



## BASES DE LA EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ESTUDIANTIL DESDE LA INTERDISCIPLINA

Juan C. Errázuriz Galdames  
Eduardo Liendo Duarte  
Ana M. Soto Bustamante

### ANTECEDENTES

**E**n 1996, nuestro país comenzaba a implementar la Reforma Educacional a nivel básico. Se inicia, así, un intenso proceso, cuyo impacto aún no logramos dimensionar y que modificaría el currículum. Se incorporaba a los profesores como profesionales a los que se reconoce su capacidad para participar en el diseño de planes de asignaturas. Además, se hacía necesario articular a otro de sus actores: las instituciones formadoras de docentes, para poder propiciar cambios o innovaciones.

En 1998, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, decide asumir activamente los desafíos que el sistema educacional reclama, diseñando un nuevo plan de estudios para fortalecer la formación inicial de los docentes. Esta inquietud se tradujo en la creación de asignaturas, que intentan incorporar nuevos paradigmas epistemológicos y que, junto con ello, trataban de dar cuenta de nuevos procesos de profesionalización.

### LA ASIGNATURA

De esta forma, aparecieron Bases de la Educación I y II. Se trata de cátedras que desplazaron a una serie de asignaturas de introducción (a la Filosofía, la Psicología y la Sociología, respectivamente) y a las *filosofías de la educación*. Todas ellas, disciplinas del conocimiento que históricamente se han entendido como fundamentos de las Ciencias de la Educación.

En su definición, las asignaturas Bases de la Educación I y II constituyen una unidad temática y conceptual, que aborda analíticamente el proceso educativo, al que conciben como fenómeno complejo, cuya descripción requiere de la comprensión de las distintas variables comprometidas en esta complejidad.

Una tarea de esta índole requiere de la formación en nuevas competencias, que tendrán que ser desarrolladas por las/os estudiantes. Éstas se orientan a lograr en ellos su contextualización, tanto como sujetos sociales, protagonistas de su propia historia, así como profesionales, con capacidad de reflexionar, analizar críticamente y comprender los procesos sociales, en los cuales se desenvuelve la educación, dentro de la realidad nacional. Esto implica desarrollar una visión comprensiva de sus condicionantes económicos, políticos, sociales, de nivel global y su influencia en las relaciones y la vida de las personas concretas.

De acuerdo con lo anterior, las asignaturas Bases de la Educación I y II proponen un conjunto de temas que recogen de modo sensible el acontecer de la dinámica educacional de nuestro país, en este contexto global. Estos grandes temas son: los cambios de la sociedad chilena, su impacto los procesos de formación profesional, el profesor y su práctica de aula.

En relación con estos temas la intención es construir una cultura indagativa, a través de una visión interdisciplinaria.

La propuesta de una asignatura interdisciplinaria en la formación inicial de los docentes responde a un diagnóstico que evidencia un magro análisis de la realidad social y humana, en la formación de docentes. Estas carencias se deben a una formación académica que promueve el aprendizaje de contenidos en los profesores, sin considerar que estos contenidos son adquiridos por un sujeto que tiene una historia particular.

Así, la carrera deja pendiente la formación de sujeto en la profesión. A lo que se agrega, una apreciación social que, en la última década, valora toda profesión, en su hacer, según su rentabilidad en el mercado de trabajo, siendo la pedagogía la de menor rentabilidad. Esto va provocando en los docentes una condición de baja autoestima, vulnerabilidad y pérdida de confianza en su propia experticia.

Lo anterior tiene como correlato una poca capacidad para enfrentar los problemas que presenta la realidad educativa y un bajo perfil profesional, para introducir modificaciones significativas en los sistemas escolares. Todo esto, provoca un estigma de la profesión, que interpreta a la pedagogía como un mecanismo que **reproduce las diferencias** y contribuye a mantener la inercia social.

Estando en el inicio del siglo XXI, se requiere una formación profesional, cuyo diseño propicie la adquisición de conocimiento y cualidades, que profundicen en la comprensión del ámbito por el cual se interesa y en el cual se desenvuelve el profesor.

Este diseño de formación profesional debe definir lo que es pertinente aprender en el hacer, **qué hacer, cómo hacerlo**; un diseño en que sea importante la reflexión y la capacidad de adoptar posiciones conscientes y fundamentadas, sobre el **por qué** y el **para qué** del que-hacer docente.

Estimamos que atender a este desafío de la formación de docentes, para un contexto cuyo horizonte temporal es conocido, requiere de la preparación del profesor, en conocimientos y cualidades de modo sistemático e intencionado, para que muestre un desempeño conforme a las expectativas de la sociedad.

Realizar esto, de acuerdo a la experiencia de este equipo de profesores, pone en juego las actividades de evaluación como indicadores –derroteros– permanentes en la relación pedagógica.

## **LA ASIGNATURA Y LA INTERDISCIPLINA**

El equipo de trabajo que formamos para esta asignatura está formado por un psicólogo, un sociólogo y una profesora y Magíster en filosofía.

Como equipo de trabajo, nos hemos adscrito a un modelo que concibe la interdisciplina como un esfuerzo sincrónico y afín entre disciplinas. Entiende que ellas enfrentan el desafío de comprender la complejidad del fenómeno humano y educativo. De este modo, opera a partir de problemáticas específicas de la realidad, asume la complejidad y obliga a instalar una forma de análisis que permita dar cuenta de ella. En este sentido, la presencia de cada disciplina responde al aporte que ella puede hacer a la comprensión de esa complejidad.

No existe una particular preocupación por definir los límites de las disciplinas. El eje de las asignaturas, en este modelo, es el encuentro simultáneo y sistemático de los tres especialistas, no sólo en las actividades de programación de contenidos, sino especialmente en el aula.

Se intenta que cada una de las actividades se subordinen a la interdependencia de los enfoques, de manera que no se puede prescindir de la presencia simultánea de los especialistas, ya que ésta garantiza la posibilidad de converger a construir una visión intersubjetiva, que represente a la realidad en su complejidad.

Estudiantes y profesores plantean sus puntos de vista, abordando abierta y honestamente sus discrepancias. De modo que la tarea de integrar no recae exclusivamente en el/la estudiante, sino que más bien es un esfuerzo y una meta compartida por todos, en el diálogo entre profesores y alumnos.

Esta aproximación interdisciplinaria ha llevado a descubrir la importancia del aula, como espacio social, de relaciones colaborativas y complementarias en la construcción social del conocimiento, entre profesor/a y estudiantes, entre estudiantes y entre académicos. En este espacio, el diálogo se ha manifestado como una práctica indispensable para la validación y valoración del otro.

## **EL CONTEXTO DE TRABAJO DOCENTE: EL AULA**

Nuestra experiencia como equipo en las cátedras Bases de la Educación I y II, nos ha permitido descubrir la importancia del aula como un espacio social, en el cual las relaciones que se definen, dependen de proponer expectativas, que se acogen con reciprocidad por los participantes.

El aula brinda, así, una oportunidad para constituirse y ocupar un espacio como sujeto. La relación que se promueve en este contexto (la Universidad) es de verdadero dominio de habilidades interpersonales. Esto quiere decir, que el otro tiene que ocupar una posición de igualdad en la interacción, lo que es coherente con las relaciones entre profesionales en un ambiente de trabajo colaborativo.

Un segundo ingrediente, que se promueve en el aula, como parte de las definiciones recíprocas, corresponde con la propuesta de la complementariedad de las relaciones, entre profesor/a y estudiantes, entre estudiantes y entre académicos.

En este contexto, el diálogo, tercer ingrediente, adquiere importancia como experiencia de encuentro y, en este sentido, una práctica indispensable para la validación y valoración del otro. El aula se constituye en un contexto, cuyos "marcadores" definen un modo de entender la relación entre los participantes, en ese momento y lugar, orientando el esfuerzo de una relación complementaria para la construcción de conocimiento. Esta es una experiencia humana que media un aprendizaje mutuamente inclusivo, por eso entendemos que es una construcción social del conocimiento.

Como equipo de trabajo, lo que proponemos en esta experiencia es una relación entre profesores y estudiantes. Ésta es una relación profesional, en que el otro se constituye y tiene un espacio como sujeto, que se cultiva desde la formación y no como un logro de generación espontánea, con la obtención del título. Asimismo, propiciamos que el profesional se valore y

valide a sí mismo como lector de la realidad, constructor de conocimiento e historia y generador de cambios en la relación cotidiana.

La asignatura se diseña metodológicamente sobre cuatro ejes de acción, cautelados mediante los procesos de evaluación, de manera que las/os estudiantes cumplan con la experiencia que pone en juego los conocimientos y habilidades que la asignatura define. Estos ejes son estrategias que contribuyen a definir el aula, como un espacio con las características ya descritas. Estos ejes, cuatro, son concebidos como propósitos para la formación profesional. A saber, **crítico-reflexiva, indagativa, colaborativa e ideativa**.

Por un lado, el propósito crítico reflexivo en el que la asignatura es un espacio de discusión, que permite reorganizar y reconstruir las experiencias de las/os estudiantes, siendo inclusivos hacia todos los participantes de la dinámica del aula.

El otro propósito constituye una acción indagativa, en que la asignatura opera como un facilitador de la autonomía de los profesionales en formación y de una actitud más científica hacia el conocimiento pedagógico.

En tercer lugar, la asignatura favorece una visión de la educación desde la cultura colaborativa. Desde esta perspectiva, ella posibilita la generación de espacios de cooperación entre carreras distintas, lo que anticipa el futuro trabajo entre pares.

Por último, contempla una intención ideativa, entendida como la elaboración, construcción y búsqueda de conocimiento, relacionado con su desempeño profesional.

Visto desde el desempeño profesional, el impacto de estos ejes son un sello institucional sobre el profesor. Esto se expresa en lo que es pertinente aprender, en el hacer, en otras palabras, qué hacer y cómo hacerlo.

Según este diseño, se pone énfasis en la reflexión y la capacidad de adoptar posiciones conscientes y fundamentadas sobre el por qué y el para qué del quehacer docente.

## **DIFICULTADES DE LA TAREA DE EVALUAR INTERDISCIPLINARIAMENTE**

Las asignaturas proponen un conjunto de temas con los que intentan una lectura de la realidad social y la educación chilena. Contemplan, además, un segundo aspecto, la formación de sujeto, el que se vincula con la complejidad de la formación profesional.

Desde esta perspectiva, entendemos que la evaluación no puede ser concebida en la perspectiva tradicional, aunque puedan utilizarse los instrumentos usuales. Dada su condición interdisciplinaria, para actuar conforme al diseño que se ha descrito, las Bases corren el riesgo de evaluar sólo contenidos, focalizarse en una disciplina o sesgar una temática hacia una disciplina o lenguaje específico (técnico). Esto implicaría analizar los temas desde un solo foco, o bien, interpretarlos atendiendo a una sola perspectiva.

De ahí que el problema que hemos enfrentado como equipo interdisciplinario, se plantea en relación con cómo construir una evaluación coherente con el diseño propuesto. De igual modo, hemos llegado a preguntarnos cómo establecer mecanismos, estrategias e instrumentos de evaluación, confiables, respecto del cumplimiento de los objetivos, y que además mantengan el espíritu con que se ha diseñado la asignatura.

## LO QUE HEMOS HECHO

Como equipo tomamos la decisión de concebir la asignatura como unidad, construida desde tres disciplinas fundantes del conocimiento educacional y no como tres disciplinas yuxtapuestas.

Asimismo, decidimos enfrentar la evaluación como un proceso que comprenda a la asignatura y no a cada una de las disciplinas involucradas. Se trata de cautelar que la información obtenida, en los procedimientos de evaluación, provean indicios acerca del aprendizaje e internalización de contenidos, a partir de procesos de reflexión y análisis crítico de las experiencias.

Para ello, proponemos durante el desarrollo de la asignatura actividades de discusión y vídeo foros, que permitan explorar temáticas que se articulan en la interacción cotidiana. Estas temáticas se han seleccionado porque a juicio del equipo de profesores ellas modulan el quehacer profesional de todo docente. En términos generales, ellas permiten entrelazar conocimiento, con temáticas abordadas y sus experiencias como sujetos.

En este sentido, dada su historia escolar y social previa, nos ha interesado saber y promover algunos cambios ligados a procesos de desarrollo personal, en función de su futuro trabajo docente. De modo más preciso, queremos que la evaluación nos permita comprender cómo es que las/os estudiantes relacionan lo aprendido con el contexto en el cual se desenvuelven. Como es obvio, esto implica el abandono de la memorización de "materias".

## NUESTRO DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con las inquietudes formuladas, a lo largo del trabajo de nuestro equipo, hemos desarrollado un proceso que pone en juego actividades y productos en que las/os estudiantes deben evidenciar actitudes y destrezas, en función de objetivos planteados, aplicación de conocimientos logrados y forma de trabajo empleada entre las/os estudiantes en sus equipos de trabajo. En otras palabras, se trata de instrumentos que les permitan mostrar qué hacen, cómo construyen, dando cuenta de sus habilidades y destrezas, aplicando contenidos y reportando la forma cómo lo hacen.

Esto supone un fuerte impacto sobre los instrumentos tradicionales de evaluación, al dejar de lado las definiciones metodológico conceptuales que habitualmente se hacen sobre ellos. En nuestro caso, la evaluación dentro de la asignatura, nos ha llevado a asumir que la intersubjetividad, respecto a los criterios para valorar el desempeño de las/os estudiantes, es una decisión nuestra y no de lo que la teoría sobre evaluación señala.

Para evaluar el desempeño de las/os estudiantes, siendo coherentes con los criterios descritos en un comienzo, hemos utilizado instrumentos que comprometen la elaboración, construcción y búsqueda de conocimiento relacionado con su desempeño profesional.

De acuerdo a los ejes de acción, hacemos uso de:

*Actividades de taller:* para la aplicación de contenidos desarrollados en función de la experiencia personal educativa. Estos talleres problematizan situaciones educacionales, dentro del contexto y coyuntura social.

*Actividades de investigación en equipo:* a través de las cuales deben explorar, en el conocimiento disponible, un tema que ellos definen como pertinente a su formación profesional, atendiendo a la diversidad que tiene la realidad educacional. Este esfuerzo deben concretarlo como propuesta de análisis y discusión, en el cual ellos adoptan una postura profesional, que aunque aún inmadura, constituye un acercamiento a su futuro desempeño laboral.

Una tercera actividad de evaluación, compromete la *presentación pública* de la base o centro del tema explorado, como una construcción de conocimiento, como experiencia de ejercicio pedagógico y socialización de su postura personal respecto a lo propuesto.

Otra actividad de evaluación corresponde a la *autoevaluación y coevaluación*. En la primera de ellas, las/os estudiantes informan de las cualidades personales, que cada uno de ellos estima como necesarias para el cumplimiento de las tareas de la asignatura. Estas tareas entrelazan contenidos y objetivos con habilidades personales. Por su parte, en la coevaluación cada estudiante informa sobre el desempeño de sus compañeros de equipo de trabajo. Esta instancia de evaluación enseña a valorar las cualidades que facilitan el logro de tareas compartidas.

## **LAS VENTAJAS DE ESTE DISEÑO DE EVALUACIÓN INTERDISCIPLINARIA**

Podemos señalar que este proceso de evaluación, propuesto en la asignatura, descomprime la tensión por las evaluaciones parciales. Esto se logra al articular las actividades con formas de evaluación, que se definen como parte de aquellas y en este sentido responden a un fin particular.

Los distintos componentes, contenidos, experiencias de trabajo y reflexión, cualidades personales, puestas en juego en las actividades del aula posibilitan un trabajo significativo, cuando el diseño es coherente en la propuesta de formar un sujeto que asume una decisión que da sentido a su profesión. Para esto, es un requisito el que los componentes se vinculen de modo interdependiente.

En esta experiencia, la evaluación va más allá de una calificación cuando entrega a las/os estudiantes una forma de apreciar su propio desempeño, más allá de lo aprendido durante el semestre respectivo, y de atender a una valoración de las propias habilidades y sus límites personales. Así, el fin último es el logro de su propia evaluación en el proceso de formación profesional.

## **LO QUÉ HEMOS APRENDIDO**

En este punto de nuestra experiencia, podemos decir que el aprendizaje de las/os estudiantes se expresa en nuevas y muy variadas formas. Esto requiere desarrollar nuevos sistemas de evaluación, que reflejen esta diversidad y se adapten mejor a las nuevas condiciones en que ese aprendizaje se logra.

Hemos aprendido que no existe un método único y definitivo, cuando se quiere evaluar a las/os estudiantes. Más bien, el método se crea en función de las situaciones, que son cambiantes, y de momentos en que esos aprendizajes ocurren. Nos hacemos cargo, en consecuencia, de una formación profesional que, además de tener complejidad, es diversa en sus posibilidades de manifestarse.

Entendemos que los aprendizajes no pueden ser organizados, en función de su verificación en ejercicios mecánicos o en exámenes normalizados. La evaluación es un hacer que busca profesionalizar y, en este sentido, queremos que los aprendizajes se orienten a formar nuevas competencias para el ejercicio docente, involucrando los campos de la cultura, la vida social y la participación. La evaluación no puede ser la tradicional.

Concluimos que evaluar a los y las estudiantes implica tomar decisiones de carácter profesional, cuyas implicaciones también son éticas, aunque en ocasiones se intente disfrazarlas en forma de decisiones técnicas.

El desarrollo de criterios profesionalmente construidos valida la aplicación de un juicio y su correspondiente calificación acerca del desempeño de los y las estudiantes. En este sentido, la evaluación debe atender a la construcción de criterios de desempeño conforme a las demandas, contexto y oportunidad de las exigencias establecidas, sean personales, sociales o institucionales.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, V.; Cárdenas, A. y Liendo, E. (1999): "Un nuevo profesional de la educación como sujeto protagónico" Panel internacional y seminario: La formación de profesores y el cambio educacional. Experiencias e investigaciones. Viña del Mar.
- Ávalos, Carlos (1999): "Evaluación de los aprendizajes" en *Texto de trabajo*. Santiago, UMCE.
- Cárdenas, Ana V. y Soto, Ana M. (2000): *Hacia una reconceptualización de la interdisciplinariedad en educación*. Santiago, ICET.
- Edwards, Verónica y Osorio, Jorge (1995): *La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú*. Santiago, CEAAL.
- Errázuriz, Juan C. y Soto, Ana M. (2002): "Aportes de un enfoque interdisciplinario en la Formación Inicial Docente" Congreso DIUMCE, Santiago.
- Imbernón, Francisco (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- MINEDUC (1994): *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago, Editorial Universitaria.
- MINEDUC (1999): *Profesores para el siglo XXI*. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. Santiago.
- Proyecto FID (1998): área L, Sistema de evaluación de los aprendizajes. Documento institucional. Santiago, UMCE.
- Torres, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid, Morata.
- Torres, Jurjo (1996): *El currículo oculto*. Madrid, Morata.