

## **Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile**

**Trabajo preparado para la 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo realizada entre el 11 y el 13 de septiembre del 2007**

**Dra. Margaret Forster  
Australian Council for Educational Research**

En el 2002, el Ministerio de Educación de Chile le solicitó una asesoría al Australian Council for Educational Research (ACER) para desarrollar ‘estándares de desempeño’. El Ministerio planteó una serie de preocupaciones, incluyendo: ¿cómo conceptualizar y definir los estándares? ¿qué temas deben considerarse para implementar los estándares? y ¿qué sugiere la evidencia de investigaciones realizadas en otra partes del mundo? La asesoría prestada en forma de un paper de investigación titulado ‘*Performance standards and the measurement of student achievement: options and challenges*’ [Estándares de desempeño y la medición de logros de aprendizaje: opciones y desafíos], estimuló una colaboración de cuatro años entre el Ministerio y el ACER. El presente paper titulado ‘*The case for progress maps in Chile*’ [Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile], entrega los pilares conceptuales de dicha colaboración – las tres ‘grandes ideas’ que han guiado el trabajo realizado a la fecha: la idea del crecimiento/ desarrollo; la idea de monitorear el crecimiento empleando un marco explícito; y la idea de un sistema de evaluación integrado y coherente.

### **La idea del crecimiento**

No hay concepto más central para el trabajo de los docentes que la idea del crecimiento – ‘desarrollo’, ‘progreso’ o ‘mejoramiento’- del estudiante individual. Esta idea se invoca cada vez que los docentes señalan que los alumnos o alumnas están leyendo mejor, usando un lenguaje más sofisticado, siendo más tolerantes con los demás, desarrollando una comprensión más profunda, adquiriendo habilidades de nivel superior, resolviendo problemas más difíciles, o dominando conocimientos más avanzados. Los docentes emplean palabras como ‘mejor’, ‘más profundo’, ‘más elevado’ y ‘más’ para describir la *dirección* del progreso del alumno. Y no ninguna premisa más importante para el trabajo de los docentes, que la que señala que cada alumno es capaz de progresar en su aprendizaje y que se encuentra en un proceso de desarrollo (Masters, Meiers and Rowe, 2003).

Para cristalizar esta idea central y poder actuar en función de esta premisa fundamental con el propósito de ayudar a cada alumno en su progreso, los docentes necesitan – en primer lugar – comprender la naturaleza del crecimiento dentro de un área de aprendizaje.

Por ejemplo, ¿cómo se aprecia la escritura inicial? ¿cuáles son los marcadores [*markers*] en el desarrollo de la competencia de escritura? y ¿cómo se aprecia una escritura de calidad? Acto seguido, los docentes necesitan identificar claramente el nivel actual de logros de cada alumno: ¿qué demuestra actualmente el alumno en su aprendizaje? ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del alumno? (¿qué concepciones equivocadas tiene que podrían entorpecer su desarrollo?). Por ejemplo, ¿acaso el alumno sólo demuestra una comprensión rudimentaria del proceso de escritura? Quizás el alumno es capaz de expresar una idea sencilla empleando una puntuación básica, pero necesita ayuda con la ortografía y la gramática.

Una vez que el docente comprende la naturaleza del crecimiento en un área de aprendizaje y ha establecido el nivel actual de logros del alumno, podrá tomar decisiones, *basadas en evidencia*, acerca de cómo facilitar de mejor manera un mayor aprendizaje.

De acuerdo a nuestra experiencia, es fácil suponer que los docentes comprenden lo que significa que un alumno progrese en un área de aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que a muchos docentes se les dificulta proporcionarles a los alumnos experiencias de aprendizaje apropiadas y retroalimentación que les ayude a avanzar en su aprendizaje. En esta colaboración con Chile, pusimos la idea del crecimiento en primer plano y comenzamos a describir –mapear– el crecimiento explícitamente con el propósito de proporcionarle un marco y una herramienta a los docentes.

### **Monitoreo del crecimiento**

Impulsados por los mismos imperativos políticos, económicos y sociales, los elaboradores de políticas de todo el mundo están identificando estrategias similares para mejorar los resultados del aprendizaje de todos los alumnos. Existe ansiedad acerca de la economía: ¿contarán los alumnos con el conocimiento, las habilidades, la comprensión, las actitudes y valores que exige un mundo cada vez más complejo? Hay ansiedad acerca de la inequidad: ¿se crearán sociedades cada vez más desiguales como resultado de la sociedad del conocimiento? ¿podemos reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo rendimiento? Y también hay ansiedad acerca de qué es lo que constituye un aprendizaje esencial: ¿debiéramos exigir que ciertas habilidades básicas sean enseñadas y aprendidas antes de pasar a una agenda más amplia?

En respuesta a estas ansiedades, los Estados se comprometen cada vez más a realizar cambios radicales en el currículum. (Y mientras en algunos países se desarrolla todavía una permanente devolución de poder y recursos a las escuelas, al mismo tiempo un movimiento hacia una centralización del currículum y la rendición de cuentas [*accountability*]). Un aspecto central de estos cambios es el desarrollo de *estándares* — considerados como el primer paso para impulsar el cambio. El currículum se modifica para explicitar de mejor manera los resultados del aprendizaje que se espera de todos los alumnos (estándares de ‘contenido’) y se desarrollan estándares de ‘desempeño’ para aclarar el nivel de desempeño que se espera de los alumnos en diferentes etapas de su escolaridad. En muchos países, se emplean pruebas alineadas a estándares explícitos para obtener evidencia del desempeño de los alumnos y para que sirvan como base para los sistemas de rendición de cuentas [*accountability*].

Una primera consideración en la colaboración con Chile fue el refinamiento de los ‘estándares de contenido’. Estos estándares responden la pregunta: ¿qué se espera que sepan, comprendan y sean capaces de hacer los alumnos? Los estándares de contenido explicitan lo que se valora como aprendizaje. Describen los ‘resultados’ del aprendizaje – aquellas cosas que buscamos, las cosas que podemos observar y aquellas cosas sobre las cuales podemos recabar evidencia para demostrar lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer producto de su aprendizaje.

En el pasado, normalmente se presentaban los estándares de contenido en forma de listado – a menudo inconexos – de resultados del aprendizaje. Más recientemente, los estándares de contenido se han presentado como un conjunto *ordenado* de resultados del aprendizaje que describen la dirección del crecimiento o progreso en el aprendizaje. Subyacente al desarrollo de marcos de esta índole se encuentra un paradigma de desarrollo que se basa en la idea que los alumnos integran y aplican el conocimiento, las habilidades y la comprensión en contextos crecientemente desafiantes. Los estándares de contenido organizados en forma ordenada proporcionan un marco para informar y monitorear el aprendizaje de los alumnos en el tiempo, enfatizando el crecimiento o progreso.

Durante esta colaboración con Chile, y en cada área de aprendizaje, empezamos revisando los documentos curriculares para determinar en qué medida proporcionaban una visión coherente del crecimiento. El modelo que usamos fue el de ‘mapa de progreso’. El mapa de progreso describe los conocimientos, habilidades y comprensiones desarrolladas por los estudiantes dentro de un área de aprendizaje en el orden en que estos típicamente o normalmente se desarrollan. La intención de desarrollar mapas de progreso es hacer explícito el crecimiento. Es en base a estos mapas de progreso explícitos que se puede evaluar, informar y monitorear el aprendizaje de los alumnos.

La esencia de un sistema referenciado por mapas de progreso es su capacidad para interpretar el desempeño de los alumnos en términos de una jerarquía de conocimientos, habilidades y comprensión que típicamente o normalmente demuestran los estudiantes en diferentes niveles de logros. La Figura 1 es un ejemplo de mapa de progreso (Masters & Forster, 1996). Este mapa describe y ejemplifica el creciente control sobre las estructuras lingüísticas y particularidades de la escritura.

Los estándares de contenido organizados en forma de mapa de progreso ofrecen un marco para responder preguntas tales como: ¿Cuál es el nivel actual de logros de este alumno? y ¿qué tipos de habilidades y comprensión se asocia normalmente con dicho nivel? Sin embargo, no responden preguntas acerca de cuán adecuados son los logros del alumno: ¿es suficientemente bueno este nivel de logros? ¿qué debieran poder lograr los alumnos de esa edad o nivel escolar? Para responder estas preguntas se necesita fijar *expectativas* de desempeño o ‘benchmarks’ en lugares específicos del mapa de progreso.

Los estándares de desempeño responden la pregunta: ¿cuán adecuado es el desempeño de un alumno a una edad, nivel o etapa escolar determinada? Estas expectativas representan un juicio de valor acerca de lo adecuado del desempeño de los alumnos. Mientras los

estándares de contenido permanecen relativamente estables, estas expectativas pueden cambiar en el tiempo.

A menudo, los estándares de desempeño se establecen independientemente de los estándares de contenido y después se mapean o ubican dentro del marco de estándares de contenido. La Figura 2 ilustra un ‘benchmark’ de escritura para 3er Año Básico establecido de esta manera.

Una segunda consideración en la colaboración con Chile fue el desarrollo de estándares de desempeño que describieran e ilustraran las expectativas en diferentes ubicaciones dentro de los estándares de contenido que habían sido reformulados como mapas de progreso. El desarrollo de estándares de desempeño requirió descripciones basadas en trabajos reales y ejemplos de trabajos ilustrativos comentados.

La intención fue ubicar los estándares de desempeño dentro del mismo marco conceptual que los estándares de contenido. Así, estos podrían constituirse en marcadores [*markers*] a lo largo del continuo que describe el mapa de progreso. La necesidad de contar con un marco conceptual único no es solo una cuestión teórica. Si a los docentes se les proporcionan dos marcos teóricos con los cuales lidiar, lo más probable es que se concentren en aquel que perciben como el más importante – en desmedro del otro. Por ejemplo, los docentes le pueden prestar atención a los estándares de desempeño e ignorar las intenciones curriculares subyacentes más amplias – especialmente si los administradores del sistema informan los logros de los alumnos en relación a los estándares de desempeño como parte de un sistema de rendición de cuentas [*accountability*].

## Escritura (estructuras y particularidades lingüísticas)

- 
- 5 Controla las estructuras y particularidades lingüísticas necesarias para comunicar claramente ideas e información en textos escritos de cierta longitud y complejidad. (Ejemplos: usa encabezamientos y subtítulos adecuados en textos informativos fundamentados, tales como proyectos o tareas; usa párrafos para indicar una secuencia de ideas en textos informativos y narrativos; controla secuencias de causas y efectos en narrativas para que el lector tenga plena claridad acerca de qué es lo que está pasando y por qué; controla los tiempos verbales y la concordancia sujeto-verbo y sustantivo-pronombre)
  - 4 Controla las estructuras y particularidades lingüísticas más distintivas de tipos básicos de texto, tales como historias, procedimientos, informes y argumentos. (Ejemplos: adopta convenciones organizacionales cuando se le proporciona un formato estructurado para escribir un tipo específico de texto; reconoce divisiones significativas entre secciones de texto y los organiza en forma de párrafos; utiliza un rango de conjunciones para indicar relaciones entre ideas en la escritura; emplea la puntuación más común en forma consistente)
  - 3 Controla la mayoría de las particularidades básicas del lenguaje escrito y experimenta con algunas particularidades organizacionales y lingüísticas de diferentes tipos de texto. (Ejemplos: controla la estructura básica de la frase e intenta variar el inicio de la frase y las estructuras de las cláusulas; deletrea correctamente muchas palabras comunes en su propia escritura; en la mayoría de las ocasiones escribe en forma legible; utiliza ciertas convenciones de esquema; utiliza un orden de tiempo para organizar la escritura de recuentos e historias; emplea tiempos verbales correctos para el tipo de texto; escribe con un inicio, desarrollo y fin claramente discernible).
  - 2 Emplea algunas estructuras y particularidades lingüísticas básicas del lenguaje escrito para que la escritura pueda ser fácilmente interpretada por los demás. (Ejemplos: siempre escribe de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha y deja un espacio entre palabras; normalmente utiliza un orden correcto de palabras en las frases; vincula las ideas en la escritura empleando pronombres para referirse a los sustantivos anteriores, enlaza ideas usando 'y', 'luego', y a veces 'porque' o 'pero'; utiliza correctamente algunos marcadores de puntuación, tales como mayúsculas al inicio de los nombres; deletrea correctamente algunas palabras comunes; forma correctamente la mayoría de las letras del alfabeto).

**Figura 1 Ejemplo de mapa de progreso**

*Benchmark* de Escritura de 3er Año Básico ‘ (Australia)

**Los alumnos producen trabajos escritos sencillos, lógicos para el lector, que demuestran una comprensión básica de la tarea de escritura.**

Los trabajos escritos contienen algunas ideas relacionadas a la tarea y al tema. Normalmente las ideas se expresan brevemente.

Los trabajos escritos evidencian alguna organización del tema en cuestión (es decir, un inicio, desarrollo y fin sencillo en una historia). Sin embargo, también pueden incluir detalles irrelevantes o ideas inadecuadamente relacionadas en el trabajo escrito.

En estos trabajos escritos, los alumnos usan:

- \* frases sencillas y algunas frases más largas empleando palabras de enlace tales como *y, pero, entonces, porque*
- \* frases y palabras que entregan información acerca del lugar y la hora de los eventos (es decir, *en el parque, en la tapa, el lunes, hoy*), y los medios con los que se hace algo (es decir, *en bus, con una cuchara*)
- \* palabras apropiadas al tema, incluyendo algunas palabras específicas del tema
- \* mayúsculas y puntos usados correctamente en la mayoría de los casos.

**Figura 2 Ejemplo de estándar de desempeño**

**Un sistema coherente de evaluación**

En nuestro trabajo en ACER, partimos con la premisa de que un sistema coherente de evaluación ubica la evaluación del trabajo de los profesores de aula y de los administradores del sistema dentro del mismo marco conceptual.

Dentro de este marco conceptual único, el ‘sistema’ ideal de evaluación consiste de componentes interconectados que se apoyan mutuamente: un mapa de progreso que constituye la columna vertebral del sistema; una gama de métodos de evaluación que permite la obtención de evidencias de los logros de los alumnos; oportunidades para actividades de desarrollo profesional con el propósito de apoyar a los docentes en el uso de estos métodos; herramientas para ayudar a los profesores a evaluar el trabajo de los alumnos; procedimientos para recopilar información confiable del sistema en su totalidad; y procesos para informar los niveles de desempeño, a nivel de escuela y de sistema, y para monitorear niveles de logros en el tiempo.

Utilizamos el término ‘evaluación del desarrollo’ [*developmental assessment*] para describir el proceso de evaluación de logros de los estudiantes en el mapa de progreso. De acuerdo a nuestra experiencia, un enfoque desarrollista para monitoreo de los logros

de los alumnos es capaz de establecer un valioso puente entre la evaluación en el aula y el sistema de rendición de cuentas [*accountability*]. También le puede entregar a los docentes un foco común acerca en los aprendizajes que se esperan para todos los alumnos independientemente de las experiencias curriculares o oportunidades de aprendizaje proporcionadas por los docentes.

Los mapas de progreso describen la naturaleza del desarrollo en un área de aprendizaje y proporcionan un marco de referencia para el monitoreo del progreso individual o grupal a nivel de aula y del sistema. El uso del mismo conjunto de mapas de progreso por profesores de aula y administradores del sistema garantiza que el marco de referencia para la enseñanza, la evaluación y la interpretación de los aprendizajes de los alumnos sea consistente en términos conceptuales.

Uno de los desafíos de los programas de *accountability* es diseñar evaluaciones que proporcionen un modelo para la práctica del docente – un modelo que proporciona información que se puede utilizar directamente en el aula y que a la vez ayuda a los docentes a interpretar los resultados. Cuando los sistemas de *accountability* emplean el mismo marco conceptual (los mapas de progreso) que los docentes emplean en el aula, los profesores pueden establecer relaciones entre las tareas e información que les provee el sistema de *accountability* y su práctica en el aula.

El último paso en esta colaboración con Chile ha sido alinear las mediciones nacionales (SIMCE) con los mapas de progreso recién desarrollados, de modo que el trabajo de los docentes de aula y el sistema educacional se enmarque dentro de la evaluación del desarrollo y se guíe por el mismo conjunto de principios, para:

- monitorear el crecimiento de los estudiantes de acuerdo a los logros de aprendizaje de un mapa de progreso;
- considerar una gama de métodos de evaluación para seleccionar uno que sea apropiado para los resultados esperados;
- evaluar y registrar el desempeño del alumno en tareas de evaluación;
- estimar el nivel de logro de los alumnos comparándolos contra un mapa de progreso;
- informar los logros de los alumnos en términos de un mapa de progreso.

A continuación, se mencionan brevemente los principios sobre los cuales descansa este enfoque.

### **Principio 1: Monitorear el crecimiento del alumno conforme a los logros de aprendizaje de un mapa de progreso**

Además de proporcionar un marco conceptual para comprender el crecimiento de los estudiantes durante sus años en la escuela, el mapa de progreso es especialmente útil debido a que es independiente del instrumento específico que se usa para evaluar el aprendizaje – de la misma forma en que una escala de medición para medir altura proporciona un punto de referencia, independientemente del instrumento que se emplee para efectuar dicha medición. Un mapa de progreso común también asegura que se valoren explícitamente los mismos aspectos del aprendizaje en todos los niveles del sistema educacional.

**Principio 2 Considerar una gama de métodos de evaluación para seleccionar un método apropiado de acuerdo a los logros que se han de evaluar**

El método de evaluación proporciona evidencia sobre los logros del aprendizaje identificados en el mapa de progreso y diferentes métodos de evaluación proporcionarán información sobre diferentes tipos de resultados. Por ejemplo, si los resultados requieren evidencia de ‘las habilidades de escritura de los estudiantes para una serie de propósitos y audiencias’, quizás un *portafolio* sea el método de evaluación más apropiado. Si los resultados requieren evidencia de ‘las habilidades de los estudiantes para recopilar, analizar y comunicar información’, quizás el método de evaluación más apropiado sea un *proyecto*.

**Principio 3 Juzgar y registrar el desempeño de los alumnos en tareas de evaluación**

Se puede emplear una variedad de métodos para juzgar y registrar el trabajo de los alumnos. Algunos registros indican si acaso una tarea se ha completado correctamente, mientras que otros registran comprensiones parciales. En ocasiones, se registra la clasificación del trabajo del alumno, que se realizan tanto sobre la base de la consideración separada de aspectos de un trabajo (clasificación analítica), como sobre la base de una sola clasificación general (holística). Los métodos más útiles, especialmente para profesores de aula, son aquellos que evidencian la comprensión conceptual del alumno.

**Principio 4 Estimar el nivel de logro del alumno comparándolo contra un mapa de progreso**

Debido a que un mapa de progreso es una descripción de la ruta que normalmente sigue un alumno en la medida que progresa en un área de aprendizaje, los registros de cualquier alumno sólo tendrán una cierta semejanza con dicha ruta. Se deberá realizar una estimación balanceada [*on-balance*] del nivel de logro de un alumno. La calidad de esta estimación dependerá de la validez de las observaciones sobre las cuales se basa, de la confiabilidad de la estimación (la cantidad de evidencia) y de su objetividad: ¿Se logra mantener inalterada la estimación independientemente del tipo de tarea o evaluador?

**Principio 5 Informar los logros del alumno en términos de un mapa de progreso**

Debido a que el crecimiento de los alumnos se evalúa y monitorea contra una secuencia determinada, la ubicación estimada de los alumnos dentro de un mapa de progreso se puede informar descriptivamente en términos del conocimiento, habilidades, comprensión, actitudes o valores que normalmente demuestran los alumnos en dichas ubicaciones.

En el ACER Assessment Resource Kit y en el sitio Web<sup>1</sup> de ACER ‘monitoring learning’, se puede encontrar información más detallada acerca de la conceptualización, refinamiento y uso de los mapas de progreso.

---

<sup>1</sup> Ver sitio Web de ACER: [http://www.acer.edu.au/search/search.php?zoom\\_query=ARK](http://www.acer.edu.au/search/search.php?zoom_query=ARK) y [http://www.acer.edu.au/monitoring\\_learning/](http://www.acer.edu.au/monitoring_learning/)

### **Investigación de apoyo**

El uso de mapas de progreso como apoyo central para docentes y alumnos se ve corroborado por la evidencia de investigaciones recientes. La investigación acerca de cómo se aprende (Bransford, Brown and Cocking, 2000) sugiere tres principios que incorporados a la enseñanza producen un mejoramiento de los logros de los alumnos: El aprendizaje mejora cuando los docentes identifican y trabajan a partir del conocimiento y las creencias que el alumno ya posee. El aprendizaje es más eficaz cuando produce conocimientos organizados y una comprensión profunda de los conceptos y su aplicabilidad. El aprendizaje mejora producto de la capacidad para monitorear el aprendizaje de uno mismo. Un mapa de progreso correctamente elaborado organiza el conocimiento de forma tal que resalta la comprensión conceptual, ayuda a los docentes a identificar las creencias que corrientemente poseen los alumnos y le proporciona a docentes y alumnos un mapa que indica de dónde provienen los alumnos y a dónde se dirigen en su aprendizaje.

El uso de mapas de progreso también es congruente con la investigación sobre evaluación formativa que se ha realizado en el Reino Unido. La investigación realizada por el Assessment Reform Group (Testing, Motivation and learning, 2002) sugiere que para mejorar el aprendizaje, los docentes deben discutir con sus alumnos el propósito de su aprendizaje y proporcionar una retroalimentación que apoye el proceso de aprendizaje, estimule a los alumnos a evaluar su trabajo en términos de cuánto han aprendido y cuánto han progresado, les ayude a entender los criterios con que se evalúa su aprendizaje y a evaluar su propio trabajo, les ayude a comprender dónde se encuentran en relación con las metas del aprendizaje y cómo progresar aún más, y les entregue una retroalimentación que les permita conocer los pasos siguientes y cómo darlos en forma exitosa. Cada una de estas estrategias se facilita con el uso de mapas de progreso.

Dr Margaret Forster  
Research Director (Assessment and Reporting)  
Australian Council for Educational Research  
[forster@acer.edu.au](mailto:forster@acer.edu.au)  
[www.acer.edu.au](http://www.acer.edu.au)

## Referencias

Assessment Reform Group (2002). *Assessment Motivation and Learning*. Cambridge University.

<http://demo.openrepository.com/gtnci/bitstream/2428/4624/1/Testing,+Motivation+and+Learning.pdf>

Bransford, J.D, Brown, A.L., and Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington D.C: National Academy Press.

<http://www.nap.edu/catalog/6160.html>

Masters, G & Forster, M. (1996). *ARK Developmental Assessment*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Masters, G., Meiers, M. & Rowe, K. (2003). Understanding and monitoring children's growth. *Educare News*, 136 (May 2003), 52–53.