



**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE



# RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

EDICIÓN ESPECIAL - N°4 :: Agosto :: 2022 ::

SERIE:

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y CURRÍCULUM**  
UNA PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

*RECURSO 3: CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN*



JACQUELINE GYSLING  
MIMI BICK



## CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Otro momento clave en la toma de decisiones evaluativas es la definición de criterios. Según su acepción más amplia, un criterio es aquella regla o norma que usamos para discernir una cosa de otra, o el principio o norma según el cual se puede conocer la verdad, tomar una determinación, u opinar o juzgar sobre determinado asunto. Según estas definiciones, los criterios son un apoyo para la observación, el discernimiento y el juicio evaluativo. Es más, los criterios están relacionados con todos los momentos clave del proceso evaluativo: son los aspectos que interesa observar en los desempeños y trabajos de los estudiantes, se usan para construir actividades de evaluación y rúbricas, son empleados como ancla de la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes y son insumos para la planificación y su afinamiento sobre la marcha.

Los criterios de evaluación se relacionan con, y se desprenden de los propósitos que hemos determinado, lo que implica una conexión fuerte entre currículum y evaluación. Específicamente, se refieren a dimensiones centrales de los propósitos, sean estos concebidos como comprensiones, competencias, habilidades o de otra manera.

Por ejemplo, imaginemos que uno de los propósitos que se ha establecido es generar y desarrollar el pensamiento crítico. Para determinar criterios de evaluación tendremos que enfrentar la pregunta ¿cuáles son las dimensiones centrales constitutivas del pensamiento crítico, que, por ende, son relevantes de observar para apoyar su desarrollo? Esta es una pregunta que es susceptible de múltiples respuestas, las que se asocian con distintas concepciones, creencias y experiencias profesionales y personales. El desafío de fomentar el pensamiento crítico a través del currículum y observar su desarrollo en las actuaciones y desempeños de los estudiantes es más factible una vez que un equipo de trabajo disciplinar o una institución escolar ha acordado en qué consisten sus componentes centrales.

Los criterios se refieren a las dimensiones más significativas de los propósitos en el sentido que son las variables que constituyen el propósito y son claves para su desarrollo. Decimos que los criterios son variables, ya que se expresan de múltiples formas y en grados diferentes de desarrollo, lo cual se describe en términos operativos en los niveles de las rúbricas (ver recurso 4).

Por ejemplo, retomando el pensamiento crítico, se podría proponer que tres dimensiones clave serían el análisis de la veracidad de la información disponible, el análisis de la coherencia lógica de los planteamientos y argumentaciones de otros y el planteamiento de ideas justificadas. Si en la discusión entre colegas concluimos que efectivamente esas son las dimensiones más significativas de este propósito, entonces, estas serán las que se promuevan y las que se observen cuando estemos evaluando el pensamiento crítico a lo largo de la escolaridad.



## CUATRO CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### 1. *Son pocas.*

Una primera característica es que los criterios abordan lo medular y por lo mismo son relativamente **pocos**, no más de tres o cuatro, en general. Por cierto, puede surgir la tentación de identificar múltiples componentes, sin embargo, hay que recordar que estamos alejándonos de una visión fragmentaria del conocimiento, que comienza a hacer tantas distinciones que se pierde en el bosque de elementos y subelementos.

Entonces, ¿dónde y cómo se encuentran estas pocas dimensiones significativas que constituyen los propósitos y crecen en el tiempo? Como ya se ha insinuado, su determinación surge de un diálogo entre colegas que indaga en su experiencia profesional acumulada.

Haciendo una analogía, pensemos en la definición de dimensiones centrales de una plaza de barrio para niños y niñas, con la condición de que sean pocas y significativas y que, una vez formuladas, las usaremos para evaluar las plazas y para mejorarlas y orientar la construcción de las plazas en el futuro. Estamos sentadas alrededor de una mesa de trabajo varias personas que ocupamos distintos roles con diferentes miradas al respecto. Compartimos fotos y conversamos acerca de las plazas que nos gustan y qué elementos tienen en común. También observamos plazas que a primera vista consideramos deficientes para discutir y luego identificar lo que nos parece que les falta. Entre todos y todas y con esta información fresca en nuestras mentes, intentamos enumerar las características de las plazas que nos parecen importantes. Surgen elementos como juegos, bancos, pasto, agua, entre otras. Luego de elaborar una lista de esta naturaleza, realizamos el esfuerzo de agrupar las características en dimensiones más gruesas que las pueden cobijar. Podemos conjeturar que concordaremos en torno a las dimensiones de seguridad, equipamiento y vegetación. Estas tres dimensiones servirán como nuestros criterios para observar las plazas.

Este es un símil del ejercicio que involucra la definición de las dimensiones constitutivas de los propósitos. En nuestro ámbito, estaríamos preguntándonos por las dimensiones centrales del pensamiento crítico, la comprensión lectora o la ciudadanía. No dispondremos de fotos, pero sí de mucha experiencia profesional acumulada para alimentar nuestra conversación y también de trabajos de los y las estudiantes de distintos grados escolares que nos pueden ayudar en la conversación. Y como las dimensiones – tal como los mismos propósitos – están presentes en un año y a través de los años, es aconsejable que las defina el colectivo de docentes. Por ello es importante que esta conversación sea impulsada por los líderes educativos ya que esto ayuda a la confluencia de esfuerzos.



## 2. Son estables.

Una segunda característica de los criterios según nuestra propuesta es que son estables. Debido a que el desarrollo de los propósitos es paulatino y ocurre a lo largo de los grados educacionales, los criterios son empleados durante uno o varios años a través de la escolaridad. Siguiendo con la analogía de las plazas, los criterios que definimos (seguridad, equipamiento y vegetación) no requieren cambiarse todos los años. De hecho, es esta característica que propulsa la reiteración y continuidad del proceso pedagógico, es decir, permite evaluar las mismas dimensiones centrales de los propósitos en el tiempo, de modo de observar progreso y realizar acciones pedagógicas intencionales que promuevan su avance y evolución, considerando la diversidad de niveles de desarrollo que siempre está presente en el aula. Además, la estabilidad de los criterios facilita su apropiación por parte de los y las estudiantes y, por lo tanto, constituye una herramienta que apoya la autorregulación.

La estabilidad de los criterios de evaluación no implica que estos deban ser empleados en todas y cada una de las instancias en que se podrá querer observar el aprendizaje, sin admitir ninguna excepción. Ello es así no solamente para evitar que se rigidice su uso, sino también porque existen tareas y ejercicios frente a los cuales simplemente no se requieren. Hay conocimientos que, con razones legítimas, pedimos a las y los niños y jóvenes practicar o memorizar para que sean adquiridos o incorporados lo más automáticamente posible, por ejemplo, la tabla de multiplicación, las reglas para marcar acentos, el uso correcto de la puntuación o la habilidad de chutear la pelota al arco desde una cierta distancia. Grant Wiggins introdujo la distinción entre estos ejercicios o “drills” por un lado, y las tareas de desempeño auténticas en que se “juega el juego” (Wiggins, 1989) por el otro (Ver recurso 5.) Mientras que para los “drills” el uso de criterios es innecesario e insistir en su uso sería una desnaturalización de su razón de ser, para observar “el juego” los criterios son claves, ya que dirigen la mirada a las dimensiones que contribuyen al desarrollo del propósito mayor que queremos estimular y promover.

La propuesta de la estabilidad de los criterios con un uso que podemos entonces llamar “flexible” tiene una segunda acepción. Hay ocasiones en que tiene más sentido observar en el desempeño una(s) y no otra(s) dimensión(es) del propósito, razón por la que se justifica usar en distintas combinaciones los criterios dependiendo de lo que se está trabajando. En otras palabras, si hemos definido tres criterios que son las dimensiones más significativas del pensamiento crítico, habrá razones para que en algunas ocasiones demos prioridad a una o dos en particular, queriendo observar y comentar con nuestros alumnos lo que vemos en su desempeño específicamente en estos aspectos, dejando para otras oportunidades el o los criterios restantes. Como ejemplo de criterios estables, podemos observar el Programa de los Años Intermedios (PAI) de la Organización del Bachillerato Internacional (BI), destinado a estudiantes entre 11 y 16 años de edad. Los criterios definidos en cada asignatura del PAI son estables, en el sentido que son los mismos que se emplean durante los cinco años que dura el programa. En la asignatura de Matemáticas, por ejemplo, los criterios son:

**Tabla 1. Un ejemplo de criterios de evaluación que se mantienen estables durante cinco años de escolaridad**

<b>Asignatura: Matemáticas</b>	
<b>Criterio A</b>	Conocimiento y comprensión
<b>Criterio B</b>	Investigación de patrones
<b>Criterio C</b>	Comunicación
<b>Criterio D</b>	Aplicación de las matemáticas en contextos de la vida real

Fuente: Guía de Matemáticas PAI - IB, abril 2021

Esta estabilidad en la definición y uso de criterios permite concentrar la atención de las y los estudiantes y sus docentes en las dimensiones que -en este caso en la comunidad del BI- se consideran más significativas de las matemáticas para este tramo de la trayectoria escolar. El BI también sugiere un uso estable, pero flexible de los criterios definidos, señalando que se podría agregar otros elementos evaluativos referidos a exigencias de orden nacional o local, siempre y cuando su incorporación no merme la centralidad del uso de los criterios anunciados.

### 3. Son descriptivos.

Una tercera característica de los criterios de evaluación es que son descriptivos de las dimensiones constitutivas de los propósitos y permiten un entendimiento compartido acerca de sus componentes centrales. En otras palabras, los criterios de evaluación comunican las dimensiones que, por ejemplo, integran el razonamiento matemático o la apreciación artística.

La descripción se enriquece al detallar también niveles o grados de desarrollo de los criterios, lo que se hace a través de distintos instrumentos, como por ejemplo pautas de cotejo y rúbricas. Estos son dos instrumentos de evaluación que tienen en común la identificación de criterios, sin embargo, difieren en el sentido de que las rúbricas son más descriptivas de los niveles de desarrollo de los criterios, en tanto las pautas de cotejo son menos descriptivas, como veremos a continuación.

Las pautas de cotejo distinguen explícitamente aspectos particulares a observar en el desempeño o trabajos de los estudiantes, por ende, podemos decir que identifican los criterios de evaluación y despliegan una graduación, pero esta es más gruesa, como se observa en los ejemplos de la tabla 1.

**Tabla 2. Algunos ejemplos genéricos de las formas en que las listas de cotejo pueden denotar diferencias en el desempeño o su graduación.**

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Poco presente	A menudo presente	Siempre presente
Nunca	Realiza con ayuda	Realiza en forma autónoma
Insuficiente	Bueno	Destacado
No logrado	Medianamente logrado	Logrado

Fuente: elaboración propia

Con las pautas de cotejo, entonces, se define una graduación gruesa, en el sentido que los niveles no son descriptivos del nivel de desarrollo y además es invisible para las y los estudiantes qué significa, por ejemplo, que algo este medianamente logrado, o que sea bueno. Por el contrario, las rúbricas ofrecen explícitamente descripciones sobre niveles de desarrollo de las dimensiones de aprendizaje a observar. Es por ese mayor valor que preferimos las rúbricas por sobre las pautas de cotejo. Abordaremos con mayor detalle sus características y construcción en el recurso 4 de esta serie.

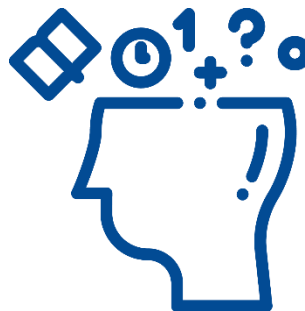
#### 4. Son explícitos.

Hemos discutido hasta aquí varias características de los criterios de evaluación. A ellas deseamos agregar una última característica, ser explícitos. El empleo de criterios de evaluación es una forma potente de explicitar las principales capacidades que los y las estudiantes deben desarrollar y cuando estos criterios se usan en forma estable, se incrementa este poder. Aún más cuando recordamos que los criterios (y rúbricas) no se comunican al finalizar la enseñanza, sino por el contrario, se dan a conocer a las y los estudiantes con antelación.

Compartir entre docentes y estudiantes criterios explícitos, idealmente operacionalizados en rúbricas que describen niveles de desarrollo, sirve para transparentar las expectativas que muchas veces son implícitas en el proceso evaluativo y, por así decirlo, sólo están en las manos (o más bien en la cabeza) del docente. Al ser explícitos, los criterios pueden contribuir a reducir el misterio y la consecuente sensación de angustia sentida frente a la evaluación, y pueden mejorar la percepción de que la evaluación es justa.

Los criterios y las rúbricas son valorados por las y los estudiantes por su aporte práctico en cuanto proveen una orientación para la realización de trabajos. En la medida en que son empleados en diversas instancias de aprendizaje y de evaluación, incluyendo experiencias de autoevaluación y coevaluación, de a poco las y los estudiantes se apropian de ellos y, de esta manera, se adueñan de las dimensiones que conducen a los propósitos planteados. Por todo lo anterior, un buen uso de criterios y rúbricas es un elemento clave de la experiencia formativa en términos de promover la motivación y el compromiso, la metacognición y la autorregulación (Anijovich, 2016).

Otra ventaja del uso de criterios explícitos es su ayuda a reducir la subjetividad del juicio evaluativo, a la vez que concordar con las y los estudiantes y con otros docentes las dimensiones a observar. En conjunto con las rúbricas descriptivas, permite que, al observar el desempeño, tanto docentes como alumnos puedan además caracterizar su trabajo e identificar fortalezas y debilidades para seguir concentrando los esfuerzos con claridad sobre lo que falta aún mejorar.



## APORTES DE DEFINIR CRITERIOS Y RÚBRICAS EN NUESTRA INSTITUCIÓN

La definición de criterios y rúbricas es un espacio privilegiado para una conversación colectiva en el establecimiento, puesto que exige interpretar el currículum y ponerse de acuerdo acerca de lo que se considera central para aprender. Además, en esta conversación se pone en juego el entendimiento de lo que constituye una determinada capacidad y cómo expresar la complejidad implicada en términos sintéticos, comunicables y claros y la búsqueda de un entendimiento compartido o intersubjetivo.

Según nuestra perspectiva, vale la pena invertir tiempo y dedicación para definir criterios de evaluación y elaborar rúbricas. Esto otorga una oportunidad, en tanto comunidad escolar, para reflexionar sobre qué se está haciendo en el aula y por qué. También es de utilidad para sacar a luz las legítimas diferencias entre las perspectivas de distintas asignaturas, niveles de enseñanza e individuos, de manera de discutir las con calma y resolución para llegar a acuerdos institucionales que integren a la comunidad como tal y den coherencia a la experiencia educacional de las y los estudiantes.

En este sentido, identificar las concordancias y las discrepancias que surgen de esta conversación colectiva permite reencontrarse con, reinterpretar y renovar el currículum y el proyecto educativo institucional, a la vez de impulsar cambios profundos en las formas que toma y los significados que adquiere la evaluación para los diferentes actores en el establecimiento.

## REFERENCIAS

Anijovich, R. (2016) La retroalimentación en la evaluación. En Rebeca Anijovich (Comp.) *La evaluación significativa* (2nda edición). Paidós.

Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703–713. <http://www.jstor.org/stable/20404004>.



# SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE

