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Este mensaje es coherente con mi planteamiento, sigue teniendo urgencia en nuestra realidad actual y confío que los que sean capaces de recibirlo y actuar en consecuencia darán un firme paso hacia la tan deseada calidad educativa.

Bibliografía

- Arellano, J.P.** (1997). *El sentido de la Reforma Educacional*. Artículo del Sr. Ministro de Educación. Diario *El Mercurio*, 5 de enero.
- Escamilla, A. y Llanos, E.** (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza, ed. Luis Vives.
- Gairín, J. y otros** (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Madrid, ed. Síntesis.
- López, N. y Sola, T.** (1995). *Proyecto de Centro: programación de aula*. Granada. Aldahara Ediciones.
- Martín, F.** (1989). Proyecto curricular. *Comunidad Educativa*, N° 169, pp. 16-18, Madrid.
- Ministerio de Educación Pública de Chile.** (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE). Ley N° 18.962 de 7 de marzo.
- _____ (1996). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Fija Normas Generales para su Aplicación*. Decreto N° 40 de 24 de enero.
- _____ (1997). *Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica*. Decreto Exento N° 511 de 8 de mayo.
- _____ (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Decreto Supremo de Educación N° 220, de 18 de mayo.
- Reina López, J.J.** (1990). La planificación curricular en la LOGSE. El Proyecto Curricular de Centro. *Comunidad Educativa*, N° 181, pp. 13-16. Madrid.
- Secretariado de la Escuela Cristiana** (1991). *El proyecto curricular de centro como instrumento de renovación de la escuela*. Secretariado de la Escuela Cristiana de Cataluña, Barcelona.

Tibbets, J. y otros (1970). *Guía para los educadores de los países en desarrollo*. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Ed. Paidós, Buenos Aires.