

Capítulo 8

Las implicaciones de la pedagogía de la integración en la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos

- 8.1 ¿Una evaluación cualitativa o cuantitativa?
- 8.2 Evaluar competencias: una triple función
- 8.3 El recurso a los criterios
- 8.4 ¿Cómo practicar la evaluación certificativa dentro de la pedagogía de la integración?
- 8.5 ¿Cómo poner en práctica la evaluación formativa dentro de la pedagogía de la integración?

Cuando se razona en términos de desarrollo de competencias en la escuela, es natural que la evaluación de los conocimientos de los alumnos no sea una evaluación de los elementos que componen esas competencias, sino una evaluación de la competencia propiamente dicha: se trata, pues, de evaluar si el alumno es competente o no.

8.1 ¿UNA EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA?

Una pregunta fundamental que debe plantearse cuando se trata de evaluar competencias es saber qué tipo de evaluación realizar: ¿se debe privilegiar una evaluación más global, esencialmente cualitativa o, por el contrario, una evaluación más analítica, con criterios, instrumentada, con un carácter más cuantitativo?

La respuesta a esta pregunta no es evidente. La primera es más intuitiva, por lo general, más rápida, pero, también, más subjetiva. La segunda es más objetiva¹, más precisa, pero más engorrosa y más limitante.

Sin embargo, la una no excluye la otra. Primero que todo, la evaluación cualitativa no excluye necesariamente el recurrir a ciertos criterios, pero evita formalizar este recurso a los criterios. Luego, pueden existir formas combinadas de estas dos evaluaciones. Uno podría, por ejemplo, imaginarse una evaluación global para las producciones que no plantean problema, y no recurrir a una evaluación de criterios a no ser que exista una duda. Se puede también realizar los dos tipos de evaluación y confrontar las apreciaciones que resultan de ambos enfoques.

Esta distinción desaparece a medida que el evaluador (por lo general, el docente) se convierte en experto, porque ser experto significa que se han interiorizado tanto los criterios que uno es capaz de movilizar globalmente, sin distinguirlos, unos de otros.

En este capítulo, vamos a desarrollar, principalmente, la evaluación del segundo tipo, a saber, la evaluación por criterios, no porque reconozcamos solamente este tipo de evolución, sino porque esta requiere una instrumentación más importante. La evaluación cualitativa puede inspirarse más o menos en esta instrumentación para adoptar formas más libres, más intuitivas y más interiorizadas.

En una primera etapa, vamos a estudiar el papel y la utilización de los criterios. Esta parte es válida tanto para la evaluación cualitativa como cuantitativa. Abordaremos, luego, ciertos aspectos cuantitativos de la evaluación.

8.2 EVALUAR COMPETENCIAS: UNA TRIPLE FUNCIÓN

Podemos focalizar tres objetivos diferentes al evaluar las competencias adquiridas.

¹ Una evaluación nunca es totalmente objetiva.

1. *Orientar* el aprendizaje: es el caso que se presenta cuando, a principio de año, aún antes de comenzar los nuevos aprendizajes, se evalúan las competencias que debían ser adquiridas por los alumnos el año anterior para diagnosticar sus dificultades y así remediarlas, de manera que las nuevas competencias que se deben adquirir se sumen a conocimientos confiables².

Notemos que un examen de entrada no se inscribe dentro de esta categoría, en la medida en que este se pronuncia sobre el éxito o el fracaso del estudiante. Esto se relaciona con la evaluación certificativa (ver a continuación).

2. *Reglamentar* el aprendizaje: este es el caso que se presenta cuando, durante el año, se realiza una evaluación que tiene por función mejorar los aprendizajes.

Para cada alumno, tomado individualmente, se trata de evaluar su nivel de dominio de las competencias con el objetivo de remediar sus dificultades.

Se trata de la *evaluación formativa*.

En lo que respecta al grupo, se trata de ajustar durante el año el conjunto de actividades de aprendizaje previstas en función de la evolución del grupo-clase. Esta evaluación se basa, principalmente, en el conjunto de informaciones recogidas en el momento de las evaluaciones formativas.

3. *Certificar* el aprendizaje: es el caso que se presenta cuando se evalúa para determinar si el alumno adquirió las competencias mínimas para pasar a la clase superior.

Aquí se encuentran las tres grandes funciones de una evaluación: orientación, regulación y certificación (De Ketele & Roegiers, 1993).

Las funciones descritas anteriormente son las funciones directas de la evaluación. Pero, cuando se evalúa los desempeños de las personas, hay también funciones indirectas de la evaluación:

- refuerzo de la confianza en sí mismo;
- desarrollo de la autonomía (por ejemplo cuando se lleva al alumno a medir los progresos que ha realizado);

² Se trata de la función formativa que Cardinet (1986) llama "La evolución formativa inicial". Lejos de olvidar la primera función pedagógica, generalmente admitida, que es la orientación de los educandos (Bloom, Hanstings, Manaus, 1971) en otro nivel o en otro campo, solo la retomamos aquí porque consideramos las evaluaciones en el seno de un grupo constituido de alumnos o de educandos.

- integración de los conocimientos, en la medida en que el hecho mismo de confrontarse a una prueba en términos de integración ayuda al alumno a integrar sus conocimientos;
- información de los diferentes actores involucrados (dirección, docentes, alumno, padres de familia, responsables del sistema...), etc.

Estas funciones indirectas pueden, en ciertos casos, ser muy importantes. Frecuentemente, se llega a ellas en el momento de medir o de recoger informaciones que se inscriben en el seno del proceso de evaluación. No son funciones de evaluación estrictamente hablando.

Si la función de evaluación varía de acuerdo al momento del año en el que uno se sitúa, la forma que toma la evaluación de una competencia sigue, sin embargo, siendo la misma: esta consiste en poner al alumno frente a una situación producto de la familia de las situaciones que definen la competencia y en ver cómo se desenvuelve, analizando lo que él produce en relación a esta situación-problema.

Ahora bien, la escogencia de esta situación es importante. Es necesario, por una parte, que esta situación sea nueva porque si se le presenta al alumno la misma situación que al momento del aprendizaje, lo único que se hace es verificar su saber-rehacer.

Es necesario, por otra parte, que esta nueva situación pertenezca a situaciones que define la competencia, pues sino no se evaluaría la misma competencia.

Los desarrollos que se señalan a continuación tienen por objetivo proponer algunas pistas operacionales para evaluar las competencias adquiridas, cualesquiera que estas sean.

Abordaremos, luego, algunas particularidades de los diferentes tipos de evaluación. Teniendo en cuenta el hecho de que, al evocar el diagnóstico y el remedio (ver en 7.8), ya abordamos extensamente las cuestiones relacionadas con la evaluación de orientación y la evaluación formativa, comenzaremos por desarrollar las cuestiones relacionadas con la evaluación certificativa.

8.3 EL RECURSO A LOS CRITERIOS:

8.3.1 Lo que es un criterio de corrección

Ya hemos visto que una evaluación en términos de competencias consistía en presentarle al alumno una situación producto de la familia de situaciones que definen la competencia.

La producción del alumno es, luego, examinada, por el alumno o por el docente, a través de un cierto número de lecturas, de puntos de vista, llamados criterios. En efecto, ¿cómo evaluar si alguien es competente para preparar una cena o para conducir un automóvil? Es justamente mediante los criterios que permiten apreciar la calidad de lo que se ha producido o ejecutado.

EJEMPLO

Para evaluar si alguien es competente para preparar una cena, se va a tener en cuenta, por supuesto, la calidad del producto final; el primer criterio es, entonces, el siguiente:

C1: ¿la cena tiene buen gusto?

Pero, también se van a tener en cuenta otros criterios:

C2: ¿se aseguró de cocinar de manera económica?

C3: ¿los alimentos que utilizó son buenos para la salud?

C4: ¿respetó las normas elementales de seguridad?

C5: ¿cocinó con limpieza?

C6: ¿pensó en decorar sus platos?

Evaluar una competencia consiste, pues, en pedirle al alumno que efectúe una producción compleja y que tenga sobre esta producción compleja tantos puntos de vista como criterios. Los criterios son, entonces, las diferentes cualidades que se esperan de una producción, de una realización. Para distinguirlos de otra categoría de criterios que reflejen un nivel de dominio, se les llama, frecuentemente, “criterios de corrección”.

OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE CORRECCIÓN EN DOS DISCIPLINAS.

1. *Criterios de corrección en lengua (maternal o en segunda lengua)*

Aquí tenemos una lista de criterios de corrección para el objetivo terminal de integración siguiente: “al término del cuarto año de la enseñanza básica, el alumno será capaz de producir, a partir de un soporte visual, un enunciado oral o escrito, de al menos tres frases, dentro de una situación de comunicación significativa para él”, ya presentada anteriormente (ver en 6.1.1).

Criterios de corrección
C1. Adecuación a la situación presentada en el soporte
C2. Coherencia semántica(unidad de sentido, ausencia de contracción)
C3. Coherencia sintáctica (ordenamiento correcto de los constituyentes de la frase)
C4. Originalidad del vocabulario, creatividad
C5. Pronunciación y entonación

2. *Criterios de corrección en matemáticas*

Tomemos una evaluación relacionada con una competencia en matemáticas, como la competencia siguiente “resolver un problema de la vida utilizando diferentes herramientas matemáticas (adiciones, sustracciones, porcentaje...)”.

La evaluación consiste en la resolución de algunas situaciones matemáticas significativas.

EJEMPLOS DE CRITERIOS DE CORRECCIÓN.

Criterios de corrección	Descripción detallada de los criterios
C1. Interpretación correcta del problema	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión del enunciado• Escogencia de la operación o, de manera más general, de la herramienta matemática pertinente
C2. Utilización de las herramientas matemáticas en situación	<ul style="list-style-type: none">• Algoritmo de las operaciones• Utilización de las fórmulas• Conversiones• Trazados y propiedades de las figuras, etc.
C3. Coherencia de la respuesta	<ul style="list-style-type: none">• Escogencia de la unidad• Orden de tamaño• Darle sentido a un resultado obtenido, etc.• Vínculo con el enunciado• Verificación
C4. Precisión	<ul style="list-style-type: none">• Producción espontánea dentro del trazado de las figuras
C5. Producción personal	<ul style="list-style-type: none">• Producción de un enunciado de una cuestión pertinente, etc.
C6. Utilización vinculante de las herramienta matemáticas en C2	<ul style="list-style-type: none">• Recurso obligatorio de un procedimiento de cálculo determinado, tamaños para convertir de antemano, etc.

El criterio C2 será operacional si se cumple por los criterios C2a, C2b, C2c... correspondiente a las herramientas matemáticas que se van a utilizar:

C2a: Utilización en situación de la herramienta “ adición sin reporte”

C2b: Utilización en situación de la herramienta” sustracción sin préstamo

C2c: Utilización de la herramienta” cálculo de un porcentaje”, etc.

Dentro de una óptica formativa es mejor no retener el criterio “exactitud de la respuesta” (por lo menos como criterio único), que es, sin embargo, un criterio al cual se recurre frecuentemente. En efecto, si se utiliza conjuntamente con los criterios, C1, C2, C3, no hay independencia de criterios de uno con relación a los otros, puesto que este nuevo criterio engloba los otros tres. Y si uno lo utiliza *en el lugar de* criterios C1, C2, C3, se evalúa la producción del alumno en un sólo resultado (cúmulo de tres criterios), lo que da poca fineza al diagnóstico.

8.3.2 La formulación de un criterio

Un criterio es una **cualidad**. La formulación de un criterio debe, entonces, precisar esta cualidad:

- Sea utilizando un sustantivo que tiene él mismo una connotación positiva o negativa (adecuación, coherencia, precisión, originalidad...);
- sea utilizando un sustantivo al cual se le agrega un complemento él mismo con connotación (empleo pertinente, interpretación correcta, producción personal, ...);
- sea recurriendo a una pregunta (como en el ejemplo de la preparación de una cena).

Hay que evitar las formulaciones que confundan los objetivos y los criterios. Por ejemplo, “adicionar mentalmente dos números inferiores a 1000” no es un criterio sino un objetivo específico, es decir, el objeto de un aprendizaje. Por el contrario, “exactitud del resultado”, “respeto del orden de tamaño del resultado”, “economía del procedimiento” ... son criterios asociados al objetivo específico “adicionar mentalmente dos números inferiores a 1000”.

8.3.3 Criterios e indicadores.

Para evaluar si se tiene el dominio de una competencia, el recurso a los criterios de corrección no siempre es suficiente. Frecuentemente, hay que dotarse de algunos indicadores que hagan operativos los criterios.

Precisemos la diferencia entre un criterio y un indicador. Un criterio es una cualidad que hay que respetar (el hecho de cocinar adecuadamente, de utilizar alimentos buenos para la salud, de respetar las normas de seguridad...). Tiene un carácter general y abstracto. Puede, igualmente, aplicarse a contenidos de diferentes tipos. Por ejemplo, el criterio “presentación” puede aplicarse tanto a un plato, como a un trabajo escrito o a una azafata. El criterio “pertinencia”, que verifica si lo que uno ha producido es lo que se había solicitado, es válido cualquiera que sea la disciplina o la pregunta.

El indicador, por su parte, es un índice observable de un criterio. Este permite contextualizar el criterio. Tiene un valor (sea una cantidad, sea el valor 1/0). En general, se recurre a diferentes indicadores para determinar si un criterio es respetado, sobre todo si es difícilmente observable, como el criterio “buen gusto” (ver a continuación).

EJEMPLOS

- El criterio “calidad dietética de los alimentos utilizados” se precisa por los indicadores siguientes:
 - tasa de materia grasa por cada 100g de plato cocinado (nombre);
 - presencia/ ausencia de ingredientes sobre los que no se conoce el origen (1/0);
 - etc.

- El criterio “higiene en la preparación de la cena” se precisa por los indicadores siguientes:
 - presencia/ ausencia de utensilios de cocina no lavados (1/0);
 - - frecuencia según la cual el cocinero se lava las manos (número de veces por unidad de duración);
 - etc.
- Incluso el criterio “¿La cena tiene buen gusto? “, que puede parecer subjetivo, puede hacerse operativo a través de los indicadores:
 - Presencia/ ausencia de restos en los platos al final de la cena;
 - Agregado de otros ingredientes durante la degustación;
 - Presencia/ ausencia de manifestaciones de satisfacción a lo largo de la degustación;
 - etc.

8.3.4 Criterios mínimos y criterios de perfeccionamiento

Si es cierto que varios criterios intervienen en una evaluación, estos tienen raras veces el mismo peso. En el ejemplo evocado al principio de la página 229, ¿se puede certificar como buen cocinero a alguien que cocina aseadamente, que piensa en decorar sus platos y que cocina económicamente, pero que no logra hacer una cena que tenga buen sabor y que descuida las reglas más elementales de seguridad? Probablemente no.

LOS CRITERIOS MÍNIMOS

Están, primero que todo, los criterios mínimos. Son el conjunto de criterios con base en los cuales se va a certificar el éxito o el fracaso.

En el ejemplo de la página 229, se pueden considerar los siguientes criterios mínimos:

C1: La cena tiene buen sabor

C3: Los alimentos que él utilizó son buenos para la salud

C4: Respetó las normas de seguridad elementales

C5: Tuvo el cuidado de cocinar aseadamente.

LOS CRITERIOS DE PERFECCIONAMIENTO

Finalmente, están los criterios de perfeccionamiento, es decir, los criterios que no sirven para atestar el éxito, pero que, más allá del éxito, sirven para determinar el

nivel de desempeño de cada alumno, o también para clasificarlos unos en relación con otros.

En el ejemplo desarrollado anteriormente, podría decirse que los criterios C2 y C6 son criterios de perfeccionamiento.

Se puede discutir el hecho de que ciertos criterios sean criterios mínimos. Algunos dirán que el criterio C3 y el criterio C5 no se deben tomar en cuenta para la certificación. Otros dirán que el criterio C6 es un criterio mínimo. Es una cuestión de apreciación, incluso de cultura. Es, también, una cuestión de nivel: un criterio que es de perfeccionamiento a nivel de segundo año puede convertirse en un criterio mínimo de tercer año.

Pero, más allá de la escogencia de criterios, es sobre todo una cuestión de transparencia en relación con el alumno: hay que ponerse de acuerdo antes **y anunciarlo al alumno al que se le evalúan los desempeños**. Uno puede también sensibilizar a los alumnos sobre la utilización de criterios, por ejemplo, haciéndoles buscar a ellos mismos los criterios de corrección de una producción dada, o también invitándoles a comparar dos trabajos, uno bueno y uno menos bueno, o pidiéndoles que precisen lo que hace la diferencia entre estos dos trabajos.

UNA PUESTA EN OPERACIÓN DE LOS CRITERIOS MÍNIMOS Y DE PERFECCIONAMIENTO

Veamos cómo se puede, en particular, hacer operativos los criterios mínimos y de perfeccionamiento en dos disciplinas: en matemáticas y en lengua.

Criterios en idiomas

Aquí tenemos de nuevo una distinción entre los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento: para la competencia en lengua francesa “al término del 4to año de la enseñanza básica, el alumno será capaz de producir, a partir de un soporte visual, un enunciado oral o escrito de al menos tres frases”, incluido el cuadro de competencias presentado en 6.1.1 y el cuadro de criterios en 8.3.1.

Criterios mínimos	Criterios de perfeccionamiento
C1. Adecuación a la situación presentada en el soporte	C4. Precisión
C2. Coherencia semántica (unidad de sentido, ausencia de contradicción)	C5. Producción personal
C3. Coherencia sintáctica (ordenamiento correcto de los constituyentes de la frase)	C6. Utilización vinculante de las herramientas matemáticas en C2

Criterios en matemáticas

Igualmente se da un ejemplo en el cuadro de criterios presentado en 8.3.1, relacionado con la competencia siguiente en matemáticas: “resolver un problema de vida utilizando diferentes herramientas matemáticas (adiciones, sustracciones, porcentajes....).”

Se pueden distinguir dos categorías de criterios: Los criterios C1, C2, C3, que deben ser absolutamente satisfechos, mientras que los criterios C4, C5 y C6 son criterios de perfeccionamiento.

Criterios mínimos	Criterios de perfeccionamiento
C1. Interpretación correcta del problema	C4. Precisión
C2. Utilización de las herramientas matemáticas en situación	C5. Producción personal
C3. Coherencia de la respuesta	C6. Utilización vinculante de las herramientas matemática en C2

La dificultad es encontrar los buenos criterios, es decir, aquellos que permiten lograr el objetivo fijado. Según los contextos, puede tratarse de un problema de consenso entre los actores, o de un problema de recurso del dominio³, como de referenciales profesionales exteriores, o también de una combinación entre los dos enfoques.

Veremos más tarde que no son necesarios criterios demasiado severos (sino pocos alumnos podrían tener éxito), pero deben ser lo suficientemente severos como para que se pueda verificar el dominio de la competencia. Se trata de la cuestión de los umbrales de dominio, que estudiaremos más adelante.

¿QUÉ IMPORTANCIA RELATIVA ACORDARLE A LOS CRITERIOS MÍNIMOS Y A LOS CRITERIOS DE PERFECCIONAMIENTO?

- Se comienza por considerar el conjunto de los criterios mínimos. Si estos criterios mínimos se respetan de manera satisfactoria por parte del alumno, se atesta el éxito.
- Finalmente, se observan los criterios de perfeccionamiento. Estos permiten únicamente clasificar los alumnos que tuvieron éxito en relación con los que sí tuvieron éxito.

El problema de saber lo que se entiende por “respetar los criterios mínimos de manera satisfactoria”. Veremos más tarde que hay diferentes maneras de considerar el hecho de que los criterios mínimos son respetados de manera satisfactoria.

³ Se trata, respectivamente, del recurso a la lógica estratégica y a la lógica del dominio, evocadas en 6.2.

EJEMPLO

	C1-mínimo	C2-de perf.	C3-mínimo	C4-mínimo	C5-mínimo	C6-de perf.
Julia	+	+	+	+	+	-
Sebastián	-	+	-	+	-	+
Tomás	+	-	+	+	+	+
Carolina	+	-	-	+	-	-
Silvia	+	-	+	-	-	+
Farid	+	-	+	+	+	+

- Se puede decir que Julia, Tomás y Farid dominan la competencia porque satisfacen los criterios mínimos. Sin embargo, Farid está situado antes que Tomás y Julia porque satisface dos criterios de perfeccionamiento, mientras que los otros dos sólo satisfacen un sólo criterio de perfeccionamiento.
- Sebastián y Carolina no dominan la competencia por que no dominan suficientemente los criterios mínimos.
- El caso de Silvia es particular: ella obtiene +, + y - en los criterios mínimos. ¿Se puede decir que ella domina la competencia? Es un jurado el que debe decidirlo, o las reglas complementarias que se dan. Veremos posteriormente cuáles son las diferentes maneras de manejar este caso.

8.3.5 ¿Cuántos criterios hay que lograr?

De manera más general, siempre es importante dimensionar correctamente el número de criterios. Tres o cuatro criterios mínimos y uno o dos criterios de perfeccionamiento constituyen una norma aceptable.

- Es mejor evitar un número demasiado pequeño de criterios, que permita un diagnóstico diferenciado. En efecto, cada criterio es una mirada que se tiene sobre una producción; es una cualidad de la producción. Definir tres o cuatro cualidades relativas a esta producción en lugar de una sola permite determinar en qué dirección debe un alumno orientar sus esfuerzos para mejorarla.
- Pero hay que evitar también recurrir a un número muy grande de criterios, y esto por dos razones. Primero, porque la multiplicación de criterios aumenta el tiempo de corrección. Además, porque entre más se multiplica el número de criterios, más posibilidades hay de encontrar criterios que no son independientes: se castiga doblemente a un alumno que ha cometido un error en ese criterio y se crea un fracaso innecesario.

EJEMPLO

Los criterios “utilización de la palabra justa” y “corrección ortográfica” son criterios independientes. En efecto, un error puede aparecer en una palabra no adecuada tanto como en una palabra adecuada. Una palabra adecuada o no puede ser correcta ortográficamente. Por el contrario, los criterios “utilización de la palabra justa” y “adecuación del repertorio léxico” no son

independientes, puesto que la utilización de la palabra justa necesita la adecuación del repertorio léxico.

Criterios independientes no quiere decir producciones independientes. La misma producción puede permitir la verificación de varios criterios. Por ejemplo, la producción de una frase por parte del alumno permite la verificación a la vez de los criterios “utilización de la palabra justa” y “corrección ortográfica”.

Sin embargo, no hay que confundir criterios y contenidos. Un criterio puede ser verificado sobre contenidos diferentes. Por ejemplo, “el empleo de la forma interrogativa” es un contenido, no un criterio, que puede ser evaluado según diferentes puntos de vista (criterios): pertinencia de la utilización, corrección de la forma, entonación... Si, en un alumno, se quiere verificar el dominio global de un conjunto de contenidos, es necesario, entonces, variar los tipos de producción que se le piden (ítems) y no multiplicar los criterios.

8.3.6 Verificar la independencia de los criterios

Para verificar la independencia de criterios se puede recurrir a un cuadro cruzado de criterios (ver cuadro 7).

Se trata de llenar las casillas del cuadro, tratando de imaginar los tipos de error cometidos por cada una de las casillas. Por ejemplo, en la casilla “criterio 1- no – criterio 2 “, se trata de ver si existe un error que respeta el criterio 1, pero no el criterio 2.

Si se puede encontrar al menos un error correspondiente a cada casilla, se está seguro de obtener criterios independientes.

CUADRO 7: *Cruce de criterios relativos a una competencia dada de manera a verificar su independencia de dos en dos*

	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5
No-criterio 1					
No-criterio 2					
No-criterio 3					
No-criterio 4					
No-criterio 5					

EJEMPLO

Tomemos una situación en la cual un estudiante debe calcular el 4 % de interés sobre una suma de 68 000 € durante seis meses. Respuesta correcta 1 360 €.

Tomemos los tres criterios siguientes:

- C1: Orden de tamaño correcto
- C2: Buena utilización de las tablas de multiplicación
- C3: Buena interpretación del problema

He aquí algunas respuestas erróneas que podrían dar los alumnos

	C1	C2	C3
No-C1		13 600€	136€
No-C2	1380€(1)		1 060€
No-C3	2720€(2)	5 440€(3)	

- (1) Calculó 36 por 4x8
- (2) No tuvo en cuenta los seis meses
- (3) Multiplicación x 2 en lugar de división por 2

Cada vez se puede encontrar un error ligado a un sólo criterio, y no a los otros. Los criterios son independientes.

Frecuentemente, cuando dos criterios no son independientes, es que uno es un indicador del otro, por ejemplo, el “gusto” (criterio) y “ el condimento “ (indicador).

En general, los criterios son relativamente estables dentro de una determinada disciplina, es decir, que son los mismos criterios que serán utilizados en las diferentes competencias desarrollas a lo largo de todo el año.

8.4 ¿CÓMO PONER EN PRACTICA LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN?

8.4.1 Los límites de los dispositivos sumativos

Para certificar los conocimientos de los alumnos, se tiende, frecuentemente, a recurrir a un dispositivo sumativo, es decir un dispositivo en el cual se evalúan los conocimientos del alumno a través de una suma de preguntas o de ítems que no están articulados unos con otros y en el que uno se contenta con adicionar los puntos obtenidos. Esta manera de proceder presenta dos inconvenientes.

Primero que todo, teniendo en cuenta que este dispositivo se basa en una suma de contenidos, no garantiza que los contenidos que son objeto de la evaluación sean

los contenidos más importantes. Por lo tanto, genera fracasos abusivos, es decir, que los alumnos son aplazados cuando dominan lo mínimo necesario para pasar al año superior. Paralelamente, se encuentran alumnos que tienen éxito porque pudieron mostrar su dominio en los contenidos secundarios, pero que de hecho no poseen dominio sobre los contenidos importantes.

Un sistema de evaluación certificativa, elaborado sobre el dominio de competencias importantes, permite responder a estos dos inconvenientes:

- Poniendo énfasis sobre lo esencial, permite reducir los fracasos “abusivos”, es decir, los fracasos causados por contenidos de importancia secundaria (aún valorizando los desempeños de los alumnos capaces de superar el mínimo);
- permite garantizar que los alumnos que son admitidos en el año superior tienen un dominio mínimo de las competencias importantes (competencia básica), lo que permite, en los años sucesivos, apoyarse sólidamente sobre este dominio para la continuación de los aprendizajes.

8.4.2 Las diferentes maneras de proyectar la evaluación certificativa

Debido a diferentes razones (hábitos, presión del medio ambiente, dificultad de ponerse de acuerdo sobre un consenso...), no siempre es posible, sin embargo, evaluar los conocimientos de los alumnos sólo en términos de competencias. Frecuentemente, la cuestión de la evaluación se plantea en términos de compromiso.

Si se considera que uno puede evaluar los objetivos específicos (o de contenidos), de las competencias y /o el objetivo terminal de integración, existen varias combinaciones posibles, representadas en el esquema siguiente.

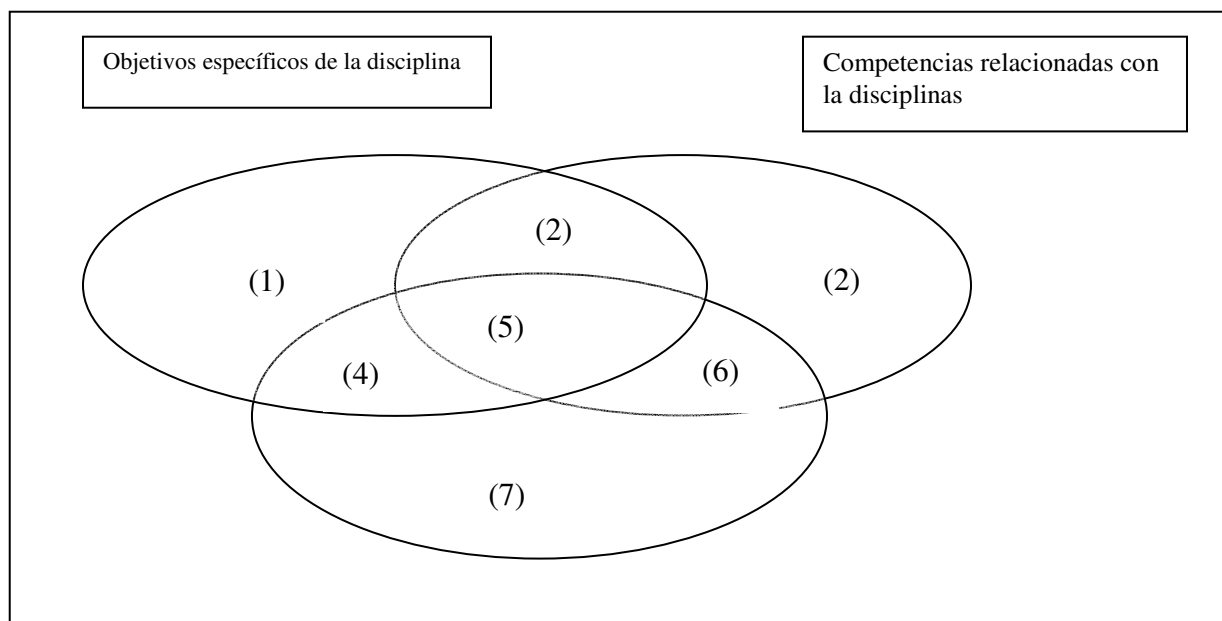


FIGURA 29: *Diagrama de Venn de la posibles combinaciones de las diferentes evaluaciones*

- El tipo de evaluación (1), en el cual se evalúan únicamente los contenidos y los objetivos relativos a las disciplinas, es el menos integrador.
- El tipo de evaluación (7), en el cual se evalúa únicamente el objetivo terminal de integración, es el más integrador.
- Las formas (3) y (6) son las formas resueltamente orientadas hacia la integración.
- Las formas (2), (4) y (5) son las formas más prudentes, en las cuales, aunque una parte de la evaluación sea realizada en términos de integración (OTI y/o competencias), la otra parte se realiza sobre los objetivos específicos de la disciplina.

Esta óptica es puramente disciplinaria. Pero se pueden obtener igualmente otras formas de evaluación, que combinen varias disciplinas. Para ilustrar estas diferentes combinaciones, tomemos el caso de dos disciplinas a propósito de las cuales se desea evaluar el nivel de los alumnos.

Ilustremos dos casos, entre otros, a partir de un esquema que retoma el conjunto de los posibles objetos de evaluación.

- de las competencias relativas a la disciplina;
- de las competencias comunes a las dos disciplinas;
- un objetivo terminal propio a cada disciplina;
- un objetivo terminal común a las dos disciplinas.

- Se evalúan competencias comunes a las diferentes disciplinas, así como un objetivo terminal de integración de las dos disciplinas.

Disciplina 1		Disciplina 2
Objetivo terminal de integración para la disciplina 1	Objetivo terminal de integración común a las dos disciplinas	Objetivo terminal de integración para la disciplina 2
Competencias relativas a la disciplina 1	Competencias comunes a las dos disciplinas	Competencias relativas a la disciplina 2

EJEMPLO

Es lo que podría pasar en el caso de la evaluación certificativa en el marco de estudios de enfermería, en el cual el alumno(a) es evaluado(a) sobre competencias básicas disciplinarias propias de los cursos ofrecidos, pero también sobre su capacidad de realizar conjuntamente las competencias básicas disciplinarias dentro de una situación dada, en situación de pasantía (al final del último año de estudios de enfermero(a)).

- Se evalúa únicamente el objetivo terminal de integración común a las dos disciplinas.

Disciplina 1		Disciplina 2
Objetivo terminal de integración para la disciplina 1	Objetivo terminal de integración común a las dos disciplinas	Objetivo terminal de integración para la disciplina 2
Competencias relativas a la disciplina 1	Competencias comunes a las dos disciplinas	Competencias relativas a la disciplina 2

Este último caso se encuentra a veces en una enseñanza general, cuando se producen pruebas comunes para ciertas disciplinas, como las matemáticas y la física, o también para dos disciplinas de las ciencias sociales (historia y geografía), particularmente, cuando estas disciplinas fueron ellas mismas objeto de una integración. (ver en 4.5).

Pero es, sobre todo, en términos de una formación profesional que se les encuentra, cuando se trata de certificar una calificación global del o de la estudiante.

EJEMPLO 1

Un diploma de mecánico podría ser concedido con base en la realización de la prueba de que la persona es capaz de diagnosticar un desperfecto simulado en un automóvil y de repararlo, esto en tres situaciones de desperfecto diferentes (en el entendido de que estos desperfectos sean de dificultad comparable).

EJEMPLO 2

De igual manera, para extender un diploma de albañil, uno podría contentarse con pedirle tres tipos de trabajos complejos que comprendan conjuntamente las principales competencias desarrolladas:

- construir un muro con esquinas, así como aperturas para las puertas y las ventanas;
- un muro viejo en el que una parte fue demolida y que se trata de reconstruir;
- un muro en el cual deber hacer dibujos especiales y en el cual debe utilizar materiales poco comunes (por ejemplo, que resistan mejor a la intemperie).

Como toda evaluación que quiera ser lo más justa posible, estos modos de evaluación necesitan una buena comprensión entre los evaluadores que deben ponerse de acuerdo para elaborar juntos una o varias pruebas de evaluación dentro de las cuales pueda verificarse el dominio del objetivo terminal de integración.

8.4.3 Algunos aspectos cuantitativos de la evaluación

a) *Los umbrales de dominio*

Hemos visto que, para evaluar una competencia, se recurría esencialmente a criterios de corrección: estos son criterios de naturaleza frecuentemente cualitativa, que son las cualidades según las cuales uno se pronuncia para determinar si la producción esperada del alumno corresponde a la producción requerida por la competencia.

Cuando se trata de pronunciarse sobre el éxito o el fracaso del alumno, es necesario también recurrir a medidas que permitan determinar a partir de cuándo un criterio puede ser considerado como respetado por el alumno y que determine hasta qué punto el nivel de dominio de los diferentes criterios es suficiente para pronunciarse sobre el éxito del alumno en esta competencia. Esto es lo que llamamos los **umbrales de dominio**. Estos nos llevan a entrar de lleno en los aspectos cuantitativos de la evaluación.

EJEMPLOS DE LOS NIVELES DE DOMINIO

- tener éxito en dos situaciones sobre tres;
- tener éxito en cada situación en por lo menos 60% (atribuyéndole, por ejemplo, a cada uno de los criterios anteriores un cierto número de puntos);
- obtener al menos 60% para los criterios mínimos;
- etc.

En general, se puede estimar que la regla llamada “de 2/3”, desarrollada más abajo, constituye un punto de referencia interesante en términos de criterios de dominio. Precisemos que esta regla sólo constituye un punto de referencia entre otros y no debe en ningún caso ser considerada como una norma a respetar.

b) *Varias ocasiones para verificar un criterio*

La evaluación en términos de competencias se presenta idealmente bajo la forma de una situación compleja de resolver para el alumno. Esta situación pertenece a la familia de situaciones definida por la competencia. La producción solicitada al alumno comprende varias partes, que son igual número de ocasiones para evaluar

cada uno de los criterios. Para evitar que el éxito o el fracaso no sean atribuibles sólo al azar, se buscan varias ocasiones para verificar cada criterio.

LA REGLA DE 2/3

Una regla simple de recordar y de aplicar es la “regla de 2/3”, propuesta por De Ketele (1996). Esta consiste en darle a cada alumno al menos tres ocasiones de verificar cada criterio. Se considera que hay dominio de un criterio por parte del alumno cuando este tiene éxito en 2/3 de los ítems relativos al criterio (se llama “ítem” a una ocasión de verificar el criterio: un ítem es una pregunta, una operación que se debe realizar, un acto que debe plantear...) Los ítems deben ser considerados como ocasiones diferentes para el alumno de mostrar su dominio: si sólo tuviera una ocasión, él podría fracasar al azar, o tener éxito por azar. Es importante que los tres ítems sean del mismo nivel de dificultad y se realicen sobre la misma competencia.

EJEMPLOS

- una producción de al menos tres frases para verificar la coherencia sintáctica;
- tres ecuaciones por resolver, tres funciones por analizar, etc;
- tres textos de una misma dificultad que se debe resumir;
- tres ocasiones de ejecutar un salto en educación física;
- tres problemas de la misma dificultad que resolver;
- tres acordes de guitarra que ejecutar, etc.

No se busca, pues, la perfección: un error no significa el no dominio y el fracaso. Es sólo a partir del momento en el que un error se repite que se habla de no dominio.

Las tres ocasiones deben ser ocasiones reales, es decir, que hay que evitar que se pueda apreciar positivamente el criterio 2 únicamente si el alumno respetó el criterio 1. Si, por ejemplo, el criterio 1 es el criterio “escogencia de la buena herramienta matemática”, y el criterio 2 es el criterio “utilización correcta de las herramientas matemáticas en situación”, es necesario poder pronunciarse sobre la utilización correcta de las herramientas matemáticas por parte del alumno (criterio 2), aún si este se equivocó de herramienta (criterio 1). Sino, se tiene un criterio que es absorbente (en este caso el criterio 1).

De acuerdo a los casos, habrá una producción relativamente corta de parte del alumno, siendo analizada esta producción bajo diferentes perspectivas, cada una de las cuales corresponde a un criterio. En general, es el caso de las disciplinas orientadas hacia una producción original (una cena, una obra artística, una producción literaria, una realización manual...). Es, igualmente, el caso de la producción de un escrito (en lenguas), que se analiza según la coherencia semántica, la corrección sintáctica, etc.

En otros casos, habrá una pregunta para cada uno de los criterios, o más bien tres preguntas (ítems) para cada uno de los criterios, cada ítem sirve para pronunciarse sólo sobre un criterio.

OBSERVACIÓN: no siempre se tiene la ocasión de verificar un criterio exactamente tres veces. El mínimo es de tres veces. Cuando se trata de más de tres veces, se pueden tomar las proporciones siguientes como dominio mínimo:

* 3 sobre 4

* 3 sobre 5

* 4 sobre 6

* 5 sobre 7

etc.

c) *Dominio mínimo y dominio máximo*

Hemos visto que antes de decir que un alumno domina un criterio, es necesario darle varias ocasiones independientes de verificar ese criterio. Según la regla de 2/3, por ejemplo, sobre tres ocasiones, él debe tener éxito en dos ocasiones. En ese momento, se puede considerar que domina ese criterio. En ese caso se dice que él tiene el **dominio mínimo**. No se les exige a los alumnos que tengan éxito en 3 ítems sobre 3, porque todo alumno puede estar distraído una vez, estar un poco más cansado un día, etc. Todo alumno tiene derecho al error.

Cuando éste tiene éxito en tres ocasiones sobre tres, se dice que tiene el **dominio máximo**.

DOMINIO MÍNIMO Y MÁXIMO EN LA REGLA DE 2/3

En el ejemplo de la certificación en cocina (desarrollado arriba), se le puede proponer al alumno:

- sea tres comidas, en tres situaciones diferentes (una comida en el restaurante, una comida en la escuela y una comida en la casa);
- sea, por ejemplo, una comida, pero en la cual él debe preparar una entrada, un plato principal y un postre. En esta situación, se verifica tres veces los criterios mínimos C1, C3 y C5. El criterio C4, sólo se verifica una vez, pero, quizás, durante la formación, en curso, se le habrá dado al alumno dos ocasiones más para verificar este criterio.

Retomemos los casos de diferentes alumnos y veamos cómo pueden tratarse esos casos.

En este cuadro, “ X “ significa “criterio exitoso una vez”, “ 0 “ significa “criterio no exitoso una vez”. Sólo tomamos los criterios mínimos. En efecto, la regla llamada “de 2/3” tiene menos sentido para los criterios de perfeccionamiento, en los que es menos importante determinar si sí o no son respetados, puesto que se trata de un “plus” en la formación.

	C1 mínimo		C3 mínimo		C4 mínimo		C5 mínimo	
Julia	0 x x	+	x x 0	+	x x x	+	0 x x	+
Sebastián	0 x 0	-	0 0 x	-	x x x	-	0 0 0	-
Tomás	x x x	+	x x x	+	x x x	+	x x x	+
Carolina	0 x x	+	0 0 x	-	0 x x	+	0 x 0	-
Silvia	x x x	+	x x 0	+	x 0 x	+	0 0 x	-
Farid	x 0 x	+	0 x x	+	x x x	+	x x 0	+

- Julia, Tomás y Farid satisfacen los cuatro criterios mínimos (+). Julia y Farid tienen el dominio mínimo en tres criterios mínimos (C1, C3 y C5) y el dominio máximo para el criterio C4. Tomás tiene el dominio máximo para los cuatro criterios.

- A pesar de que los criterios C1 y C4 sean respetados, Carolina no domina la competencia porque los otros dos criterios mínimos no son respetados.
- El caso de Silvia hay que profundizarlo. Ella satisface tres criterios mínimos sobre cuatro. Es el jurado el que debe decidir, o las reglas complementarias que se ofrecen.
- Sebastián no aprueba. Él sólo satisfizo uno de los criterios mínimos.

d) *Qué importancia darle a los criterios de perfeccionamiento*

Es necesario asegurarse igualmente que no haya un número demasiado grande de ítems (o de puntos) relacionados con los criterios de perfeccionamiento. En efecto, para evitar los fracasos abusivos, es decir, para evitar que ciertos fracasos no se deban al no dominio de los criterios de perfeccionamiento, es necesario, principalmente, evaluar a los alumnos sobre los criterios mínimos. Este principio se puede traducir bajo la forma de otra regla que De Ketele llama “la regla de $\frac{3}{4}$ ”⁴

LA REGLA DE 3 / 4

Según De Ketele (1996), $\frac{1}{4}$ de los ítems relacionados con los criterios de perfeccionamiento es lo máximo.

Si un número superior de ítems se relacionara con los criterios de perfeccionamiento, no se tendría la garantía de que un alumno que dominase los criterios mínimos llegue al nivel de éxito.

Supongamos en efecto que $\frac{1}{3}$ de los ítems conciernen los criterios de perfeccionamiento, y $\frac{2}{3}$ conciernen los criterios mínimos. Un alumno que tiene éxito en $\frac{2}{3}$ de los ítems relacionados con los criterios mínimos (el dominio mínimo) debería haber tenido éxito. Sin embargo, él sólo obtiene $\frac{2}{3} \times \frac{2}{3}$ de los puntos, es decir 4 puntos sobre 9, es decir menos de la mitad de los puntos.

La regla de los $\frac{3}{4}$ completa, pues, la regla de los $\frac{2}{3}$ en el sentido de que si un alumno satisface 2 veces sobre 3 los criterios mínimos, que representan ellos mismos $\frac{3}{4}$ partes de los puntos, él estará seguro de obtener $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$ de los puntos, es decir, el 50% de los puntos. El éxito se certifica así por el dominio mínimo de los criterios mínimos.

Para resumir, se puede decir que en la pedagogía de la integración, se puede hacer descansar la evaluación certificativa sobre dos principios generales (De Ketele, 1994).

1. Las pruebas de evaluación deben comportar un mínimo de $\frac{3}{4}$ de criterios mínimos (es decir,

⁴ Igual que la regla de $\frac{2}{3}$, la regla de $\frac{3}{4}$ debe ser considerada como un punto de referencia entre otros, propuesto dentro de una preocupación de operatividad y no como una norma que debe respetarse.

un máximo de 1/4 de criterios de perfeccionamiento).

2. El dominio mínimo de los criterios mínimos es el dominio de los 2/3 de los ítems relativos a los criterios mínimos.

La escogencia de 2/3 y de 3/4 no es casual. En efecto, cuando se ponen juntas estas dos reglas, uno se da cuenta de que un alumno que tiene el dominio de los 2/3 de los ítems concerniendo los criterios mínimos (3/4 del número total de ítems) es un alumno que obtiene el 50 % de los puntos⁵.

3/4 de los ítems sobre los criterios mínimos



2/3 de esos ítems a aprobar

2/3 de 3/4 = 50% para el éxito en 2/3 de los criterios mínimos

Esta regla respeta el *principio de igualdad* en la medida en que evita los fracasos abusivos: los alumnos que tienen el dominio mínimo de los criterios mínimos están seguros de obtener más de la mitad de los puntos.

Estas reglas son válidas tanto cuando se evalúan los contenidos como cuando se evalúan las competencias o se evalúa el objetivo terminal de integración. Éstas sólo constituyen una proposición de operatividad de recurso a los criterios. Se pueden pensar otras formas de utilización de criterios, más ligeras, o, al contrario, más detalladas, en función del contexto específico en el que uno se encuentre.

8.4.4 ¿Cómo concebir una prueba de evaluación en términos de integración?

Hay dos etapas principales en la constitución de una prueba de evaluación de una competencia o del objetivo terminal de integración.

1. Precisar los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento.
2. Construir una situación de evaluación que permita evaluar cada uno de los criterios mínimos al menos tres veces, y hacer operacional (*) los criterios a través de los indicadores teniendo en cuenta la situación de evaluación que se ha construido.

Ya hemos abordado la cuestión de la escogencia de criterios. He aquí algunas pistas para la constitución de la prueba propiamente dicha.

⁵ Este nivel de 50% debe tomarse de manera relativa. Sólo refleja las prácticas comunes en vigor, pero no debe entenderse que las decisiones de dominio deban necesariamente validarse sobre el 50% de éxito. Algunos docentes trabajan, por ejemplo, con escalas de apreciación dentro de una lógica de la pedagogía del dominio determinando niveles de dominio del 80%.

En principio, una prueba de evaluación puede tomar cada una de las formas de la actividad de integración que desarrollamos en 7.6.3. En la práctica, se está un poco más limitado en la medida en que esta actividad debe poder ser objeto de una evaluación personal (lo que excluye todas las actividades en las que una parte se realiza en grupo) y en la que ésta debe tener en cuenta el carácter realista de la evaluación.

Retomando lo que ha sido presentado más arriba, se pueden identificar algunas características de una prueba que evalúe el dominio de una competencia. Las primeras cuatro características están ligadas a la validez de la prueba, es decir, a la escogencia de los ítems, al tipo de pregunta que se debe plantear. Ésta debe ante todo centrarse en la evaluación de la competencia que se busca evaluar.

La última característica está ligada a la manera en la que los diferentes ítems de organizan entre sí.

a) *La focalización en la competencia*

Se trata primero que todo de ver si la prueba evalúa la competencia que ella declara querer evaluar, es decir, si no se equivoca de competencia: ¿no se evalúa acaso una competencia de un nivel inferior o de un nivel superior?

b) *La existencia de una situación-problema*

Es necesario, entonces, ver si es justamente una competencia la que se evalúa y no elementos separados: la prueba ¿se basa en una situación de comunicación o en una investigación (en varias etapas) que debe ser realizada por el alumno?

Debe haber un hilo conductor en todo lo que se le propone al alumno: un problema que resolver, una situación de comunicación en la cual se pone al alumno y en la resolución de la cual éste moviliza sus conocimientos. Se trata, por lo tanto, de proponerle al alumno un conjunto complejo y articulado de tareas, que están orientadas en la dirección precisa, y no de una serie de pequeñas preguntas sin relación unas con otras.

Recordemos, también, que la situación de evaluación debe ser nueva para el alumno, es decir, nunca antes resuelta por él, o para él, si no lo único que se hace es evaluar la reproducción de una resolución ya aprendida.

c) *La pertenencia de la situación a la familia de las situaciones*

Esta característica se orienta por la escogencia de la situación o de las situaciones propuestas al alumno: ¿pertenecen verdaderamente a la familia de las situaciones que definen la competencia?

Se trata en particular de verificar si la prueba es de un nivel de dificultad comparable a otra prueba que evalúa la misma competencia.

d) *El carácter significativo de la situación*

Se trata, igualmente, de ver si esta situación de comunicación, esta investigación, esta situación-problema, presentan un carácter significativo para el alumno.

e) *La posibilidad de aplicar la regla de 2/3 y la regla de 3/4*

Esta última característica sólo es válida si se enfoca la evaluación en términos cuantitativos.

- Se trata de ver si se le da realmente al alumno la ocasión de verificar cada criterio al menos tres veces. Estas tres ocasiones deben ser independientes unas de otras, es decir, que una ocasión dada al alumno no debe depender de la manera en que reaccionó en las otras ocasiones (cf. más arriba).
- Se trata, finalmente, de ver si la prueba respeta realmente la regla de 3/4, es decir, si la parte de la prueba que concierne los criterios de perfeccionamiento (o el número de puntos que se les reserva) no supera 1/4.

8.4.5 ¿Y si hay que poner definitivamente una nota cifrada?

Existen dos maneras de interpretar los desempeños de los alumnos al momento de una prueba de evaluación.

OPTICA CRITERIADA

En una primera manera de concebir las cosas, se realiza un tratamiento **criteriado** de los desempeños de los alumnos. Esto significa que un alumno que tiene éxito es un alumno que responde a ciertos criterios, que domina ciertas competencias determinadas.

No se toman los criterios, o las competencias, de manera global, sumativa, sino por el contrario de manera separada.

Es la óptica **descriptiva**

EJEMPLO

Retomemos el ejemplo del diploma que se debe extender a un alumno que realiza estudios de cocina. Habíamos determinado los criterios siguientes:

C1: ¿la comida tenía buen gusto?

- C2: ¿se aseguró de cocinar de manera económica?
- C3: ¿los alimentos que utilizó son buenos para la salud?
- C4: ¿respetó las normas de seguridad elementales?
- C5: ¿cocinó de manera aseada?
- C6: ¿pensó en decorar sus platos?

Dentro de una óptica criteriada, se dirá, por ejemplo, que el alumno obtiene su diploma sobre la base de los cuatro siguientes criterios (criterios mínimos)

- C1: ¿las comidas que prepara tienen buen gusto?
- C3: ¿los alimentos que utiliza son buenos para la salud?
- C4: ¿respeto las normas de seguridad elementales?
- C5: ¿cocinó de manera aseada?

Así sólo se toman en cuenta los criterios mínimos para certificar el éxito. Los otros criterios, es decir, los criterios de perfeccionamiento, sólo sirven para clasificar a los alumnos unos en relación con otros, por ejemplo, dándoles una nota “más allá” del éxito mínimo de los criterios mínimos, de acuerdo con el tipo de baremo de calificación escogido.

OPTICA SUMATIVA

Una interpretación criteriada se opone a una interpretación en la cual el éxito se certifica si se obtiene un nivel umbral global, una suma de puntos por ejemplo.

Es la óptica **sumativa**

EJEMPLO

En el ejemplo precedente, se van a atribuir, dentro de una óptica sumativa, un cierto número de puntos por cada criterio.

Por ejemplo,

C1: ¿las comidas que preparó tenían buen gusto?	5 puntos
C2: ¿se aseguró de cocinar de manera económica?	2 puntos
C3: ¿los alimentos que utilizó son buenos para la salud?	5 puntos
C4: ¿respeto las normas de seguridad elementales?	3 puntos
C5: ¿cocinó de manera aseada?	3 puntos
C6: ¿pensó en decorar sus platos?	2 puntos

Total

20 puntos

Se atribuye un número de puntos más importante a los criterios más importantes (los criterios C1, C3, C4 y C5). Un alumno tiene éxito si obtiene un nivel umbral global mínimo. Es, pues, de manera sumativa que se realiza la evaluación.

Esta manera de evaluar corresponde a la notación habitual. Dentro de una pedagogía de la integración, sus limitaciones son las de no poner énfasis suficientemente en los criterios mínimos. En el ejemplo anterior, un alumno podría tener éxito (por ejemplo, obtener 10 puntos sobre 20, incluso si obtiene cero en criterios tan importantes como los criterios C1 y C4).

¿ES NECESARIO ESCOGER UNA ÓPTICA CRITERIADA O SUMATIVA DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN?

La pedagogía de la integración es una pedagogía que requiere más bien una evaluación certificativa de tipo “criteriado”.

En efecto, como está orientada a instalar las competencias básicas que debe dominar un alumno para pasar a la clase superior, ella se acomoda mal a las notas cifradas.

Sin embargo, sucede con frecuencia que se quiera desarrollar una pedagogía de la integración en tanto que, por otra parte, el sistema educativo requiere que se califique con puntos, con notas cifradas.

Las siguientes consideraciones tienen por objetivo determinar cómo se puede practicar de la mejor manera posible una pedagogía de la integración y, al mismo tiempo, verse en la obligación de dar notas cifradas.

Una nota sólo es verdaderamente necesaria cuando hay que tomar la decisión de una certificación, de clasificación, o cuando el sistema lo exige (reporte trimestral, por ejemplo). Es requerida pues, esencialmente, dentro de una óptica administrativa.

Cuando se va a tratar de una evaluación formativa, es decir, de diagnóstico y de remediación, la óptica es esencialmente *pedagógica*. En ese caso, es natural evaluar los criterios de manera separada, puesto que se busca, justamente, identificar las fortalezas y las debilidades del alumno: una suma de puntos no ayuda a obtener un diagnóstico.

Idealmente, la nota debe ser coherente con el tipo de interpretación que se hace en el momento de la corrección (sumativa/criteriada):

- en donde se necesita una nota (por ejemplo 7/10, 11/20), y se hace una interpretación sumativa de los resultados: uno se sitúa así dentro del cuadro 1 del esquema siguiente:

- o uno necesita una apreciación (éxito/fracaso, o TB, B, S, I), y hace una interpretación criteriada de los resultados: uno se sitúa entonces en el cuadro IV de este esquema.

	Óptica sumativa	Óptica criteriada
--	------------------------	--------------------------

Traducción administrativa para una nota cifrada	I	III
Traducción administrativa para una apreciación	II	IV

En el caso I, es con la ponderación de los criterios con la que habrá que tener más cuidado, como lo vimos más arriba, para evitar al máximo los pasajes y los fracasos abusivos.

En el caso IV, habrá que ponerle atención, a la vez, en la distinción entre los criterios mínimos y de perfeccionamiento, y en la gestión de los criterios mínimos que se deben tomar en cuenta para la decisión final.

Si el caso II es relativamente raro, el caso III es bastante frecuente. Éste refleja una distorsión entre el tipo de interpretación y el tipo de calificación requerida. Es el caso de un sistema que ha adoptado el espíritu de la pedagogía de la integración, pero en el que es requerida la atribución de una nota cifrada. En ese caso, el problema es asegurarse de que la nota refleje lo mejor posible los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento: se trata de una interpretación criteriada que es corregida por una calificación.

El problema se plantea, así, de la siguiente manera: ¿cómo hacer para que la nota refleje al máximo el espíritu de los criterios mínimos y de los criterios de perfeccionamiento?

Vamos a ilustrar los diferentes casos con la ayuda del mismo ejemplo, el de la certificación de cocinero. Nos basaremos en el baremo de notación siguiente:

C1 : ¿las comidas que prepara tienen buen gusto?	5 puntos
C2 : ¿se aseguró de cocinar de manera económica?	2 puntos
C3 : ¿los alimentos que utiliza son buenos para la salud?	5 puntos
C4 : ¿respeta las normas de seguridad elementales?	3 puntos
C5 : ¿cocinó de manera aseada?	3 puntos
C6 : ¿piensa en decorar sus platos?	2 puntos

Total **20 puntos**

N.B. C1, C3, C4 y C5 son los criterios mínimos;
C2 y C6 son los criterios de perfeccionamiento.

Aquí tenemos algunos modos de gestión de los criterios mínimos para la atribución de una nota. Se clasifican en función del tipo de acento que se da (sumativo/criteriado).

●-----●	
Acento sumativo	Acento criteriado

Se pueden proyectar los dos extremos.

- 1. Sumatoria de desempeños, atribuyéndole un peso más importante a los criterios mínimos**

Se trata de reservar una parte de la nota final a los criterios mínimos y otra parte a los criterios de perfeccionamiento.

Por ejemplo, $\frac{3}{4}$ de la nota se le atribuye a los criterios mínimos (sin distinción del dominio mínimo o máximo) y $\frac{1}{4}$ de la nota a los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, esto consistiría simplemente en sumar el total de las notas obtenidas en cada criterio.

Es un modo de gestión que se sitúa en el extremo “acento sumativo”.

Se pueden proyectar los dos extremos.

- 1. Sumatoria de desempeños, atribuyéndole un peso más importante a los criterios mínimos**

Se trata de reservar una parte de la nota final a los criterios mínimos y otra parte a los criterios de perfeccionamiento.

Por ejemplo, $\frac{3}{4}$ de la nota se le atribuye a los criterios mínimos (sin distinción del dominio mínimo o máximo) y $\frac{1}{4}$ de la nota a los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, esto consistiría simplemente en sumar el total de las notas obtenidas en cada criterio.

Es un modo de gestión que se sitúa en el extremo “acento sumativo”.

Se pueden proyectar los dos extremos.

- 1. Sumatoria de desempeños, atribuyéndole un peso más importante a los criterios mínimos**

Se trata de reservar una parte de la nota final a los criterios mínimos y otra parte a los criterios de perfeccionamiento.

Por ejemplo, $\frac{3}{4}$ de la nota se le atribuye a los criterios mínimos (sin distinción del dominio mínimo o máximo) y $\frac{1}{4}$ de la nota a los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, esto consistiría simplemente en sumar el total de las notas obtenidas en cada criterio.

Es un modo de gestión que se sitúa en el extremo “acento sumativo”.

Se pueden proyectar los dos extremos.

- 1. Sumatoria de desempeños, atribuyéndole un peso más importante a los criterios mínimos**

Se trata de reservar una parte de la nota final a los criterios mínimos y otra parte a los criterios de perfeccionamiento.

Por ejemplo, $\frac{3}{4}$ de la nota se le atribuye a los criterios mínimos (sin distinción del dominio mínimo o máximo) y $\frac{1}{4}$ de la nota a los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, esto consistiría simplemente en sumar el total de las notas obtenidas en cada criterio.

Es un modo de gestión que se sitúa en el extremo “acento sumativo”.

Se pueden proyectar los dos extremos.

- 1. Sumatoria de desempeños, atribuyéndole un peso más importante a los criterios mínimos**

Se trata de reservar una parte de la nota final a los criterios mínimos y otra parte a los criterios de perfeccionamiento.

Por ejemplo, $\frac{3}{4}$ de la nota se le atribuye a los criterios mínimos (sin distinción del dominio mínimo o máximo) y $\frac{1}{4}$ de la nota a los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, esto consistiría simplemente en sumar el total de las notas obtenidas en cada criterio.

Es un modo de gestión que se sitúa en el extremo “acento sumativo”.

Se pueden proyectar los dos extremos.

- 1. Sumatoria de desempeños, atribuyéndole un peso más importante a los criterios mínimos**

Se trata de reservar una parte de la nota final a los criterios mínimos y otra parte a los criterios de perfeccionamiento.

Por ejemplo, $\frac{3}{4}$ de la nota se le atribuye a los criterios mínimos (sin distinción del dominio mínimo o máximo) y $\frac{1}{4}$ de la nota a los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, esto consistiría simplemente en sumar el total de las notas obtenidas en cada criterio.

Es un modo de gestión que se sitúa en el extremo “acento sumativo”.



Ventajas

- Ventajas**
- simplicidad de la notación
 - continuidad con el modo de notación anterior (se mantiene la lógica sumativa, pero se da desde el principio una repartición de puntos más acorde con el dominio de la competencia o del objetivo)

Inconveniente mayor

- el éxito puede ser sancionado a pesar de la falta de dominio de ciertos criterios mínimos importantes.

2. Dominio de cada uno de los criterios mínimos

Se trata, entonces, de certificar el éxito sólo si el conjunto de los criterios mínimos son satisfechos con un grado mínimo de dominio. El resto de la nota está constituido por la diferencia entre una parte el dominio mínimo y máximo de los criterios mínimos y, por otra parte, por el dominio de los criterios de perfeccionamiento.

En nuestro ejemplo, ello consistiría en exigirle al alumno que obtenga al menos $3/5$ en el criterio 1, $3/5$ en el criterio 3, $2/3$ en el criterio 4 y $2/3$ en el criterio 5.

Se trata del otro extremo. Se guarda, entonces, una perspectiva esencialmente criteriada.



Ventajas

- una nota de éxito traduce el dominio mínimo de la competencia o del objetivo (coherencia en el procedimiento (démarche))

- continuidad entre las evaluaciones formativas y la evaluación certificativa

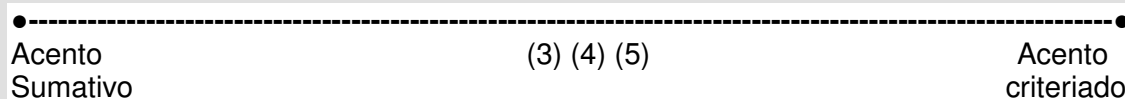
Inconvenientes

- selectividad de la notación (sobre todo, cuando ésta es utilizada dentro de una perspectiva certificativa: pocos alumnos tienen éxito)
- reforzamiento del sentimiento de fracaso
- cambio de las actitudes de notación
- dificultad de justificar (por ejemplo, desde el punto de vista de los padres) la atribución de una nota final que no respeta la suma matemática de puntos atribuidos

N.B Ya uno no se sitúa dentro de una perspectiva de criterios mínimos, sino más bien de criterios absolutos.

Para tratar de corregir los inconvenientes de estos dos tipos extremos de notación, se puede recurrir a otros tipos de notación intermediarios. El principal defecto de estas notaciones es su relativa complejidad, que refleja, de cierta manera, esta incompatibilidad entre dos lógicas (criteriada y sumativa).

Estos diferentes dispositivos se sitúan en alguna parte entre un acento puramente sumativo y un acento más criteriado.



3. Reagrupamiento de los criterios mínimos en categorías de criterios

El éxito ya no está relacionado con el dominio de cada criterio mínimo separadamente (como en (2)), sino más bien con el éxito en el seno de cada grupo de criterios.

El concepto que prevalece es el concepto de categoría de criterios, o de “macro-criterios”. Para tener éxito, es necesario obtener igual número de puntos en cada grupo de criterios.

En el caso que nos ocupa, se trataría, por ejemplo, no de exigirle al alumno que tenga éxito separadamente en los tres criterios relativos al proceso, sino que tenga éxito en ellos globalmente.

Un alumno que obtuviera los puntos siguientes tendría éxito y, sin embargo, no es así en el caso (2), puesto que tiene 3/5 en el primer grupo de criterios (C1), y 6/11 en el segundo grupo de criterios (C3, C4 y C5)

C1 : ¿las comidas que prepara tienen buen gusto?	3/5 puntos
C2 : ¿se aseguró de cocinar de manera económica?	2/2 puntos
C3 : ¿los alimentos que utiliza son buenos para la salud?	3/5 puntos
C4 : ¿respeta las normas de seguridad elementales?	3/3 puntos
C5 : ¿cocinó de manera aseada?	0/3 puntos
C6 : ¿piensa en decorar sus platos?	1/2 puntos
Total	20 puntos

N.B. C1, C3, C4 y C5 son los criterios mínimos
C2 y C6 son los criterios de perfeccionamiento.

4. Respeto de un umbral mínimo de criterios mínimos

El éxito está ligado al dominio de un número mínimo de criterios mínimos (por ejemplo, dos tercios de los criterios mínimos). Por debajo de ese nivel, se atribuye una nota de fracaso.

Para tener éxito, es necesario dominar un cierto número de criterios mínimos.

En el caso que nos ocupa, se trataría, por ejemplo, no de exigirle al alumno que apruebe separadamente los cuatro criterios mínimos, sino solamente tres de los cuatro.

5. Respeto de un límite mínimo para los criterios mínimos

El éxito está ligado a la obtención de un límite mínimo para el conjunto de los criterios mínimos (se trata del dominio mínimo).

Para tener éxito es necesario obtener un cierto número de puntos para el conjunto de los criterios mínimos.

En el caso que nos ocupa, se trataría por ejemplo de exigirle al alumno que obtenga al menos 8/16 para el conjunto de los cuatro criterios mínimos.

Uno podría preguntarse si, dentro de estas últimas tres concepciones, hay una que haga fracasar o aprobar un número más grande de alumnos. Se puede mostrar que no hay más alumnos que aprueban o que fracasan, sino que **son alumnos diferentes que aprueban o que fracasan**.

Se trata, entonces, de encontrar una escogencia razonada para evitar, en un extremo, que demasiados alumnos aprueben sin dominar las competencias básica y, en el otro extremo, que demasiado pocos alumnos aprueben, porque se exige el dominio de cada criterio mínimo.

8.4.6 Tomar en cuenta la dimensión “tiempo”

Si bien es cierto es difícil decir que existe un sistema de evaluación que presente todas las características necesarias, es posible, sin embargo, efectuar un esclarecimiento importante sobre el problema de la evaluación certificativa. Basta con considerar atentamente una dimensión que tiene una gran influencia sobre los desempeños de los alumnos. Es la dimensión “tiempo”: **siempre se evitan problemas de evaluación certificativa cuando se considera la posibilidad de un período de aprendizaje más largo**. Se tienen menos problemas trabajando con ciclos de dos años, o de tres años, pues se le da al alumno más tiempo de dominar las competencias básica.

Ilustremos esto con un ejemplo.

Supongamos un año 1, durante el cual un alumno debe dominar 6 competencias básicas, y un año 2, durante el cual debe dominar otras 6 competencias básicas.

Supongamos, igualmente, que al final del año 1, sólo domina 3 de las 6 competencias básica, y al final del año 2, también sólo domina 3 de las 6 competencias básica. Ha fracasado, tanto en el año 1 como en el año 2.

Si se proyecta el aprendizaje sobre dos años, es muy posible que al final del año 2, con la ayuda del tiempo y del entrenamiento, él domine 5 o 6 de las 6 competencias básica del primer año, en lugar de tres. En total, él dominará pues 8 o 9 competencias básica sobre 12 al final del año 2, lo que podría querer decir que tuvo éxito al término del año 2.

Se trata ni más ni menos que de darle al alumno más tiempo para desarrollar las competencias. Es el principio de maduración, bien conocido de los pedagogos.

En conclusión, si sólo se plantea a nivel técnico (dispositivo de evaluación), el problema del paso de un año a otro es un problema complejo, sobretodo si nos situamos dentro de una óptica criteriada: el riesgo de una tasa importante de fracasos y, consecuentemente, un costo importante para el sistema educativo.

Por el contrario, si este problema se plantea igualmente a un nivel político, el de la política educativa, sobre todo aceptando darle más tiempo al alumno para que se instalen las competencias, la tasa de fracasos disminuye fuertemente y el problema técnico del dispositivo de evaluación toma una importancia relativa menor. Además, los costos disminuyen.

Considerar la certificación a través de ciclos de dos o tres años aumenta desde ese momento a la vez la eficacia del sistema y su eficiencia, puesto que los costos relacionados con la repetición de grado disminuyen.

Además, este sistema permite repartir sobre un período más largo el tiempo pasado en la evaluación certificativa, y de consagrarle más tiempo a la evaluación formativa con el objetivo de ayudar a los alumnos.

Para completar, anotemos que sin embargo, en este tipo de funcionamiento sobre dos o tres años, es bueno mantener a los mismos docentes durante todo el ciclo, para responsabilizarlos en el éxito de sus alumnos. En caso contrario, existe el riesgo de que los docentes que dieran el curso durante el primer año no se sintiesen suficientemente responsables del éxito de sus alumnos, puesto que no serían los únicos responsables de los resultados.

8.5 ¿CÓMO PONER EN PRÁCTICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN?

Dentro de la pedagogía de la integración, la problemática de la evaluación formativa es, a la vez, muy similar y muy diferente a la evaluación certificativa.

Es similar en la medida en que los instrumentos que permiten resumir la situación sobre la adquisición de las competencias son los mismos. Basta, pues, con que el docente aprenda a redactar las situaciones de evaluación relativas a esas competencias.

Lo que cambia es la explotación que se hace de los resultados de la evaluación. Mientras que en la evaluación certificativa se trataba de decidir sobre el éxito o el fracaso, la decisión que se tomará al término de una evaluación formativa es más bien la de remediar las dificultades que se le plantean al alumno.

Es, entonces, esencialmente dentro de una perspectiva de un proceso de diagnóstico-remediación que hay que ver la evaluación formativa.

En su aplicación eficaz, esta es, a la vez, más simple y más complicada que la evaluación certificativa.

Más simple porque el problema de la nota que atribuirá no se plantea. Basta con diagnosticar las fortalezas y las debilidades del alumno, sin preocuparse por asignarle una nota, ni por ponderaciones eventuales. Lo único que interesa es, sobre todo, verificar los conocimientos adquiridos en relación con las competencias básicas y examinarlos a través, principalmente, de los criterios mínimos.

Más complicada porque necesita recurrir a un procedimiento de remediación.

Para estos procedimientos de diagnóstico y de remediación, referimos al lector al capítulo 7, que desarrolla diferentes procedimientos de diagnóstico y de remediación (ver en 7.8).