



UCE
UNIDAD DE
CURRÍCULO Y
EVALUACIÓN

educarchile
www.educarchile.cl



educarchile
www.educarchile.cl

EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

Orientaciones para directivos

GESTIONANDO Y
ACOMPAÑANDO EL
FORTALECIMIENTO
DE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LAS
SALAS DE CLASES



EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

Orientaciones para directivos

GESTIONANDO Y ACOMPAÑANDO EL
FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LAS SALAS DE CLASES



EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA
Orientaciones para directivos

© Ministerio de Educación, República de Chile

Elaboración y adaptación de contenidos
Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación

Colaboración y Diseño
Educarchile

ISBN: 9789562926935

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	6
1. LA EVALUACIÓN EN AULA Y SUS PROPÓSITOS	8
2. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?	12
3. ¿POR QUÉ HACER EVALUACIÓN FORMATIVA?	16
4. ¿CÓMO SE PONE EN PRÁCTICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA?	18
4.1. Compartir objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro	20
4.2. Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje	24
4.3. Retroalimentar efectiva y oportunamente	29
4.4. Dar oportunidades para la autoevaluación y coevaluación	33
4.5. Visión integrada de las estrategias de evaluación formativa	36
5. ¿QUÉ ROL SE REQUIERE DE QUIENES DESEMPEÑAN FUNCIONES DIRECTIVAS PARA POTENCIAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA DENTRO DE LOS ESTABLECIMIENTOS?	38
6. ¿QUÉ SE PUEDE HACER DESDE LA GESTIÓN PARA AYUDAR A FORTALECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS ESCUELAS Y LOS LICEOS?	42
7. ¿QUÉ DESAFÍOS INVOLUCRA EL APOYO AL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA?	62
GLOSARIO DE TÉRMINOS	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXO 1: TARJETAS DE RESPUESTA PARA PARTICIPACIÓN SIMULTÁNEA	73
ANEXO 2: SEÑALES DE APRENDIZAJE PARA AUTOMONITOREO	75



PRESENTACIÓN

Actualmente, en el marco de la Reforma Educacional que como gobierno hemos impulsado, se están realizando profundas transformaciones de la política y la institucionalidad educativa nacional que impactan distintos ámbitos de acción de los establecimientos. La Reforma Educacional busca garantizar el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes del país a aprendizajes de calidad, por medio del fortalecimiento de las capacidades docentes y de las comunidades educativas, así como del liderazgo docente y directivo, del apoyo a la gestión, el mejoramiento continuo y la autonomía de los establecimientos. El trabajo en estas dimensiones apunta a generar condiciones para que en cada comunidad educativa y en cada sala de clases se creen oportunidades para el desarrollo de aprendizajes de calidad conforme a las definiciones curriculares y evaluativas aprobadas por el Consejo Nacional de Educación.

En este contexto, el Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Currículum y Evaluación, ha desarrollado una Política Nacional de Evaluación en Aula, con el fin de promover la evaluación como una herramienta pedagógica que favorezca la reflexión de las y los docentes sobre sus propias prácticas, y que permita promover el desarrollo del aprendizaje de cada estudiante, considerando la diversidad inherente a todas las aulas de Chile.

Para avanzar en el desarrollo e implementación de esta política, se contemplan diversas líneas de acción. Entre ellas, potenciar la formación inicial y el desarrollo profesional continuo en el área de evaluación desde un enfoque centrado en el aprendizaje; actualizar la normativa sobre evaluación, calificación y promoción; fomentar la investigación nacional en evaluación desde una perspectiva más aplicada e impulsar la comunicación y difusión respecto a este tema, y explorar diferentes estrategias de apoyo destinadas a fortalecer y difundir buenas prácticas de evaluación, que favorezcan el progreso del aprendizaje. Estas líneas de acción, además, incluyen la serie de orientaciones sobre evaluación para el sistema escolar de la cual forma parte el presente documento.

Como estrategias de apoyo para fortalecer y difundir buenas prácticas de evaluación, el Ministerio de Educación ha elaborado diversos recursos y herramientas para apoyar su proceso de implementación, sustentado en un

enfoque de uso pedagógico de la evaluación, conocido también como evaluación para el aprendizaje.

La evaluación es para el aprendizaje cuando la información obtenida a partir de ella es utilizada en dos sentidos: hacia el o la estudiante, entregándole información que le permita pensar y actuar sobre su propio aprendizaje; y hacia el profesor o la profesora, permitiéndole reflexionar acerca de la calidad de sus decisiones y prácticas pedagógicas.

Estas orientaciones se enmarcan en un enfoque de inclusión y diversificación, que considera que todos los y todas las estudiantes son diferentes y presentan necesidades que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar. Dado que en toda aula existe diversidad, la evaluación es una herramienta esencial para visibilizar y hacerse cargo de estas diferencias, facilitando a las y los estudiantes seguir distintas rutas de aprendizaje, sobre la base de metas de aprendizaje compartidas para todas y todos.

Las presentes Orientaciones son un recurso para que equipos directivos y técnico-pedagógicos reflexionen sobre sus propias prácticas y ayuden a los y las docentes a seguir desarrollándose en el ámbito de la evaluación. Este documento se publica en conjunto con “Evaluación Formativa en el Aula - Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza”, que busca aportar a la labor de docentes en el desarrollo de estrategias y acciones para liderar y apoyar mejoras en este ámbito pedagógico.

Esperamos que este documento sea un recurso de apoyo a la labor de los equipos directivos y técnico-pedagógicos de los establecimientos educacionales, en pro de la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a niñas, niños y jóvenes de Chile.



Adriana Delpiano Puelma
Ministra de Educación





INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque centrado en el aprendizaje, la evaluación se concibe como un conjunto de prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión en torno al aprendizaje y la enseñanza, y facilitan a docentes y estudiantes la toma de decisiones para mejorar. En esta línea, el presente documento constituye una invitación a quienes desempeñan cargos directivos y a los equipos técnico-pedagógicos para enriquecer sus conocimientos y fortalecer su apoyo al trabajo de docentes de enseñanza básica y media respecto de la evaluación que realizan en las salas de clases, con el fin de aprovechar al máximo posible las oportunidades que esta ofrece para contribuir al progreso de los aprendizajes de todos los y todas las estudiantes y al fortalecimiento de la calidad de las prácticas pedagógicas.

Este documento se focaliza en el uso formativo o pedagógico de la evaluación en aula, con el objetivo de orientar y enriquecer las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los establecimientos en función de promover y mejorar los aprendizajes de todos los y todas las estudiantes.

Las presentes orientaciones abordan la evaluación formativa desde sus fundamentos teóricos y empíricos para darle un marco sustantivo a sus implicancias prácticas, proponiendo luego una multiplicidad de acciones que pueden realizar docentes y estudiantes para lograr que todos y todas progresen en sus aprendizajes. Reconociendo la amplia diversidad de contextos y de estudiantes en las distintas escuelas y liceos de Chile, se invita a los establecimientos a realizar las modificaciones que sean necesarias para responder a cada una de las realidades presentes en el aula, adaptando las orientaciones y los ejemplos que aquí se proponen para que sean pertinentes a las características, necesidades y contextos de las y los estudiantes, y al estilo pedagógico de cada docente.

Este documento está organizado en siete apartados. Comienza con una breve síntesis conceptual sobre la evaluación en aula en general, para luego pasar a una definición y explicación de la evaluación formativa propiamente tal y, posteriormente, mostrar su importancia e impacto

en los aprendizajes de las y los estudiantes. A estos primeros tres apartados sigue uno que presenta las cuatro principales estrategias de evaluación formativa; allí se sugieren diversas formas de llevarla a cabo en la sala de clases. A continuación, se abordan las implicancias de integrar la evaluación formativa en la práctica pedagógica para el rol de los equipos directivos y técnicos como facilitadores de este proceso, y de cómo generar procesos de desarrollo profesional para fortalecer las prácticas de evaluación formativa de los equipos docentes. Finalmente, en el séptimo y último apartado, se exponen algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan quienes cumplen funciones directivas al fortalecer la evaluación formativa en su establecimiento.

Se espera que este documento sea un insumo para su labor de apoyo y promoción de espacios de reflexión y desarrollo profesional entre docentes sobre la evaluación que se realiza en el aula, promoviéndola como un factor que fortalece la enseñanza y los aprendizajes de los y las estudiantes.

1

LA EVALUACIÓN EN AULA Y SUS PROPÓSITOS



PREGUNTAS PARA GUIAR LA LECTURA

¿Qué es la evaluación en el aula? ¿Con qué propósitos se realiza? ¿Cómo se relaciona la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué significa usar la evaluación pedagógicamente?

Así como los navegantes necesitan saber dónde está el lugar al que arribarán y emplean brújulas y otros instrumentos para ajustar sus rutas y asegurar su llegada a destino, docentes y estudiantes necesitan saber cuáles son los objetivos de aprendizaje que persiguen y contar con información sobre cómo van progresando hacia ellos y cómo ajustar lo que están haciendo para ir aprendiendo cada vez más. Esta información es provista por la evaluación que se desarrolla dentro del aula y, por ello, es parte de la vida cotidiana en las escuelas y los liceos del país.

Por **evaluación en aula** (o “de aula”) se entiende una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes, para que tanto ellos y ellas como los y las estudiantes, puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso del mismo y fortalecer los procesos de enseñanza.

- Por “aula” se entenderá cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre docente y estudiantes, por lo tanto, no se refiere solo a la sala de clases.
- Por “evidencia” se entiende aquello que los y las estudiantes escriben, dicen, hacen y crean para mostrar su aprendizaje.
- “Interpretar”, en este contexto, se entenderá como una inferencia que derive en un juicio evaluativo sobre el aprendizaje, juicio construido a partir de la evidencia del desempeño de los y las estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje.

La evaluación en aula comprende tanto acciones planificadas previamente, como otras que se generen en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con estudiantes; actividades con y sin calificación; evaluaciones integrativas (que reúnen varios aprendizajes en una situación evaluativa) y focalizadas (que evalúan aspectos específicos de cierto aprendizaje). Por ende, esta evaluación no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento. Abarca preguntas, diálogos o discusiones en clase, entrevistas,

portafolios, pruebas, observaciones y evaluaciones de proyectos y de diversos tipos de desempeño y productos.

Una distinción importante de la evaluación es según su propósito o intencionalidad. La evaluación cumple principalmente un **propósito formativo** en la medida en que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de sus desempeños se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje¹. De esta manera se promueve la reflexión de docentes y estudiantes y se fomenta la autonomía de estos últimos en la toma de decisiones para continuar aprendiendo. Las evaluaciones de este tipo por lo general no se califican, para evitar que la atención se centre más en la calificación que en el aprendizaje y en cómo seguir avanzando. Por otra parte, la evaluación cumple principalmente un **propósito sumativo** cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, lo que generalmente se comunica mediante una calificación. No obstante, ambos propósitos no son excluyentes²: en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtenga de ellas también pueden usarse formativamente, tanto para aclarar objetivos de aprendizaje como para retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje. Esto sucede, por ejemplo, cuando a raíz de una prueba calificada el o la docente decide hacer ajustes en la planificación, puesto que esta evaluación puso de manifiesto que sus estudiantes no aprendieron algunos conceptos que requieren ser nuevamente abordados antes de seguir adelante con otros.

Según los propósitos evaluativos descritos, la evaluación diagnóstica, a veces considerada como un propósito aparte, también puede entenderse como un tipo de evaluación formativa, ya que permite identificar

¹ Black & Wiliam, 2009.

² Masters, 2015; Newton, 2007.

el lugar en el que se encuentra cada estudiante en su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje. Esta información es imprescindible para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje planificados a fin de responder mejor a las necesidades de las y los estudiantes y, por ende, no debe ser calificada.

Una idea fundamental por destacar es la necesidad de darle el mayor uso pedagógico posible a la evaluación. Así, el uso formativo de la evaluación debiera preponderar en las aulas, y las evaluaciones utilizarse, por tanto, mayoritaria y sistemáticamente para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clase.

Lo que se promueve, entonces, es que toda evaluación que se realice en los establecimientos educacionales -tanto la diseñada por docentes como aquella establecida por sostenedores, equipos directivos o técnicos- se utilice para la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas, tales como los ajustes necesarios a las estrategias o actividades ya planificadas.

2

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR **LA LECTURA**

¿Qué particularidades tiene la evaluación formativa?

¿En qué se distingue de otras formas de hacer evaluación?

De acuerdo con concepciones actuales sobre la evaluación formativa, se entiende que **las prácticas que se realizan en un aula son formativas cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia**³.

Como se ve reflejado en la definición anterior, algunas ideas centrales que se suelen compartir sobre la evaluación formativa son las siguientes: que se trabaja a partir de **evidencia del aprendizaje**; que su propósito fundamental es **tomar decisiones pedagógicas** a partir de dicha evidencia, en función de **ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje**; que sucede **durante el proceso de enseñanza-aprendizaje**, y que es esencial la **participación** tanto de docentes como de estudiantes en el proceso evaluativo. Así, también hay cierto consenso en cuanto a que la cualidad “formativa” de una evaluación no tiene que ver con el tipo de instrumento sino con **cómo se diseña y se usa la evaluación**⁴, abriéndola a muy **diversas prácticas de aula**, más allá de “instrumentos” e instancias formales. La evaluación formativa también se caracteriza por **ocurrir frecuentemente**, al punto de ser a veces indistinguible de la enseñanza, evidenciando durante la misma el lugar en que se encuentran las y los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje.

La evaluación formativa puede llevarse a cabo muchas veces durante una misma clase, en circunstancias informales y en interacción con los y las estudiantes, y también en situaciones evaluativas más formales, por ejemplo, al diseñar evaluaciones semanales que permitan ir observando progresos y orientando la enseñanza de determinados aprendizajes.

Evaluar formativamente a través de situaciones informales implica que lo que se hace en el aula cotidianamente tiene un tremendo potencial evaluativo, puesto que las interacciones son oportunidades para recolectar evidencias de la comprensión y de las habilidades de los y las estudiantes⁵. Algunos ejemplos de evidencia recogida de manera informal y que podría aprovecharse formativamente pueden ser preguntas y respuestas de las y los estudiantes, escuchar lo que dicen cuando trabajan en pequeños grupos o al conversar con ellos y ellas, al ver sus anotaciones en cuadernos, guías y otros materiales, dibujos, gráficos, mapas conceptuales, al observarlas y observarlos realizando experimentos, procedimientos o técnicas, tocando instrumentos, haciendo ejercicios físicos, su lenguaje corporal en clase y la orientación de su cuerpo, etcétera⁶.

Mientras más frecuente e intencionada sea la evaluación formativa, las decisiones pedagógicas que se podrán tomar serán más informadas y oportunas. Cuando la evaluación en el aula es frecuente y variada, las profesoras y los profesores pueden obtener información acerca de las creencias y conocimientos de sus estudiantes, identificar comprensiones incompletas o interpretaciones de conceptos que pueden influenciar o distorsionar su aprendizaje.

Para que una evaluación sea formativa, es fundamental que, luego de levantar la información sobre los aprendizajes de las y los estudiantes, se consideren espacios para retroalimentar y ajustar las estrategias o actividades, o bien proponer nuevas. El propósito formativo de una

³ Black & Wiliam, 2009.

⁴ Popham, 2008; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011.

⁵ Ruiz-Primo, 2011.

⁶ Ruiz-Primo, 2011.

evaluación solo se cumplirá en la medida en que se tomen decisiones y se realicen acciones pedagógicas que ayuden a seguir aprendiendo. Así, la evaluación formativa, entendida como aquella que se utiliza para monitorear y apoyar el aprendizaje, permite que los y las estudiantes cuenten continuamente con información que retroalimente sus procesos, progresos y logros de aprendizaje, y ayuda al propio docente a ir adecuando la enseñanza, a partir de una reflexión sobre el impacto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que lidera con sus estudiantes.

Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales de comprensión, y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre ambos, es lo que le da sentido a la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa.



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

“La evaluación formativa es un tipo de prueba que se caracteriza por no llevar nota”.

Cuando se dice “esta prueba es formativa porque es sin nota”, solo se está diciendo que no será calificada, pero ello no significa que sea usada formativamente. La evaluación formativa no es un tipo de prueba, sino un proceso en el que se recolecta información que es usada para ajustar o confirmar el quehacer de docentes y estudiantes. Lo central es su **uso** para retroalimentar a los y las estudiantes sobre su aprendizaje, y a la o al docente respecto de sus prácticas; si no se le da este uso, no es formativa.

3

¿POR QUÉ HACER EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR **LA LECTURA**

¿De qué manera la evaluación formativa beneficia a las y los estudiantes?

¿De qué manera me aporta a mí como docente?

Los estudios e investigaciones que han buscado identificar qué estrategias pedagógicas aportan más a los aprendizajes de las y los estudiantes coinciden en que la evaluación formativa es una de las prácticas de mayor impacto en esto⁷. Así, integrar la evaluación formativa a la práctica pedagógica, aumentando su frecuencia y dándole sistematicidad en el trabajo en la sala de clases, parece ser una de las tareas primordiales del desarrollo profesional docente para apoyar mejor a sus estudiantes, pues permite revelar con más profundidad los procesos individuales y colectivos de aprendizaje, para ajustar la enseñanza de manera oportuna y pertinente a dichos procesos.

Para ejemplificar, se presentan algunos hallazgos de investigaciones en torno a la evaluación formativa y sus efectos positivos sobre el aprendizaje:

- Utilizando la evaluación formativa, el tiempo que se demoran los y las estudiantes en aprender se puede reducir hasta en la mitad⁸.
- Las ganancias en aprendizaje que se logran con la evaluación formativa se mantienen en el tiempo y se reflejan también en los resultados de los y las estudiantes en pruebas estandarizadas⁹.
- Las ganancias en aprendizaje son más acentuadas para estudiantes de bajo rendimiento, por lo que las estrategias de evaluación formativa son especialmente útiles para estudiantes que requieren más apoyo¹⁰.
- La retroalimentación -estrategia fundamental de la evaluación formativa- es una de las intervenciones pedagógicas que más impacto tiene en los aprendizajes¹¹.
- La evaluación formativa aumenta la motivación de los y las estudiantes por aprender¹².

La evaluación formativa es una poderosa herramienta educativa, pues ayuda a enriquecer tanto el conocimiento pedagógico como de la

disciplina que se enseña; facilita visibilizar y poner la atención sobre cómo los y las estudiantes van desarrollando ciertos conocimientos, habilidades y actitudes; permite reflexionar sobre el impacto de las propias prácticas pedagógicas en los procesos y logros de aprendizaje de los y las estudiantes, y favorece la comunicación con ellos y ellas sobre sus procesos de aprendizaje, promoviendo discusiones y reflexiones profundas acerca de lo que están aprendiendo y de cómo lo hacen. Por otra parte, la evaluación formativa motiva a la o al estudiante a aprender, puesto que le da un lugar más activo en su proceso de aprendizaje, le permite visibilizar sus avances y le ayuda a desarrollar su metacognición y autonomía.

Hacer evaluación formativa no debería implicar recargar la enseñanza o restarle tiempo a esta sino, por el contrario, debería consistir en nutrir la enseñanza de una mayor diversidad de estrategias que fomenten el aprendizaje, pudiendo aprovechar mejor desde el punto de vista pedagógico prácticas que probablemente ya se hacen. La evaluación formativa puede entenderse entonces como “buena pedagogía”, como un potenciador de la enseñanza.

⁷ Por ejemplo, Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009.

⁸ Black & Wiliam, 1998.

⁹ Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004.

¹⁰ Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004.

¹¹ Rich, Harrington, Kim & West, 2008; Hattie, 2009.

¹² Cauley & McMillan, 2010.

4

¿CÓMO SE PONE EN PRÁCTICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR LA LECTURA

¿Cómo se ve la evaluación formativa en el aula? ¿De qué manera se entrelaza esta con la enseñanza y el aprendizaje?

¿Qué tipos de estrategias dan cuenta de que se está usando formativamente la evaluación? ¿Cómo podemos incorporarlas más en nuestra práctica pedagógica habitual?

El proceso de evaluación formativa pretende articular el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que estudiantes y docentes puedan responder a las siguientes preguntas: ¿hacia dónde voy? (¿qué objetivo de aprendizaje espero lograr?), ¿dónde estoy ahora? (¿cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje?) y ¿qué puedo hacer para llegar a donde tengo que ir? (¿qué pasos tengo que dar para acercarme a ese aprendizaje?).

Para abordar estas preguntas se pueden utilizar diferentes estrategias. En esta sección se presentan cuatro estrategias de evaluación formativa en el aula que, usadas en conjunto y sistemáticamente, dan a la evaluación en la sala de clases un mayor uso pedagógico. Estas son:

- Compartir los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro.
- Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje.
- Retroalimentar efectiva y oportunamente.
- Dar oportunidades para la autoevaluación y coevaluación.



Figura 1. Preguntas y estrategias centrales de la evaluación formativa.

La figura 1 ilustra cómo se relacionan las estrategias de evaluación formativa con estas preguntas: visualizar “Hacia dónde voy” requerirá trabajar con los y las estudiantes para que comprendan los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro; para entender “Dónde estoy” habrá que realizar actividades de aprendizaje y evaluación que generen evidencia sobre el lugar en el que se encuentran los y las estudiantes en su trayectoria hacia el aprendizaje que se busca lograr; efectuar acciones para acercarse al objetivo (“Cómo llego”) implicará retroalimentar de manera oportuna a los y las estudiantes considerando sus características y necesidades, y ajustar la práctica pedagógica para apoyarlos del mejor modo posible. Por último, la cuarta estrategia de evaluación formativa de auto- y coevaluación cruza transversalmente y es alimentada por las tres estrategias mencionadas.

Los y las estudiantes son diferentes y presentan necesidades que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar, por lo que todos ellos y todas ellas comienzan los procesos de aprendizaje desde distintos puntos de partida, como también ilustra la figura 1. Sin embargo, existen expectativas y Objetivos de Aprendizaje comunes para el conjunto de estudiantes, que han sido definidos en el Currículum Nacional. Para avanzar hacia estos objetivos, las y los estudiantes pueden transitar por distintas rutas de aprendizaje, proponerse diferentes metas intermedias y necesitar variados tipos de apoyo. Como se verá en esta sección, integrar la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para visibilizar lo que los y las estudiantes necesitan para aprender, así como para poder tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas en apoyo a ellas y ellos.

4.1. Compartir objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro

Para llegar a cualquier lugar es imprescindible saber hacia dónde se va. En este sentido, los y las estudiantes necesitan conocer y comprender los objetivos de aprendizaje que se espera que ellos y ellas logren para poner sus energías en trabajar para alcanzarlos. Cuando los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro no son comprendidos, las energías se dispersan por la confusión o son dirigidas a hacer algo distinto de lo que se espera, y ello se convierte en fuente de bajos desempeños, dificultad en el logro de los objetivos¹³ y frustración. En consecuencia, la primera estrategia apunta a que las y los estudiantes puedan comprender “hacia dónde van” o qué es lo que se espera que aprendan.

Una práctica frecuente es explicitar los objetivos de aprendizaje anotándolos en la pizarra al comienzo de la clase, sin embargo, esto pocas veces es suficiente para que la o el estudiante entienda lo que se espera que aprenda, pues este ejercicio no necesariamente transparenta las dimensiones o los aspectos que constituyen el aprendizaje que se busca ni necesariamente ayuda a visibilizar distintos niveles de logro de ese aprendizaje. Por otra parte, leer un objetivo escrito no asegura su comprensión, en particular cuando este se refiere a desempeños más complejos.

Debido a lo anterior, es importante desarrollar acciones para que los y las estudiantes entiendan qué significa el objetivo de aprendizaje, cómo se ve en concreto y cuáles son los criterios de calidad o logro que permiten reconocer que se ha alcanzado, usando ejemplos o modelos y un lenguaje cercano y comprensible. Los criterios de logro ayudan a describir cómo se ve el aprendizaje en el nivel de desarrollo esperado y, por lo tanto, permiten a la o al estudiante visibilizarlo mejor. Los criterios de logro corresponden a aspectos del objetivo de aprendizaje que

permiten mirar y valorar el trabajo de cada estudiante¹⁴. Estos suelen tomar la forma de dimensiones de una rúbrica o, en ocasiones, de indicadores de evaluación, según cómo se decida evaluar ese aprendizaje.

Definir criterios claros y compartirlos facilita, tanto para docentes como para estudiantes, la comprensión de ‘cómo se ve’ el objetivo de aprendizaje cuando este ha sido alcanzado y favorece la conversación sobre la ‘calidad’ del aprendizaje que se espera. Esto, entonces, permite comparar el desempeño del o la estudiante con el objetivo de aprendizaje que se busca lograr. Este ejercicio, hecho de manera repetida en el tiempo por parte del estudiante, permite ir desarrollando su capacidad de autoevaluarse y autorregular su aprendizaje.

El tiempo invertido en conseguir que los y las estudiantes realmente comprendan el objetivo facilita el proceso de aprendizaje posterior, dado que, como ya se mencionó, para poder avanzar es mucho más fácil si se sabe hacia dónde se va o qué es lo que se espera lograr. Por tanto, esta primera estrategia de evaluación formativa se considera, a la vez, como una condición para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje y una estrategia pedagógica en sí misma muy potente.

No existe una única manera de definir cuándo y cuál es el mejor momento y la mejor forma para abordar los objetivos y criterios con las y los estudiantes. Ello dependerá de la naturaleza del aprendizaje, de cómo este es abordado, del grado de familiaridad de los y las estudiantes con él, entre otros factores. Ello implica que quizá no baste trabajar esto exclusivamente al inicio de una unidad o de una clase, sino que, en ocasiones, será importante recordar o enfatizar ciertos aspectos de lo que se está aprendiendo en distintos momentos del proceso de aprendizaje.

¹³ Black & Wiliam, 1998.

¹⁴ Contreras, 2010; Condemarín & Medina, 2000; Azúa, 2011; Mineduc, 2009.



EJEMPLO DE CÓMO TRABAJAR CRITERIOS DE LOGRO CON LOS Y LAS ESTUDIANTES

Para trabajar, por ejemplo, el Objetivo de Aprendizaje 18 de 5º básico de la asignatura de Lenguaje y Comunicación “Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad”, se podrían utilizar, entre otros, los siguientes criterios de logro para evaluar: **adecuación al propósito comunicativo, tema y destinatario; adecuación al género discursivo; coherencia y cohesión; pertinencia y precisión del vocabulario; uso de las convenciones de la lengua.**

Como ya se ha señalado, enunciar solamente el objetivo de aprendizaje y los criterios de logro no es suficiente para que las y los estudiantes comprendan en qué consisten estos y de qué forma les ayudan a entender cómo crear un texto de buena calidad. Para ello, conversar sobre los criterios de logro, identificarlos en distintos ejemplos y trabajar desde una experiencia auténtica resulta de gran ayuda. Por ejemplo, si el curso hará próximamente una presentación de teatro o de bailes folclóricos para conmemorar las Fiestas Patrias, el o la docente podría motivar a sus estudiantes a escribir un correo electrónico a sus familiares para invitarlos a la actividad, aprovechando esta instancia para discutir sobre cómo y cuándo se puede considerar logrado un texto de este tipo.

Los criterios de logro también podrían formar parte de una rúbrica que describa distintos niveles de desempeño y que se utilice como guía para planificar y evaluar, en este caso, sus invitaciones por correo electrónico.

A continuación, se presenta un cuadro, en el que a modo de ejemplo se explican dos de los criterios antes mencionados y se sugiere cómo trabajarlos con los y las estudiantes:

Ejemplo de criterios de logro de la planificación de una invitación por correo electrónico

Adecuación al propósito comunicativo: el propósito de este texto es invitar a alguien para que asista a un evento o actividad.

En el caso de una invitación, es importante considerar que la intención última es que los destinatarios efectivamente asistan al evento (persuadir), por lo cual, también resulta relevante atender a los recursos que se emplean para que este propósito se alcance (uso de fórmulas y recursos afectivos, signos de exclamación, explicación de la relevancia de la actividad, etc.).

Adecuación al destinatario del texto: los destinatarios de una invitación pueden ser diversos, dependerán de las características del evento o actividad a la que se está convocando, de la relación con el emisor, entre otros factores. La adecuación implica, en este caso, evaluar la información que se incluirá y escoger un registro adecuado para la relación con el o los destinatarios.

Ejemplo de cómo compartirlos y trabajarlos con los y las estudiantes

Se pueden contrastar diversos propósitos comunicativos (informar sobre un hecho de actualidad, persuadir para comprar un producto, declarar un sentimiento amoroso, invitar a alguien para que asista a un evento, enseñar a hacer algo, entre otros) y las formas en las que se manifiestan esos propósitos a partir de la lectura de distintos textos breves, preguntando a las y los estudiantes sobre las diferencias que observan entre los textos, que les permitan formular hipótesis sobre las intenciones de los emisores. Teniendo claro el propósito comunicativo de esta invitación y los recursos que podrían utilizarse para lograrlo, es importante después contrastar invitaciones con distintos grados de adecuación a este propósito, o de diferente calidad, para que los y las estudiantes identifiquen los elementos que hacen que algunas invitaciones cumplan con el propósito comunicativo de mejor forma que otras.

Se pueden comparar invitaciones a diversos eventos o actividades: actos institucionales en los que se invita a autoridades y representantes, cumpleaños, actividades culturales abiertas a todo público, entre otros. A partir de la lectura y el análisis de estas invitaciones, se puede preguntar a los y las estudiantes de qué factores depende a quiénes se invita, qué diferencias de tratamiento de los invitados se aprecian y el uso del lenguaje que observan en cada caso, entre otros.

Teniendo claras estas diferencias, se pueden analizar luego invitaciones similares a las que tendrán que escribir ellos y ellas, para que puedan detectar los elementos que hacen que algunas invitaciones se refieran e inviten más adecuadamente a sus destinatarios que otras. En este criterio puede resultar muy eficaz y entretenido enseñar desde inadecuaciones evidentes, por ejemplo, mostrar una invitación a un amigo que esté escrita en un lenguaje exageradamente formal.

Existen múltiples técnicas para ayudar a las y los estudiantes a comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro. A continuación, se mencionan algunas¹⁵:

■ Haciendo preguntas o parafraseando

Es posible compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro planteando preguntas sobre algunas palabras clave que contengan, o pidiendo a los y las estudiantes que los expliquen con sus propias palabras. Otra opción es guiar una conversación a partir de preguntas que los sitúen en un problema vinculado con el o los objetivos, y permitan mostrar su relevancia y su relación con lo aprendido antes.

■ Usando ejemplos o modelos de distintos niveles de logro

Una buena forma de ayudar a las y los estudiantes a comprender concretamente cómo se verán sus nuevos aprendizajes es compartir con ellas y ellos buenos trabajos de estudiantes de otros años (anónimamente) y analizar en conjunto qué es lo que los hace buenos. De aún mayor utilidad resulta presentar trabajos que den cuenta de distintos niveles de desempeño, pedirles que los clasifiquen y distingan qué características hacen que unos estén mejor logrados que otros.

■ Creando y usando rúbricas

Las rúbricas describen los niveles de desempeño de lo que hace el o la estudiante, por lo que son especialmente útiles para hacer evaluación formativa al permitirles a las y los estudiantes comprender el logro que se espera y asociar su propio desempeño, es decir, lo que dicen, escriben, hacen o crean, con las descripciones de cada nivel. En otras palabras, hacen visibles para ellos y ellas los diferentes niveles en que van logrando un aprendizaje, y facilitan la autoevaluación y retroalimentación respecto de qué deben seguir mejorando. Sin embargo, la mera entrega de una rúbrica no asegura su uso con fines formativos y que les sirva realmente a los y las estudiantes para comprender mejor lo que se espera que aprendan. Para trabajar formativamente con rúbricas, es importante que las y los docentes se aseguren de que estas sean claras y den espacio y acompañamiento para que las apliquen a su propio trabajo o al de sus compañeros, de modo que vayan afinando su mirada sobre la calidad de los desempeños o productos. A continuación, se presentan algunos ejemplos de cómo trabajar las rúbricas en función de compartir y comprender objetivos de aprendizaje y los criterios de calidad¹⁶:

- Pedir a los y las estudiantes que planteen preguntas clarificadoras a la rúbrica y que luego las respondan con un compañero, compañera o en grupo; y/o que propongan ajustes a la rúbrica.

- Proponer a los y las estudiantes que construyan las rúbricas o las reformulen con sus propias palabras.

- Solicitar a las y los estudiantes que asocien ejemplos con los niveles de desempeño de la rúbrica.

- Explorar y trabajar un criterio de la rúbrica a la vez, analizando cómo se ve en distintos ejemplos.



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

“Los niveles de desempeño en una rúbrica muestran que los y las estudiantes hicieron todo lo que se les pidió”.

Los niveles de desempeño de una rúbrica describen la calidad esperada de la actividad o producto del o la estudiante, por lo que no se expresan en función de cantidad ni frecuencia (factores que suelen aparecer en listas de chequeo o escalas de apreciación). Así, decir que las y los estudiantes hicieron bien la actividad porque la hicieron completa o porque la hacen siempre y, por el contrario, que tienen un menor desempeño porque hicieron poco o lo hacen rara vez, es cuantificar el desempeño e indicar su frecuencia, no describirlo.

Una rúbrica debiera describir en forma clara y concreta qué se espera que diga, escriba, haga o produzca el o la estudiante y cómo se ven los distintos niveles de ese logro. Eso permite ‘ver’ el desempeño y apoyar el aprendizaje.

¹⁵ Moss & Brookhart, 2009; Wiliam, 2011.

¹⁶ Brookhart, 2013.



CONTRASTANDO IDEAS

A continuación, se presenta, a modo de síntesis, un contraste entre algunas ideas acerca de la evaluación y la visión que se propone desde la evaluación formativa, con respecto a la estrategia de compartir los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro:

Algunas ideas acerca de la evaluación

- Dar a conocer el objetivo de aprendizaje frecuentemente se limita a exponer el objetivo en el pizarrón u otro lugar visible en la sala de clases.
- A veces se evita entregar rúbricas u otras pautas de evaluación a los y las estudiantes por ser visto como hacer “trampa”.

Visión desde la evaluación formativa

- Explicar y ejemplificar los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro es algo fundamental para que el o la estudiante sepa ‘hacia dónde va’, es decir, qué se espera que aprenda. Esto se puede realizar mediante análisis y conversaciones sobre modelos de los productos esperados o ejemplos que permitan comparar distintos niveles de desempeño, lo que contribuye a que las y los estudiantes tengan una noción más clara de lo que implica un “desempeño de calidad”. Cuando ellos y ellas entienden qué tienen que lograr y cómo luce este logro, la autonomía sobre el propio aprendizaje resulta más fácil de alcanzar.
- Entregar rúbricas o pautas de evaluación de antemano y trabajarlas con las y los estudiantes se entiende no solo como un derecho de cada estudiante sino como algo necesario para que entiendan y se comprometan con aquello que están aprendiendo.

4.2. Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje

La segunda estrategia remite a diseñar actividades de aprendizaje y evaluación que permitan generar evidencia sobre dónde se encuentran los y las estudiantes en su trayectoria hacia el aprendizaje esperado. Cuando falta evidencia detallada y precisa respecto del lugar en que se encuentran en relación con las metas de aprendizaje, se hace particularmente difícil para los y las docentes proporcionar una retroalimentación eficaz que permita identificar los próximos pasos que los y las estudiantes pueden tomar para mejorar¹⁷.

Para asegurar que la evidencia que se recoja sea precisa y de calidad, es importante considerar al menos los siguientes criterios¹⁸:

1. La actividad de evaluación que proporcionará la evidencia de aprendizaje debe estar alineada con el objetivo de aprendizaje y los criterios de calidad o logro: esto es fundamental, ya que si la evidencia no representa de buena forma el aprendizaje esperado, las inferencias e interpretaciones basadas en dicha evidencia serán menos precisas y, a su vez, se tomarán decisiones pedagógicas menos ajustadas a las reales necesidades de los y las estudiantes.
2. La evidencia debe ser suficientemente detallada respecto del aprendizaje como para tomar decisiones y acciones focalizadas para apoyar su desarrollo, es decir, debe proveer información suficientemente rica para retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje.
3. La decisión sobre qué evidencia utilizar debe tener en cuenta que en toda sala de clases hay estudiantes en un rango de niveles de aprendizaje y que todos ellos y todas ellas deben poder tener la oportunidad de mostrar dónde están en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, se debe considerar una variedad de niveles de desempeño (desde los más básicos a los más complejos).

4. Es importante incluir múltiples tipos de evidencia para tomar decisiones y facilitar que los y las estudiantes muestren lo que comprenden y lo que saben hacer de diferentes formas; ello promueve una mayor equidad e inclusión que cuando se utiliza un único modo.

La recogida de evidencia o información sobre el aprendizaje puede ocurrir de diversas maneras: a través de evaluación espontánea (es decir, aquella que surge sin planificarla a partir de evidencia informal, por ejemplo, al escuchar una conversación entre estudiantes), por medio de evaluación planificada para la interacción en el aula (preguntas o formas de generar reflexión y discusión previamente planificadas por la o el docente para obtener evidencia del pensamiento y aprendizaje de sus estudiantes durante la clase), y mediante evaluación integrada a la enseñanza, ya sea como parte de ciertos hitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se definen de antemano y donde se considera importante generar espacios de evaluación y retroalimentación, o bien como parte de actividades que se desarrollan de modo habitual en clases (por ejemplo, el uso del cuaderno o bitácoras). Como se ve, prácticamente toda acción que se desarrolla en la sala de clases podría ser usada como evidencia evaluativa y sirve, por tanto, para el monitoreo de la comprensión y el aprendizaje de los y las estudiantes.

Las actividades que se realizan en el aula debiesen develar el pensamiento de los y las estudiantes, dando cuenta de lo que saben, de sus visiones o concepciones, así como de comprensiones erróneas o confusiones que pueden estar en la base de errores frecuentes que de otro modo no sería posible pesquisar. El fin central es poder evaluar el aprendizaje 'minuto a minuto', generando evidencia para confirmar o ajustar la siguiente acción de enseñanza, y

¹⁷ Moss & Brookhart, 2009.

¹⁸ Heritage, 2010.

cumpliendo así una función formativa integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁹. De esta manera, mientras ocurre el aprendizaje, tanto docentes como estudiantes pueden monitorearlo.

La evidencia del aprendizaje se recoge en distintas actividades que suelen ser cotidianas en las salas de clase²⁰: actividades de explicación y de representación, observar y escuchar a los y las estudiantes mientras participan en las actividades, y plantear preguntas. A continuación, se revisan brevemente alguna de ellas:

■ Actividades de explicación y de representación

Cualquier actividad de aprendizaje que se diseñe puede ser utilizada al mismo tiempo como una actividad de evaluación, si permite ver cómo el o la estudiante está comprendiendo el nuevo aprendizaje. Así, en contraste con tareas como escribir definiciones o extraer respuestas de un libro y copiarlas en una guía, que en general dan poca información a la o el docente sobre lo que están aprendiendo sus estudiantes, otras actividades como explicar o fundamentar con palabras propias, producir textos o representar por medio de gráficos, dibujos o una selección de imágenes, facilitan tener un acercamiento a lo que cada estudiante está pensando y comprendiendo. Mientras más actividades de este tipo se incluyan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con mayor evidencia se contará sobre las reflexiones de los y las estudiantes, permitiendo a las profesoras y los profesores tomar decisiones pedagógicas oportunas y con mejor información.

■ Observar y escuchar a los y las estudiantes mientras participan en las actividades

En línea con lo anterior y como ya se ha mencionado, todo lo que los y las estudiantes dicen, hacen, crean y escriben es evidencia del aprendizaje²¹. Así, sus conversaciones en clase, sus preguntas, su lenguaje no verbal, brindarán información sobre sus reflexiones y comprensiones, ayudando a docentes y estudiantes a decidir cómo seguir avanzando. Estar atento a lo que los y las estudiantes hacen y dicen durante la clase permitirá recoger evidencia más informal del

aprendizaje que puede ser muy valiosa para ajustar o redirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje planificado.

■ Plantear preguntas

Una forma de generar información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes y a la vez hacer que profundicen su reflexión es usar preguntas que gatillen respuestas diversas. Esto facilitará a las y los docentes obtener información sobre qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes y, en respuesta a ello, ir ajustando sus prácticas de acuerdo con lo que ellas y ellos necesitan para seguir aprendiendo.

Conseguir plantear preguntas que desafíen cognitivamente a los y las estudiantes, y a la vez permitan al o a la docente evidenciar su aprendizaje, es posible en la medida en que dichas preguntas tengan un **propósito claro**. Ello requiere conocer cómo progresa el aprendizaje y formular preguntas que acompañen este tránsito considerando los avances que van evidenciando los y las estudiantes.

Las buenas preguntas invitan a los y las estudiantes a poner atención en aspectos claves de aquello que se les enseña, activan sus conocimientos previos, estimulan el pensamiento de un modo que les ayuda a establecer relaciones, hacer interpretaciones, formular sus propias respuestas y favorecen que de un modo lógico y progresivo vayan interiorizándose en lo que están aprendiendo²². Por su parte, las buenas preguntas generan evidencia de cómo y qué están pensando los y las estudiantes, posibilitando a la o al docente decidir cómo ajustar la enseñanza momento a momento.

¹⁹ Wiliam & Thompson, 2007.

²⁰ Heritage, 2010.

²¹ Griffin, 2014.

²² Moss & Brookhart, 2009.

A continuación, se brindan algunos ejemplos de estructuras para construir buenas preguntas (en rojo)²³:

- ¿**Por qué** las cebollas en escabeche **son un ejemplo de** un fenómeno químico?
- ¿**Por qué** el paisaje **puede entenderse como** una construcción sociocultural?
- ¿**Por qué** un acordeón **es** un instrumento de viento y no de percusión?
- ¿**Por qué** hay más mujeres que hombres desempeñándose en Enfermería?
- ¿**De qué manera** un árbol **se podría parecer** a una mesa?

Otra forma de ahondar en el pensamiento de las y los estudiantes es usando frases o declaraciones debatibles, dudosas o controversiales para generar reflexión y discusión, pues estas no generan la sensación de que se busca una sola respuesta correcta y, por lo tanto, ayudan a crear climas más seguros para la participación de todos y todas en la conversación y reflexión conjunta.

Una buena discusión busca ir más allá de identificar quién sabe y quién no. El valor de las buenas discusiones está en que promueven el compromiso de las y los estudiantes con aquello que están aprendiendo, posibilitando que sean activos en la construcción de sus aprendizajes, sin temor a equivocarse. Ponen el foco en la reflexión conjunta, en contraste con la búsqueda de una única respuesta correcta, valorando y entretejiendo las intervenciones de todos y todas de modo de construir el conocimiento en forma colaborativa.

Es fundamental **poner atención al tiempo que se les da a las y los estudiantes para que generen una respuesta ante una frase o pregunta.**

Pensar con profundidad toma tiempo y, cuando este es otorgado, más estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en las conversaciones de la clase y de incrementar la calidad de sus respuestas. Si luego de

El uso de buenas preguntas o de frases y declaraciones debatibles no necesariamente genera discusiones extensas; estas pueden ser breves, y de igual manera posibilitar la comprensión de un concepto o procedimiento para luego profundizar mediante una actividad grupal, por ejemplo. Lo que importa en la discusión es hacer que todos y todas estén involucrados y que participe la mayor cantidad de estudiantes posible, para así tener evidencia de cómo están entendiendo o desarrollando el aprendizaje que se busca. Esto permite tomar decisiones con información de todo o casi todo el curso respecto de qué pasos pedagógicos seguir a continuación.

una pregunta un o una estudiante da una respuesta con mucha rapidez, probablemente podrá dar cuenta de saberes superficiales que implican poco desafío. Al tener unos segundos más de tiempo, en cambio, las respuestas se profundizan y complejizan, disminuyendo aquellas del tipo “no sé”; ganan confianza en su capacidad reflexiva; más estudiantes participan y se vuelven capaces de aportar a las respuestas de sus pares, y pueden elaborar preguntas que reflejen sus propias inquietudes al pensar más sobre el asunto que se está trabajando²⁴.

Por otra parte, al otorgar más tiempo para responder, las y los docentes también tienen más posibilidades de generar nuevas preguntas o enriquecer las anteriores, ajustándolas de mejor modo a la reflexión que desarrollan sus estudiantes. Así, disminuye el recurso frecuente de usar preguntas cerradas -que generan una respuesta única de “sí” o “no”-, y aumentan las posibilidades de formular preguntas adicionales para promover un pensamiento más complejo, así como de reconocer

²³ Basado en Wiliam, 2014.

²⁴ Moss & Brookhart, 2009.

dónde están situados los y las estudiantes con respecto al aprendizaje y qué necesitan para seguir avanzando²⁵. Plantear preguntas es parte esencial de la práctica docente en el aula, generando la mayor parte de las interacciones entre docentes y estudiantes.

A continuación, se plantean algunas técnicas que pueden utilizarse para trabajar con preguntas en el aula²⁶:

■ Respuestas elegidas al azar

Esta técnica consiste en que la o el docente plantea una pregunta, da un tiempo para pensar y luego escoge a cualquier estudiante al azar para que responda (por ejemplo, pueden escribirse todos los nombres de los y las estudiantes en papeles y ponerlos en una caja de la cual se extraen). De esta manera, se promueve que la totalidad de estudiantes reflexionen sobre la pregunta y elaboren una posible respuesta que podrán contrastar luego con la respuesta que dará la o el estudiante escogido y aportar en la discusión que continúe. Esta técnica evita que la participación se concentre en algún grupo específico de estudiantes.

■ Participación simultánea

Muchas veces resulta de utilidad conocer simultáneamente la respuesta de todos los y todas las estudiantes. Para ello se pueden utilizar diversas técnicas. Por ejemplo, se les puede plantear una pregunta junto con su respuesta, y pedirles que indiquen con su pulgar hacia arriba o hacia abajo si la consideran correcta o no; o bien se pueden hacer preguntas de respuesta abierta breve que los y las estudiantes respondan en letra grande en una hoja en blanco o en una pizarra pequeña, de modo que el o la docente pueda pedir luego que levanten para poder verlas todas al mismo tiempo; o bien, presentar una pregunta con un máximo de cinco opciones de respuesta en la pizarra y pedir a todos y todas que indiquen con sus dedos o con una tarjeta de respuesta cuál consideran correcta. Con estas técnicas la o el docente puede hacer un chequeo rápido de lo que saben y lo que están pensando sus estudiantes. Luego, se puede promover una discusión en grupos pequeños o en el curso en su conjunto sobre las respuestas, de manera de evidenciar las razones detrás de ellas, y seguir profundizando en lo que están aprendiendo.

En el anexo 1 se encuentra material imprimible para trabajar con esta técnica.

■ Pienso-Converso-Compartimos

Consiste en plantear una pregunta invitando a los y las estudiantes a pensar y compartir sus respuestas con un compañero, compañera o en grupos antes de presentarlas en público. Durante la discusión, el o la docente les ayuda a mantenerse enfocados en aquello que se está preguntando, a que amplíen sus perspectivas y consideren los distintos puntos de vista que se plantean, a desafiar errores de comprensión e imprecisiones, entre otros. Otra ventaja de esta técnica es que, para quienes tienen más vergüenza de compartir sus respuestas o puntos de vista, hablar sobre lo que se conversó con un par puede resultarles menos incómodo que decir directamente su propia opinión, por lo que puede convertirse en una forma más “segura” de participar.

■ Tickets de salida o de entrada

Esta técnica consiste en formular una pregunta o un problema cuya respuesta –idealmente breve– muestra el nivel de logro de un aprendizaje central que se ha trabajado. Se puede plantear y responder justo antes de salir de la clase, para que luego de ello el o la docente pueda en pocos minutos leer las distintas respuestas y concluir rápidamente respecto de distintos tipos de comprensiones o logros. Con esta información podrá tomar decisiones sobre cómo enriquecer y ajustar sus siguientes clases conforme con lo que estime que sus estudiantes requieren profundizar. Otra posibilidad es plantear y responder estas preguntas o problemas al entrar a una clase, y analizarlas tomando decisiones inmediatas sobre cómo ajustar esa misma clase a lo que las y los estudiantes necesitan para seguir aprendiendo. Las respuestas se pueden escribir y recolectar de diversas formas, por ejemplo, en una encuesta en línea, en papeles en una caja sobre el escritorio de la o el docente, o sobre “post-its” que se van pegando en la puerta al entrar o salir de clases.

²⁵ Moss & Brookhart, 2009.

²⁶ Wiliam, 2011; 2014.



CONTRASTANDO IDEAS

A continuación se presenta, a modo de síntesis, un contraste entre algunas ideas acerca de la evaluación y la visión que se propone desde la evaluación formativa respecto a la estrategia de diseñar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje.

Algunas ideas acerca de la evaluación

- La evaluación debe planificarse como una instancia separada de la enseñanza.
- Al hacer preguntas en clase, es necesario que los y las estudiantes den la respuesta correcta; eso permite saber si están aprendiendo.
- Las preguntas que abren discusiones quitan tiempo para enseñar los contenidos de la clase.

Visión desde la evaluación formativa

- Cuando se integra el uso formativo de la evaluación a la práctica pedagógica, esta se potencia como parte intrínseca de la enseñanza, reconociendo que todo lo que hace, dice, escribe y crea un o una estudiante es evidencia de lo que comprende, sabe hacer y está aprendiendo, y que dicha evidencia es fundamental para que la profesora o el profesor entienda lo que los y las estudiantes necesitan para seguir aprendiendo y así ajuste la propia enseñanza a aquello.
- Las preguntas en clase pueden tener distintos propósitos. Si se busca hacer un chequeo rápido de si comprenden algo o no, utilizar una técnica en la que todos y todas puedan dar su respuesta al mismo tiempo parece ser una buena forma de abordarlo. Por otra parte, si el propósito es saber cómo están comprendiendo y aprendiendo, puede ser más útil que los y las estudiantes conversen entre sí, porque al escucharles se pueden identificar las reflexiones que están haciendo. Las preguntas que se hagan en este caso no tendrán como propósito obtener una respuesta correcta, sino develar un proceso de pensamiento.
- Las preguntas que abren discusiones permiten desarrollar y potenciar las habilidades de comprensión, análisis, síntesis y evaluación de las y los estudiantes, a través de la reflexión y discusión entre ellas y ellos. Esto constituye una parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje, no algo separado. Además, a partir de estas preguntas se obtiene información muy valiosa para tomar decisiones pedagógicas respecto de cómo seguir trabajando con los y las estudiantes.

4.3. Retroalimentar efectiva y oportunamente

La retroalimentación es una intervención pedagógica que se vale de información evaluativa para orientar a las y los estudiantes sobre qué pasos dar para seguir aprendiendo. También se encuentra en la base de la reflexión de la o el docente sobre su práctica, ya que recoger información sobre los aprendizajes de sus estudiantes le permite ir analizando qué aspectos de su práctica pedagógica parecen haber apoyado y facilitado más el desarrollo de estos aprendizajes y cuáles tuvieron menor impacto, y así tomar decisiones oportunas para ajustar las estrategias utilizadas y lo planificado, y de apoyo o adecuaciones particulares para ciertos estudiantes.

Los y las estudiantes necesitan información para reconocer dónde se encuentran en la trayectoria hacia el logro del aprendizaje y orientación sobre cómo avanzar. Sin embargo, la sola entrega de información no basta²⁷; la retroalimentación requiere tiempos y apoyo para ser usada y así asegurar que efectivamente sea una herramienta que fortalezca el aprendizaje. El foco está en esto último: cualquier estrategia que se utilice para ayudar a un o una estudiante a avanzar en su aprendizaje se puede considerar retroalimentadora.

Una característica fundamental de una retroalimentación pedagógicamente efectiva es que es **clara, descriptiva respecto del aprendizaje que se espera lograr y, por lo tanto, referida a criterios**. Junto con esto, puede incentivar la metacognición o la capacidad de darse cuenta de los propios pensamientos y procesos desarrollados para aprender, y de cómo autorregularse para continuar. Así, una retroalimentación efectiva consigue que los y las estudiantes piensen en algún aspecto específico de su propio desempeño, en vez de solo reaccionar emocionalmente a la información que reciben²⁸.



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

“El repaso es una buena instancia de retroalimentación”.

El hecho de que un o una estudiante o un grupo de estudiantes no esté logrando un aprendizaje puede implicar que las estrategias de enseñanza utilizadas no están siendo efectivas para él, ella o ellos. Lo crucial, entonces, es procurar no repetir la misma clase ni hacer un resumen rápido de lo mismo. Es decir, el desafío es diseñar experiencias de aprendizaje focalizadas en las dificultades detectadas, y algo diferentes a lo que ya se realizó.

Si los repastos son muy parecidos a lo que ya se ha hecho y eso ya no ha tenido buenos resultados, probablemente no serán las mejores estrategias pedagógicas. Para aprovechar esta instancia, será importante generar actividades y ejemplos distintos a los que ya se ocuparon.

Las calificaciones y comentarios como “muy bien” o “esfuérate más” contribuyen poco al aprendizaje, dado que no entregan información precisa respecto de qué y cómo se aprende y de cómo progresar.

Finalmente, otorgar **retroalimentación es útil** para el aprendizaje **en la medida en que se dé la oportunidad para trabajar a partir de la información recibida** (con monitoreo y apoyo docente si es necesario),

²⁷ Sadler, 1987.

²⁸ Wiliam, 2011

es decir, usarla efectivamente para seguir aprendiendo. Esto implica que es más efectiva una retroalimentación entregada antes de poner notas y que se pueda conversar con la o el docente si hay estudiantes que lo necesitan.

A continuación, se presentan algunas características de una retroalimentación formativa efectiva:

- Entregarla de forma oportuna, es decir, **cuando los estudiantes aún están trabajando en el aprendizaje** que se va a retroalimentar y cuando todavía tienen tiempo para redirigir sus acciones. Idealmente, se deben planificar instancias de evaluación formativa y retroalimentación antes de las evaluaciones sumativas.

- **Explicitar lo que está logrado y lo que se puede mejorar**; una idea para esto es mostrar dos o tres aspectos del desempeño logrados y uno por mejorar, según la analogía de “preparar un sándwich”: dos logros (el pan) y un desafío o elemento por mejorar (el relleno del pan). También resulta valioso formular preguntas que permitan a la o al estudiante reconocer los procesos que realizó para llegar a un desempeño y cuál o cuáles es importante fortalecer.

- **Variar las formas de retroalimentar**, por ejemplo, de manera oral, por escrito o a través de una demostración.

- Entregar una **cantidad de información** que sea **manejeable** por los y las estudiantes, según su nivel de aprendizaje actual.

- **Ser claros**, expresarse en palabras que el o la estudiante entienda, del modo más breve posible y sin perder precisión.

- **Acompañar la información con espacios para la acción**, es decir, generar instancias de apoyo a los y las estudiantes luego de entregar la información para resguardar que efectivamente se use para aprender. Esto es fundamental, puesto que si la información que se

entrega no se utiliza para progresar en el aprendizaje, ni siquiera vale la pena invertir el tiempo en entregarla.

- Puede ser entregada de manera **individual o al grupo**; la primera tiene el valor de mostrar preocupación por los aprendizajes de cada cual y de ser más focalizada en las necesidades y características individuales. La segunda posibilita abordar confusiones o errores comunes, o bien visibilizar logros que todos y todas alcanzaron.

- Puede provenir de **diversas fuentes**, es decir, ser entregada por el o la docente, por un par o bien ser obtenida por la o el propio estudiante.



ALGUNAS IDEAS PARA RETROALIMENTAR COLECTIVAMENTE

A medida que se contrastan los criterios con el desempeño de cada estudiante, aparecerán elementos comunes: aciertos, avances, mejoras, y también confusiones y errores. En casos en que se vean patrones o reiteraciones, se puede seguir alguna de las siguientes acciones:

- Promover la reflexión conjunta sobre una confusión o un error común (si hay que presentar ejemplos de errores, evitar que sean los de sus propios estudiantes).
- Remirar los criterios a partir de sus desempeños, así los y las estudiantes podrán regular sus futuros avances.
- Modelar con las y los estudiantes un buen desempeño, haciendo concretamente lo que se les está pidiendo que ellos y ellas hagan.

Indistintamente del camino que se siga, es muy importante explicitarles cuándo será la próxima oportunidad para demostrar el aprendizaje, con el fin de estimularlos para que demuestren entonces sus nuevas comprensiones y desempeños.

Como se ve, retroalimentar es realizar una intervención pedagógica -que puede tomar múltiples formas- que ayude a un o una estudiante a avanzar en su aprendizaje. El impacto de la retroalimentación dependerá de en qué medida se haga cargo de las necesidades de la o el estudiante y de que considere el lugar en el que se encuentre ella o él en su trayectoria de aprendizaje, es decir, dependerá de que se ajuste de buena forma a su "zona de desarrollo próximo"²⁹. La zona de desarrollo próximo comprende los siguientes pasos que puede dar -con apoyo- un o una estudiante para seguir aprendiendo³⁰, pasos que sean desafiantes pero alcanzables. De esta manera, en términos de la retroalimentación, para algún estudiante bastarán correcciones claras para poder seguir avanzando (cuando dicho o dicha estudiante ya se ha formado el hábito de trabajar autónomamente a partir de correcciones de su profesor o profesora); mientras que para otro u otra será necesario un apoyo más focalizado e individualizado, porque le falte comprender algunas nociones fundamentales sin las cuales no puede seguir. Retroalimentar, entonces, puede ir desde entregar pistas o correcciones con algunas indicaciones (en particular para ciertos estudiantes con mayores avances en un área y capaces de trabajar con bastante autonomía) hasta re-enseñar o generar tutorías (para quienes necesiten mayor apoyo). Lo importante es utilizar la evidencia evaluativa que se recoge para identificar el punto en el que están los y las estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje y qué es lo que necesitan para alcanzar los objetivos de aprendizaje, y desde ahí generar intervenciones pedagógicas (retroalimentación) que se ajusten a lo que requieren para seguir progresando. Esto es lo medular de la evaluación formativa.

Como se mencionó, la otra cara de la retroalimentación es aquella que dirige la reflexión hacia la propia práctica docente. Diversos autores³¹ enfatizan la importancia de la evaluación formativa como retroalimentación hacia el o la docente, puesto que la información sobre el aprendizaje que se va recogiendo clase a clase posibilita mejorar la enseñanza a través de la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y su relación con los aprendizajes de las y los estudiantes. Así, la evaluación formativa permite revisar la práctica pedagógica

y tomar decisiones informadas para ajustarla a lo que las y los estudiantes necesitan para seguir aprendiendo. La retroalimentación tanto hacia estudiantes como hacia docentes, entonces, permite ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerse cargo de lo que los y las estudiantes necesitan para seguir aprendiendo: genera acciones, por parte de los y las docentes, para afinar sus planificaciones y prácticas y, por parte de los y las estudiantes, para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

²⁹ Vygotsky, 1978.

³⁰ Griffin, 2014.

³¹ Moss & Brookhart, 2009; Black & Wiliam, 2009; Popham, 2011; entre otros.



CONTRASTANDO IDEAS

A continuación se presenta, a modo de síntesis, un contraste entre algunas ideas acerca de la evaluación y la visión que se propone desde la evaluación formativa respecto a la retroalimentación.

Alguna idea acerca de la evaluación

- Una buena forma de retroalimentar es mediante la calificación, pues le indica a la o al estudiante qué y cuánto aprendió.
- Una buena forma de retroalimentar es entregar información a los y las estudiantes sobre en qué acertaron y en qué se equivocaron, después de una evaluación calificada.
- Para retroalimentar, es suficiente realizar comentarios sobre lo que hicieron los y las estudiantes.
- La retroalimentación se realiza solo desde el o la docente hacia la o el estudiante.

Visión desde la evaluación formativa

- La calificación representa el resultado de una evaluación sumativa y en sí misma no necesariamente tiene sentido formativo; la calificación no le reporta información específica a la o al estudiante sobre qué ha logrado, qué puede mejorar y cómo puede hacerlo.
- Cuando se retroalimenta después de una prueba, muchas veces ya no hay tiempo para seguir trabajando en los aprendizajes de esa prueba y mostrar qué se mejoró o avanzó, por tanto, la retroalimentación conlleva poca acción posterior y tiene poco efecto. Es más efectiva la retroalimentación que se diseña y realiza antes de las evaluaciones sumativas, de forma que los y las estudiantes tengan la oportunidad y el apoyo para mejorar antes de obtener una calificación.
- Entregar información, ya sea en la forma de comentarios u otra, no necesariamente es una acción pedagógica suficiente para asegurar que las y los estudiantes efectivamente utilicen esa información para seguir aprendiendo. Para que la retroalimentación sea realmente formativa, además de entregar información descriptiva debe resguardar que haya un espacio, un tiempo y el apoyo necesario para que los y las estudiantes puedan actuar o trabajar sobre dicha información respecto de sus desempeños o productos.
- La retroalimentación no solo se dirige de docente a estudiante (cuando genera información y acompañamiento para él o ella) sino que también se dirige hacia la o el docente mismo, dado que implica una reflexión respecto de cómo ha impactado su propia práctica en los aprendizajes y qué ajustes puede introducir en ella y en lo planificado para apoyar a sus estudiantes de mejor manera. Además, los y las docentes pueden generar instancias para que sus estudiantes se retroalimenten entre pares o a sí mismos.

4.4. Dar oportunidades para la autoevaluación y coevaluación

La cuarta estrategia fomenta la capacidad de las y los propios estudiantes de evaluarse a sí mismos y a sus pares de manera autónoma, precisa, respetuosa y útil, permitiéndoles comprender dónde están y cómo progresar. La autoevaluación y la coevaluación suceden cuando son las y los propios estudiantes quienes evalúan sus aprendizajes al mirar sus desempeños, o los de un par, a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar junto con cómo avanzar en su propio desempeño, potenciando el proceso regulador de la metacognición.

La evaluación formativa pone especial énfasis en potenciar el papel de la o el estudiante como conector crítico entre la evaluación y su propio aprendizaje. Los y las estudiantes, actuando como pensadores críticos activos, dan sentido a la información que se obtiene de la evaluación, la relacionan con el conocimiento previo y la usan para construir un nuevo aprendizaje, lo cual es también definido por algunos autores como “evaluación como aprendizaje”³².

Cuando los y las estudiantes supervisan personalmente lo que están aprendiendo y usan la retroalimentación de este monitoreo para hacer ajustes, adaptaciones e incluso cambios importantes en lo que entienden³³, avanzan en su capacidad para autorregular sus aprendizajes³⁴ logrando dirigir de mejor modo su trabajo y sintiéndose más seguros como aprendices.

Evaluarse a sí mismo requiere saber hacerlo y entender su sentido. Para ello, los y las estudiantes necesitan entender que el propósito de la autoevaluación no es ponerse nota, sino pensar sobre su propio desempeño y respecto de cómo eso evidencia su aprendizaje. El o la



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

“La autoevaluación sucede cuando son las y los propios estudiantes quienes califican su desempeño”.

Esta práctica implica hacer uso de la autoevaluación como una estrategia de evaluación sumativa y no formativa. Esto minimiza los beneficios de la autoevaluación. Las notas implican un grado mayor de consecuencia para los y las estudiantes y, con ello, se podría producir que quieran asignarse la más alta calificación posible en vez de reflexionar sobre lo que aprenden.

Por lo tanto, no se recomienda usar las autoevaluaciones solo con este fin.

docente puede ayudarles mostrándoles cómo usar los criterios de logro al analizar su propio trabajo. Cuando los y las estudiantes han logrado comprender los criterios de logro y pueden comparar su propio desempeño o el de sus pares con estos criterios, necesitarán orientaciones sobre cómo analizar dicha evidencia, cómo generar juicios sobre su trabajo o el de sus pares, y establecer acciones para mejorar o bien plantearse nuevas metas de aprendizaje. De manera similar a la retroalimentación, la auto- y coevaluación requieren desarrollar la

³² Earl & Kast, 2006.

³³ Earl & Kast, 2006.

³⁴ Moss & Brookhart, 2009.

capacidad de observar y describir los desempeños como evidencia de aprendizaje para luego formular una interpretación o un juicio evaluativo propiamente tal:

- Los comentarios, orales o escritos que generen debieran centrarse en hacer descripciones sobre cómo es el desempeño que observan, en lugar de indicar solamente si está bien o mal.
- Estas descripciones deben estar claramente expresadas y referirse a aspectos relevantes del desempeño, contrastándolo con los criterios de logro y permitiendo a cada estudiante emitir un juicio acerca del desempeño en función de dichos criterios.

Los y las estudiantes realizan autoevaluaciones efectivas cuando son capaces de reconocer en qué “nivel” se encuentran y cuáles son sus fortalezas y aspectos que pueden mejorar, en función de criterios de logro o de calidad relevantes. También, cuando demuestran valorar la reflexión que implica esta evaluación y cuando empiezan a hacerlo como parte de su rutina de trabajo. La autoevaluación es formativa cuando la información que genera es utilizada por ellas y ellos para seguir aprendiendo.

A continuación, se mencionan algunas técnicas para desarrollar la autoevaluación y la coevaluación³⁵:

■ Nos destacamos

Un o una estudiante puede autoevaluar su trabajo usando un destacado para marcar en qué nivel de la rúbrica cree que se encuentra; luego, un par puede coevaluarlo marcando en la misma rúbrica su apreciación sobre dicho trabajo. Se abre entonces una discusión respecto de las diferencias de apreciación entre uno y otro. Lo importante es que esta discusión se sustente en evidencias del trabajo y en criterios que permitan fundamentar los juicios.

■ Señales de aprendizaje

Tarjetas o papeles con los signos “pare”, “pausa” y “siga” pueden ser útiles para que las y los estudiantes comuniquen a su profesora o profesor cuánto sienten que están comprendiendo, de modo que el o la docente pueda así tomar decisiones inmediatas con esa información para ajustar y/o modificar el desarrollo de la clase. También puede utilizarse otro tipo de simbología como caras (feliz, regular y triste) y colores (rojo, amarillo y verde). En particular, los y las estudiantes que muestren el signo “siga”, es decir, quienes señalen que comprenden y que no necesitan ayuda, pueden aportar a sus compañeros y compañeras dando alguna explicación o ejemplo, lo que a la vez puede ser útil para chequear si efectivamente están comprendiendo bien. En el anexo 2 se encuentra material imprimible para utilizar esta técnica.

■ Reflexiones de cierre metacognitivas

Luego de terminar una actividad, se pueden hacer preguntas a los y las estudiantes para que reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje. Estas pueden ser, por ejemplo, preguntas que ayudan a la o al estudiante a ser consciente de su proceso de aprendizaje (¿qué fue lo que más me costó aprender?, ¿por qué?, ¿qué fue lo que me resultó más fácil de aprender?, ¿por qué?, ¿cuánto tiempo necesité para hacer esta actividad?, ¿qué hice cuando tuve alguna duda?, ¿pedí ayuda?, ¿a quién?, ¿me organicé de alguna manera para trabajar en la actividad?, ¿haría algo distinto la próxima vez que tuviera que hacer algo similar?), así como preguntas que ayudan a identificar metas personales (¿qué necesito hacer mejor?, ¿qué me ayudaría a hacer eso mejor?, ¿qué metas me gustaría proponerme para seguir aprendiendo de mejor manera?)³⁶. Las respuestas a estas preguntas pueden ser personales, formar parte de cuadernos, bitácoras o portafolios, o ser entregadas a la o el docente.

³⁵ Moss & Brookhart, 2009.

³⁶ Fisher, 1998.



CONTRASTANDO IDEAS

A continuación se presenta, a modo de síntesis, un contraste entre algunas ideas acerca de la evaluación y la visión que se propone desde la evaluación formativa, respecto a la auto- y coevaluación.

Algunas ideas acerca de la evaluación

- En una autoevaluación las y los estudiantes se ponen nota a sí mismos; en una coevaluación, se ponen nota entre ellos.
- En las autoevaluaciones, los y las estudiantes se ponen notas muy altas que no son coherentes con sus desempeños a lo largo del semestre o año.

Visión desde la evaluación formativa

- Las auto- y coevaluaciones permiten a los y las estudiantes mirar por sí mismos qué y cómo están aprendiendo, y contrastarlo con criterios claros y compartidos por todos. El propósito no es necesariamente calificarse, sino apoyar su aprendizaje.
- Las auto- y coevaluaciones no generan un gran impacto en el aprendizaje si se realizan al final del proceso y con propósitos sumativos; más bien, se trata de definir momentos en que los y las estudiantes puedan por sí mismos identificar dónde están y realizar acciones concretas que les permitan mejorar y seguir aprendiendo.

4.5. Visión integrada de las estrategias de evaluación formativa

Las estrategias de evaluación formativa revisadas en esta sección se pueden entender como un ciclo o proceso continuo, integrado a la enseñanza³⁷, liderado por el o la docente, con un alto involucramiento de las y los estudiantes. La figura 2 ilustra este ciclo de evaluación formativa y sus elementos:



Figura 2. Proceso de evaluación formativa integrado a la enseñanza.

³⁷ Adaptado de Heritage, 2010.

5

¿QUÉ ROL SE REQUIERE DE QUIENES DESEMPEÑAN FUNCIONES DIRECTIVAS PARA POTENCIAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA DENTRO DE LOS ESTABLECIMIENTOS?



PREGUNTAS PARA GUIAR LA LECTURA

¿Qué papel cumplen los directivos y los equipos técnico-pedagógicos en un proceso de fortalecimiento de la evaluación formativa en un establecimiento educacional?
¿Cómo puedo motivar a los docentes en el fortalecimiento de la evaluación formativa? ¿Qué condiciones se pueden generar desde los equipos directivos para su fortalecimiento? ¿Cómo apoyar y facilitarle la tarea a la comunidad educativa en este camino?

Las personas que desarrollan funciones directivas en los establecimientos educacionales cumplen un papel fundamental en el fortalecimiento de la evaluación formativa. Su capacidad de liderazgo y la mirada más global a todos los procesos que se desarrollan en el interior de dichos establecimientos les permiten diseñar estrategias integrales, articularlas entre sí y contextualizarlas según la realidad de sus comunidades. Algunos de los roles más importantes de los directivos para el fortalecimiento de la evaluación formativa dentro de las comunidades educativas son:

■ **Motivar**

Se refiere, principalmente, a promover la construcción de sentidos entre todos los miembros de la comunidad educativa respecto de un propósito compartido³⁸, en este caso, acerca de la importancia que tiene la evaluación formativa en el mejoramiento de los aprendizajes, y cómo la labor de cada uno de los profesionales de la comunidad aporta significativamente al logro de los propósitos individuales y colectivos. Supone la capacidad de generar y canalizar la voluntad de fortalecer las habilidades profesionales de los equipos docentes en cuanto al uso formativo de la evaluación, dimensionándolo y comunicándolo como una meta alcanzable en relación con las fortalezas profesionales que alberga la comunidad educativa: “cambios pequeños en manos de grandes profesionales”³⁹. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar contempla este tipo de prácticas en la dimensión “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida”.

■ **Trazar y facilitar el camino**

Implica liderar la construcción de las rutas o caminos posibles en función de lograr los propósitos comunes y, por otra parte, generar las condiciones y el ambiente para su desarrollo. Esto considera construir (o definir) formas, espacios, tiempos y recursos, y propiciar coordinaciones y rutinas que apoyen su implementación, resguardando que sea lo pedagógico lo que constituya el motor de cada cambio o iniciativa y que, por lo tanto, sea eso lo que prevalezca por sobre las funciones o tareas administrativas. Para el fortalecimiento de la evaluación formativa, resulta imprescindible fomentar la apertura para repensar no

solo la forma en que se concibe la evaluación misma, sino también las visiones que existan sobre el aprendizaje, la enseñanza y el currículum, que debieran tener en su base un enfoque pedagógico común. Como consecuencia de esto, es preciso también animar a los y las docentes a innovar, teniendo todos y todas la claridad de que habrá dificultades en los intentos, habrá aciertos y errores, y que estos serán motivo de reflexión y aprendizaje. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar contempla este tipo de prácticas en la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”.

■ **Conducir**

Se refiere a la capacidad de sostener los propósitos establecidos por la comunidad educativa en cada etapa de los procesos de cambio⁴⁰, orientando las prácticas y tomando decisiones que contribuyan a continuar en la dirección definida. En cuanto a la evaluación formativa, también considera hacer visible su coherencia con prácticas y aspectos referidos a otros ámbitos de la gestión pedagógica e institucional, para lo cual es fundamental generar una mirada sistémica de la labor educativa que lleva adelante el establecimiento. En definitiva, implica mantener la dirección de los cambios, por lo cual resulta vital que cada una de las iniciativas o prácticas que se lleven a cabo se estructuren de acuerdo con los objetivos que se han levantado, y que la búsqueda de soluciones ante dificultades o nuevos desafíos también apunten a esos propósitos. Este rol se articula con la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

³⁸ Leithwood, et al., 2006.

³⁹ Wiliam, 2016.

⁴⁰ Wiliam, 2016.

■ Acompañar

Implica reforzar lógicas de colaboración, retroalimentación y apoyo permanentes, generar confianza y confiar en las capacidades de cada uno de los y las participantes, y alentar en momentos de dificultades o frustraciones. Para el fortalecimiento de la evaluación formativa, resulta relevante detectar las buenas prácticas que ya se desarrollan en el establecimiento, destacarlas y socializarlas; establecer caminos que permitan avances concretos y progresivos, reconocer y preparar para la incertidumbre y las dificultades, visibilizar los logros alcanzados y ayudar a definir las necesidades de formación y los recursos apropiados para abordarlas. Es primordial en estos procesos estar atentos a las demandas y opiniones de los distintos actores que participan en este proceso de fortalecimiento y establecer mecanismos de búsqueda de respuestas colectivas a las dificultades, promoviendo formas de resolución de problemas que posibiliten aprendizajes⁴¹. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar contempla este tipo de prácticas en la dimensión “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar”.

Generar espacios de participación y trabajo colaborativo promueven la motivación en docentes y estudiantes (Santos Guerra, 2000; Majluf y Hurtado, 2008).

⁴¹ Bellei et al., 2004.

6

¿QUÉ SE PUEDE HACER DESDE LA GESTIÓN PARA AYUDAR A FORTALECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS ESCUELAS Y LOS LICEOS?



PREGUNTAS PARA GUIAR LA LECTURA

¿Qué estrategias pueden implementar los equipos directivos y técnicos para fortalecer la evaluación formativa?

¿Qué es una comunidad de aprendizaje?

¿Cómo desarrollar comunidades de aprendizaje para fortalecer la evaluación formativa?

¿Qué creencias, conocimientos y actitudes fortalecen la evaluación formativa?

La implementación de la evaluación formativa no es una práctica más, sino que, tal como ya se ha expresado, este tipo de evaluación es parte intrínseca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es constitutiva de una cultura escolar colaborativa y centrada en el aprendizaje. En consecuencia, su fortalecimiento requiere un abordaje sistémico, es decir, no resulta viable pensar en acciones o prácticas aisladas, sino que abordarla en articulación y coherencia con los demás ámbitos de la acción curricular, pedagógica e incluso administrativa. Todo esfuerzo de desarrollo debería tener definido como foco de atención el centro educativo considerado en su totalidad.⁴²

Uno de los aspectos más relevantes para lograr desarrollar más y mejor evaluación formativa en el aula se centra en la formación de las y los docentes; en la necesidad de que los equipos de profesores y profesoras cuenten con herramientas conceptuales y procedimentales que les permitan abordar de manera adecuada y sistemática este tipo de evaluación, y adecuarla y hacerla pertinente a los diversos contextos en los cuales desempeñan su labor pedagógica. El desarrollo profesional de las y los docentes es una de las labores y responsabilidades más relevantes de los equipos directivos⁴³, y también de las que tienen mayor nivel de impacto respecto de los aprendizajes de las y los estudiantes⁴⁴.

Una de las estrategias para fortalecer las capacidades docentes que contribuye de forma sustantiva al desarrollo de la evaluación formativa, es la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Dichas comunidades aportan una mirada integral e integrada a la labor educativa que se desarrolla en los establecimientos educacionales, incrementando los niveles de participación, colaboración, reflexión y aprendizaje de sus miembros en función de la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de las y los estudiantes.

Una comunidad profesional de aprendizaje se puede definir como una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo, caracterizada por compartir valores y propósitos comunes, con distribución del liderazgo y normas y condiciones organizativas

que propicien el trabajo colaborativo⁴⁵. Se incentiva en sus miembros la reflexión crítica sobre la práctica, sistemática, colaborativa y orientada hacia el aprendizaje de las y los estudiantes⁴⁶. Su organización motiva y empodera a las y los docentes y a otros integrantes de la comunidad a aprender y a trabajar para mejorar la calidad de vida de la totalidad de sus miembros y desarrollar una cultura inclusiva que sepa dar respuesta a la diversidad que conforma cada aula⁴⁷. Uno de los pilares en los cuales se sustenta este tipo de organización es la maximización del tiempo dedicado al desarrollo profesional docente para la mejora de las prácticas de enseñanza, partiendo desde el intercambio de las propias experiencias de las profesoras y los profesores hasta la reflexión crítica y colectiva acerca de estas⁴⁸.

42 Moreno, 1992.

43 Ley 20.903, Desarrollo Profesional Docente (Artículo 1º transitorio, número 12).

44 Robinson, 2011.

45 Pankake & Moller, 2002.

46 Mitchell & y Sackney, 2000; Stoll, Bolam et al., 2006.

47 Hargreaves, 2008.

48 Vescio, Ross & Adams, 2008.

Existen ciertas condiciones o cualidades que se encuentran en el ámbito de las prácticas que los equipos directivos desarrollan en sus establecimientos, que ofrecen mayores y mejores garantías en la construcción y desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. A continuación, se detallan las más relevantes⁴⁹:

■ Valores y visión compartida

Todos los miembros de la comunidad deberían participar en definir una visión de escuela común y los propósitos que guiarán sus acciones dentro de la comunidad, y plasmarlos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En el caso de nuestras escuelas y liceos es necesario poner en el centro de estos propósitos el compromiso con los aprendizajes de todas las y todos los estudiantes, sin distinción. Construir una comunidad educativa en torno a propósitos comunes permite elevar los niveles de motivación al abordar las tareas que a cada cual le corresponden en función de dichos propósitos.

Hacer más y mejor evaluación formativa debería ser uno de estos objetivos compartidos, emanado desde la comprensión de lo fundamental que es este tipo de evaluación para el logro de los aprendizajes. Para lograr aquello, no solo es preciso enunciar esta importancia sino facilitar también la comprensión colectiva de qué se trata, por qué es importante y qué aspectos se verán beneficiados o favorecidos al implementarla (tratado en la primera parte de este documento). Será importante también vincularla al rol de cada integrante de la comunidad educativa y al logro de propósitos individuales y colectivos.

⁴⁹ Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll & Louis, 2007; Hord & Hirsh, 2008; Wiliam, 2016.

⁵⁰ Robinson, 2011.

⁵¹ Ver propuestas de CPEIP para el desarrollo y fortalecimiento profesional docente en http://sitios.mineduc.cl/catalogo_formativo/files/assets/basic-html/page-1.html

⁵² Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009.

⁵³ Los Planes de Desarrollo Profesional Docente que son parte del PME deben estar articulados con estos propósitos.

■ Aprendizaje individual y colectivo

Las decisiones y acciones que se toman en torno a la actualización y desarrollo profesional de los y las docentes es una de las prácticas con mayor incidencia en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes⁵⁰, lo cual realza su relevancia. En estos procesos de desarrollo profesional, la participación conjunta de docentes y directivos resulta vital en tanto permite establecer lenguajes y comprensiones comunes que facilitarán la comunicación y el abordaje de los distintos desafíos pedagógicos. Así también, es importante partir de la noción de que las profesoras y los profesores siempre se encuentran en desarrollo profesional y que, por lo tanto, deben tener a su disposición una gama de oportunidades de formación. Los procesos formativos por los que se podría optar para profundizar en evaluación formativa son variados y diversos y transitan desde la estructuración de espacios de diálogo entre docentes, pasando por grupos de estudio y análisis de clase, hasta cursos más estructurados o incluso impartidos por instituciones externas (universidades, centros de formación u otros⁵¹). Lo fundamental para que estos procesos de desarrollo profesional sean un real aporte⁵² radica en que:

- sean intensivos, continuos y conectados con la práctica;
- estén focalizados en el aprendizaje de los y las estudiantes y en la enseñanza de objetivos de aprendizaje adaptados a sus contextos particulares;
- estén alineados con prioridades y metas de la escuela (por ejemplo, vinculados a la estrategia definida en el Plan de Mejoramiento Educativo, PME,⁵³ y al Proyecto Educativo Institucional);
- generen relaciones de trabajo fuertes entre los y las docentes.

Es posible darse cuenta de que la profundización e integración de la evaluación formativa puede emplazar directamente las creencias y la formación pedagógica y disciplinar de las y los profesionales (docentes y directivos) que se desempeñan o colaboran en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por ello, se necesita construir comprensiones compartidas con los y las docentes respecto de qué herramientas de desarrollo profesional son necesarias para un buen desarrollo de este tipo de evaluación.

■ **Colectivizar las prácticas de aula**

El aula requiere ser un espacio abierto a la comunidad y al aprendizaje no solo de las y los estudiantes, sino también de las y los mismos docentes. La colaboración en instancias de observación, reflexión y retroalimentación sobre los desempeños propios y de los pares fomenta un aprendizaje profesional continuo asentado en contextos y prácticas concretas. Es probable que en cada establecimiento educacional ya se estén desarrollando múltiples prácticas asociadas a la evaluación formativa, sin embargo, muchas de ellas pueden encontrarse invisibilizadas, ya que no salen del espacio de la clase. Compartir estas prácticas e incluso aquellas que no son tan deseables, para generar comprensiones a partir de los errores, constituye una fuente valiosísima de aprendizaje pedagógico entre pares que se puede aprovechar en instancias de formación en el marco de las comunidades profesionales de aprendizaje.

■ **Confianza, respeto y apoyo mutuo**

La colaboración involucra confiar en las capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y también generar en ellas y ellos el soporte para el desarrollo de su labor. Al mismo tiempo es indispensable que esa confianza se construya sobre la base de las

capacidades profesionales de los miembros de la comunidad y que la reflexión involucre a los y las docentes en la exploración de su propia identidad profesional⁵⁴. Esto se debe dar en dinámicas donde el respeto, la valoración y el apoyo sea lo que caracterice el espacio y las relaciones, en tanto se logre un lugar seguro para la colaboración, la crítica y la toma de riesgos.

■ **Responsabilidad colectiva**

Es importante ofrecer oportunidades de protagonismo y liderazgo a los distintos actores educativos en diferentes áreas, posibilitando el fortalecimiento de las capacidades profesionales de la totalidad de los y las miembros de la comunidad. Junto con la búsqueda de protagonismo de los distintos actores de la comunidad educativa, es preciso establecer con claridad los compromisos colectivos e individuales y sostener una lógica de responsabilización que se articule muy estrechamente con mecanismos de apoyo y acompañamiento para facilitar los procesos⁵⁵.

■ **Generar condiciones para la colaboración**

Avanzar hacia la construcción de un colectivo reflexivo de profesionales requiere explorar las condiciones y circunstancias que los establecimientos tienen o pueden desarrollar para su realización. Esta labor precisa la generación de espacios, tiempos, recursos y coordinaciones apropiados para su desarrollo. Lo primero es repensar ciertas condiciones organizativas de las escuelas para que puedan potenciar espacios de reflexión, indagación, colaboración y colegialidad⁵⁶. El equipo directivo puede flexibilizar ciertas variables temporales y espaciales para que toda la organización se estructure en función de apoyar la colaboración y el aprendizaje⁵⁷. Lo anterior se puede lograr logrando diseñando tiempos y espacios, adecuados para estimular el diálogo entre docentes, o bien reorganizando los programas y la asignación del trabajo ya estipulada.

⁵⁴ Heritage, 2010.

⁵⁵ Wiliam, 2014.

⁵⁶ Mitchell & Sackney, 2000.

⁵⁷ Molina, 2005.

Fortalecer la evaluación formativa en las escuelas y los liceos requiere que quienes desempeñan cargos directivos provean los tiempos para que las profesoras y los profesores se reúnan a desarrollar conocimientos y habilidades, además de proporcionar apoyo para la toma de riesgos que implica el probar estrategias nuevas. Es necesario trabajar relaciones de confianza y respeto para que las y los docentes sientan que pueden aprender unos de otros, y para que luego modelen estas lógicas en sus estudiantes⁵⁸.

Trabajar como una comunidad profesional de aprendizaje para desarrollar capacidades que permitan potenciar prácticas efectivas de evaluación formativa en aula, permite que sinérgicamente se generen diversos beneficios⁵⁹, entre ellos:

- **Compartir experiencias y conocimientos individuales**
- **Generar un conocimiento compartido al alcance de todos los y las docentes participantes**
- **Oportunidades para cuestionar y recrear sus creencias y conocimientos**
- **Compartir y diseñar en conjunto prácticas de enseñanza para implementar en el aula**
- **Poner a prueba y luego hacer un reporte al colectivo docente sobre los resultados de lo implementado**
- **Recibir retroalimentación de sus colegas que están asumiendo desafíos similares**
- **Favorecer una cultura profesional de trabajo colaborativo**
- **Asumir los aprendizajes de los y las estudiantes como un desafío colectivo, contando con apoyo social y emocional**

⁵⁸ Heritage, 2010.

⁵⁹ Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013; Wiliam, 2006; Fullan, 2010.

Generando comunidades profesionales de aprendizaje para el fortalecimiento de la evaluación formativa

Tal como se ha mencionado, el desarrollo profesional docente es fundamental para el fortalecimiento de la evaluación formativa. Se ha visto que para ello resulta muy favorable la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, justamente porque refuerzan la idea de que la escuela en su conjunto es la que aprende.

Algo que es importante saber antes de iniciar cualquier proceso de desarrollo profesional es qué es lo que necesitamos mejorar o, en otras palabras, ¿cómo saber en qué aspectos focalizar los aprendizajes que requiere esta comunidad profesional? Una aproximación similar a la evaluación formativa descrita en las secciones anteriores de este documento puede utilizarse para evaluar formativamente los procesos de aprendizaje de las y los docentes⁶⁰. Las preguntas que orientan la evaluación formativa pueden ser una guía útil para esto, haciendo una “evaluación formativa de la evaluación formativa” en el interior del establecimiento:

- **¿Hacia dónde vamos?:** se refiere a tener claridad respecto de cuál es la meta del proceso de desarrollo profesional que se quiere implementar. Es decir, lograr conciencia de cómo se ve, desde la práctica docente, una evaluación formativa de calidad.

- **¿Dónde estamos?:** alude a identificar el nivel de desarrollo profesional en el que se está y a reconocer la brecha entre ese nivel y el que se desea obtener. Es decir, determinar el grado de conocimiento, desarrollo y sistematicidad de la evaluación formativa dentro del establecimiento en relación con lo que se quiere lograr.

- **¿Cómo avanzamos?:** consiste en definir los pasos o el plan de formación necesario para llegar a la meta propuesta. Es decir, qué se debe hacer en función de potenciar las herramientas profesionales necesarias para fortalecer la evaluación formativa.

A continuación se describe lo que implica diseñar y organizar el proceso de desarrollo profesional docente, siguiendo las preguntas de la evaluación formativa.

6.1 ¿Hacia dónde vamos?

Para responder la pregunta “**¿Hacia dónde vamos?**” respecto de las metas de desarrollo profesional, en este caso cabe volver sobre el propósito que guía este proceso, es decir, el fortalecimiento de la evaluación formativa en las aulas para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. Instaladas estas metas que orientarán estrategias y acciones, resulta relevante que las y los docentes comprendan lo que se espera de ellas y ellos, tanto de manera individual como colectiva, en el plano de su desarrollo profesional.

⁶⁰ Wiliam, 2016.

Al igual que sus estudiantes, las y los docentes necesitan conocer y entender sus propios objetivos de aprendizaje y los criterios de logro que involucran su proceso de desarrollo profesional docente, tener claridad de hacia dónde avanzar y saber hacia dónde apuntar sus esfuerzos. Ello facilita su trabajo y lo hace más efectivo, ya que pone el foco en qué se considera importante para el fortalecimiento de las capacidades profesionales. En consecuencia, este es el momento en el que se establecen metas y trayectorias individuales y colectivas en función de las creencias, los conocimientos y las habilidades⁶¹ que resultan indispensables para la implementación de más y mejor evaluación formativa. Ejemplificar, a través de modelamientos o videos que puedan ser analizados por los y las docentes como parte del proceso de desarrollo profesional, es una buena forma de lograr una comprensión compartida y clara de lo que es una práctica de evaluación formativa de calidad⁶².

6.2 ¿Dónde estamos?

Para responder la pregunta “**¿Dónde estamos?**” en relación con las metas propuestas, será necesario determinar lo que se tiene y lo que se requiere. Esto permitirá situar un punto de partida, identificando aquello que será parte del propio proceso de desarrollo profesional y ajustar las trayectorias de acuerdo con las necesidades existentes.

⁶¹ Heritage, 2010.

⁶² Wiliam, 2016.

⁶³ Wiliam, 2016.

⁶⁴ Heritage, 2010.

El diagnóstico de en qué lugar se encuentran los y las docentes en su trayectoria de aprendizaje hacia el fortalecimiento de la evaluación formativa se puede realizar al menos de dos maneras. Por una parte, se puede diseñar un sistema de observación de aula entre pares y por parte del equipo directivo. Las observaciones parecen ser más efectivas como herramientas formativas cuando la profesora o el profesor elige la clase que se observará, y cuando hay instancias de conversación entre observador(a) y observado(a), tanto previas como posteriores a la observación misma, sobre lo que la o el docente busca que sus estudiantes aprendan durante su clase y lo que él o ella misma interpreta que sucedió en esa clase⁶³. Por otra parte, se puede indagar acerca de **creencias, conocimientos y habilidades**⁶⁴ que forman parte de los saberes de la comunidad educativa y que son necesarios para poder desarrollar una buena evaluación formativa. En ambos procesos ya empieza a tomar forma la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje que, mediante el diálogo abierto y la auto- y coevaluación, reflexiona y se cuestiona sobre sus fortalezas y las áreas que requieren apoyo, abriéndose a la construcción de un camino que le permitirá fortalecer más herramientas para favorecer su labor y el aprendizaje de sus estudiantes.

A continuación se presenta una selección de creencias, conocimientos y habilidades relevantes para entender la evaluación formativa y llevarla a la práctica. Esta selección, que se expone en la tabla 1, no pretende ser exhaustiva, sino funcionar como una guía para indagar cuáles son las creencias, conocimientos y habilidades propios que tanto el equipo directivo y técnico como las y los docentes perciben como más o menos fortalecidas.

CREENCIAS, CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

CREENCIAS

- Todos los y todas las estudiantes pueden aprender.
- Todos los y todas las docentes deben seguir aprendiendo.
- La evaluación es parte de la enseñanza y está al servicio de los aprendizajes.
- El aprendizaje se desarrolla de distintas formas y en diversos ritmos, por tanto la enseñanza requiere ir ajustándose y diversificándose según las características, necesidades y los ritmos de las y los diferentes estudiantes.
- El currículum define los Objetivos de Aprendizaje que se busca alcanzar, y se trabaja de modo flexible y contextualizado a partir de las características y necesidades de las y los estudiantes.
- La planificación es una guía flexible que orienta la enseñanza y se ajusta a partir de la evaluación.

CONOCIMIENTOS

- Conocimientos disciplinarios de lo que se enseña.
- Conocimientos pedagógicos sobre lo que se enseña.
- Conocimientos sobre evaluación y planificación.
- Conocimientos sobre los aprendizajes previos de los y las estudiantes.

HABILIDADES

- Interpretar la evidencia.
- Proveer retroalimentación y ajustar los procesos pedagógicos en función de la información obtenida.
- Enseñar a los y las estudiantes a autoevaluarse y a evaluar a otros.
- Crear condiciones en el aula que permitan la autoevaluación y la evaluación entre pares.

6.2.1 ¿Dónde estamos? Creencias y visiones necesarias para la evaluación formativa

CREENCIAS

- Todos los y todas las estudiantes pueden aprender.
- Todos los y todas las docentes deben seguir aprendiendo.
- La evaluación es parte de la enseñanza y está al servicio de los aprendizajes.
- El aprendizaje se desarrolla de distintas formas y en diversos ritmos, por tanto la enseñanza requiere ir ajustándose y diversificándose según las características, necesidades y los ritmos de las y los diferentes estudiantes.
- El currículum define los Objetivos de Aprendizaje que se busca alcanzar, y se trabaja de modo flexible y contextualizado a partir de las características y necesidades de las y los estudiantes.
- La planificación es una guía flexible que orienta la enseñanza y se ajusta a partir de la evaluación.

Además de la forma de ver y entender la evaluación misma, para integrar de modo coherente la evaluación formativa a la propia práctica es importante revisar ciertas **creencias, visiones o concepciones** estrechamente relacionadas y que son comprensiones cruciales que necesitan estar bajo un mismo enfoque pedagógico para generar prácticas alineadas. A continuación, se presentan visiones de ámbitos relevantes para este diagnóstico y que sería importante revisar y discutir en equipos como parte del trabajo de desarrollo profesional que se esté realizando:

a. Visión sobre el currículum

A veces, la implementación curricular se entiende como un chequeo de la cantidad de Objetivos de Aprendizaje que abordan los y las docentes durante el año, perdiéndose de vista que lo importante es cómo se va desarrollando el aprendizaje en el aula y qué es lo que efectivamente

logran aprender las y los estudiantes. Si a ello sumamos otros elementos, como la prioridad que en ocasiones se le da a la memorización de contenidos por sobre una comprensión más profunda, y al orden y silencio dentro de la sala en desmedro de conversaciones e interacciones más útiles para el aprendizaje, se corre el riesgo de terminar disipando la meta esencial, que es que las y los estudiantes aprendan.

Es esencial no perder de vista que es el aprendizaje de los y las estudiantes lo que debe focalizar las prácticas curriculares y evaluativas que se realizan en los establecimientos. Para esto es fundamental revisar críticamente las visiones que se tienen sobre el currículum. A continuación se presenta un contraste entre dos visiones respecto del currículum (tabla 2) y luego, a partir de ahí, se discuten brevemente dos grandes temas ligados a la gestión del currículum: la noción de cobertura curricular, y su flexibilidad y contextualización.

ANÁLISIS DE ALGUNAS CREENCIAS EN RELACIÓN AL CURRÍCULUM Y LA VISIÓN HACIA LA QUE SE QUISIERA AVANZAR

Algunas creencias sobre el currículum

- Contenidos, temas, información que se debe “pasar” en el aula.
- “Cubrir” contenidos.
- Centrado en planificar lo que hace el o la docente.
- Norma, obligación.
- Define todo lo que se debe enseñar y cómo debe enseñarse, debiendo ser abordado tal como está en el documento.

Visión del currículum a la que se quisiera avanzar

- Foco en aprendizajes (ideas y comprensiones centrales, desarrollo de habilidades y actitudes).
- Enfocado en cómo se desarrolla el aprendizaje en el aula y qué es lo que efectivamente están aprendiendo las y los estudiantes.
- “Carta de navegación”⁶⁵, que depende de dónde y cómo están las y los estudiantes y se ajusta a ello.
- Posibilita espacios para la gestión curricular, ejerciéndolos a través de decisiones profesionales de los y las docentes con los equipos técnico-pedagógicos.
- Se aprovechan los espacios de flexibilidad, tanto estructurales (horas de libre disposición y Planes y Programas propios) como aquellos inherentes a la gestión contextualizada y diversificada del currículum en función de la realidad de los y las estudiantes y de la escuela o el liceo.

⁶⁵ Heritage, 2010.

a.1 Cobertura curricular

Una visión centrada solo en la cobertura curricular la entiende como temas e información por “pasar” en la sala de clases, es decir, se centra en que el o la docente “cubra”, o cumpla con los contenidos. Si bien los contenidos y las habilidades no existen por separado, muchas veces la enseñanza se centra solo en los primeros, y se queda, por ende, en habilidades básicas como recordar información. Aunque es importante conocer información, los Objetivos de Aprendizaje apuntan a que los y las estudiantes desarrollen habilidades complejas, y conocer información debería ser un medio para esto. Para ello es fundamental que la escuela sea un espacio donde los y las estudiantes puedan tener apoyos de sus profesores y profesoras, junto con oportunidades para poner sus comprensiones, habilidades y actitudes en práctica en distintas situaciones. Entender la “cobertura curricular” como oportunidades que se dan para desarrollar aprendizajes profundos, en lugar de reducirla a “pasar la materia”, es algo que los equipos directivos deben promover.

Esto tiene implicancias para la gestión curricular de cada establecimiento. Es importante ir más allá de un seguimiento de lo que ha sido o no cubierto por los y las docentes, generando instancias para que ellos y ellas puedan revisar evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes para tomar decisiones respecto a qué acciones seguir para reducir las brechas entre los desempeños mostrados y los aprendizajes esperados. Estos funcionarán como mejores indicadores de lo que realmente están aprendiendo los y las estudiantes, que solamente un chequeo de lo que fue cubierto por cada docente, promoviendo una mayor reflexión en los y las docentes y facilitando tomar mejores y más oportunas decisiones pedagógicas.

⁶⁶ Gysling, 2007.

⁶⁷ Mineduc, 2015.

a.2 Flexibilidad y contextualización del currículum

No se puede desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje sin considerar la diversidad de las y los estudiantes, sus niveles de aprendizaje, sus características individuales, y como curso, el contexto sociocultural, la cantidad de estudiantes que tiene, etc. Dado esto, abordar el currículum siempre implicará organizar los Objetivos de Aprendizaje de un modo que responda a las características y contextos de los y las estudiantes, y a los sellos educativos del establecimiento, ayudándolos a seguir progresando desde el lugar en el que se encuentren en su trayectoria de aprendizaje.

Los equipos directivos son los encargados de promover una comprensión del currículum como una “carta de navegación” en vez de como una “camisa de fuerza”⁶⁶, norma u obligación. El currículum es un mapa de ruta que ayuda a tener claro el norte u objetivo que se persigue para todos los y todas las estudiantes de nuestro país; por lo tanto, es una herramienta para resguardar la equidad. El currículum, por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante la definición de los Objetivos de Aprendizaje. Por otra parte, se reconoce que esta base curricular admite ser contextualizada y complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo a partir de ella sus propuestas de acuerdo con sus necesidades y las características de su proyecto educativo⁶⁷. En esto, los equipos directivos y técnicos cumplen un rol crucial que es cuidar que no se bajen las expectativas de aprendizaje, sino que dar espacio y acompañar a los y las docentes en el trazado de los caminos que pueden seguir sus estudiantes para el logro de los objetivos.

La flexibilidad y contextualización del currículum se expresan en la posibilidad que tienen las y los docentes de tomar decisiones pedagógicas acordes a sus contextos educativos. Se entienden como un proceso de apropiación, resignificación y desarrollo del currículum, que permiten una práctica pedagógica orientada hacia y favorecedora de la equidad, toda vez que se promueve el logro de aprendizajes para todos y todas, a partir de diferentes acercamientos y formas de abordaje. Esto permite

experiencias pedagógicas significativas y pertinentes, que consideran las particularidades de los y las estudiantes y sus entornos, reduciendo la brecha entre la expectativa nacional y los aprendizajes que ellos y ellas van logrando.

La gestión curricular, entonces, abarca todo el quehacer de un establecimiento educacional con el propósito de apoyar los aprendizajes de los y las estudiantes; desde el rol profesional docente en el diseño pedagógico, desplegando una mirada que interpreta y se apropia del Currículum Nacional para contextualizarlo y trabajarlo en función de las características y necesidades de las y los estudiantes, hasta las condiciones, recursos y apoyos de gestión que permiten esa implementación.

b. Visión sobre el aprendizaje y la enseñanza

Tal como se entiende la evaluación, esta va muy de la mano con cómo se conciben el aprendizaje y la enseñanza y, por lo tanto, la visión del rol de docentes y estudiantes. En la tabla 3 se contrastan algunas creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza con una visión pedagógica centrada en el o la estudiante, que está en la base de la evaluación formativa. Es importante generar discusión sobre las visiones que se tienen, de modo de ir construyendo una visión compartida para fortalecer e integrar la evaluación formativa de modo coherente con una práctica pedagógica centrada en la o el estudiante y su aprendizaje.

ANÁLISIS DE ALGUNAS CREENCIAS EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA, Y LA VISIÓN HACIA LA QUE SE QUISIERA AVANZAR

Algunas creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza

- Algunos estudiantes tienen un “techo” respecto de lo que pueden aprender.
- El aprendizaje en el aula es igual para todos, pues la totalidad de estudiantes pueden aprender de la misma manera.
- Los sujetos del aprendizaje son las y los estudiantes; las y los docentes ya están formados.

Visión sobre el aprendizaje y la enseñanza que se quiere promover

- Todas las y todos los estudiantes pueden aprender, la diferencia está en qué tipo de oportunidades se les ofrece y la trayectoria que se les ayude a construir para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- La enseñanza requiere de constante monitoreo, reflexión y ajuste, para ir diversificándose según las características, necesidades y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes y sus cambiantes contextos.
- Todas las y todos los docentes necesitan ser aprendices durante toda la vida para abordar los desafíos de su quehacer profesional cotidiano.⁶⁸

⁶⁸ Wiliam, 2014.

Crear que todos los y todas las estudiantes pueden aprender es esencial. La evaluación formativa solo tiene sentido si las profesoras y los profesores tienen esta profunda convicción, ya que esta evaluación se basa en el convencimiento de que los y las docentes pueden generar un gran impacto en los aprendizajes de sus estudiantes, y que monitorear ese impacto permitirá propiciar aún mayores aprendizajes.

El aprendizaje se desarrolla de distintas formas y en diferentes ritmos. Si bien es posible planificar una ruta para el logro de un nuevo aprendizaje basado en el currículum, cada estudiante la transita según sus necesidades y ritmos particulares. Como se mencionó, el Currículum Nacional se refiere a las expectativas nacionales por alcanzar, que no implican medios y métodos homogéneos, sino que pueden ser abordados con distintos caminos y ritmos. Esto es coherente con una visión de la enseñanza como una práctica que requiere ir ajustándose y diversificándose según las necesidades de los y las estudiantes, y que se centra en retroalimentar más que en la instrucción directa o la transmisión de contenidos.

Por otra parte, el convencimiento de que todo docente necesita seguir desarrollándose profesionalmente para abordar efectivamente los complejos desafíos de su quehacer⁶⁹ es una manera de tomar responsabilidad profesional por el impacto que produce su práctica e implica incorporar una reflexión sistemática sobre los efectos de la enseñanza en los aprendizajes de los y las estudiantes, volviéndose cada docente mucho más autoconsciente respecto de sus fortalezas y necesidades de desarrollo. Ser profesora o profesor implica cuestionarse permanentemente sobre la calidad de lo que propone a sus estudiantes, monitoreando en qué medida las oportunidades de aprendizaje propuestas son efectivas para todos y todas.

c. Visión sobre la planificación

Las planificaciones son propuestas didácticas que deben ir modificándose o ajustándose en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una definición flexible que permite alinear la didáctica y la evaluación en función del progreso o el logro de uno o varios Objetivos de Aprendizaje definidos en el Currículum Nacional.

Una evaluación formativa sistemática permite ir haciendo los ajustes necesarios conforme se va identificando qué repercute mejor en los aprendizajes y qué requiere modificarse. Una planificación que no se revisa y no se ajusta corre el riesgo de rigidizarse. En esta línea, un importante rol del equipo directivo es evitar que la entrega de planificaciones se convierta en un acto meramente administrativo, desvinculando el ejercicio de planificar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su sentido pedagógico: lograr que las y los estudiantes aprendan. También es necesario que se dé espacio para cambiar lo planificado a partir de argumentos pedagógicos que lo justifiquen. La evidencia obtenida de las evaluaciones que se realicen permitirá dar fundamento a esos argumentos.

⁶⁹ Wiliam, 2014.

6.2.2 ¿Dónde estamos? Conocimientos necesarios para la evaluación formativa

CONOCIMIENTOS

- Conocimientos disciplinarios de lo que se enseña.
- Conocimientos pedagógicos sobre lo que se enseña.
- Conocimientos sobre evaluación y planificación.
- Conocimientos sobre los aprendizajes previos de los y las estudiantes.

Los **conocimientos** que se requieren para el desarrollo de la evaluación formativa permiten a los y las docentes consolidar un piso sobre el cual proponer cambios educativos y abordar el fortalecimiento de la evaluación formativa⁷⁰, y sostener el fuerte rol de investigador que implica evaluar formativamente, tanto respecto de los aprendizajes de sus estudiantes, como del impacto de su propia práctica sobre estos.

A continuación se describen algunos de aquellos conocimientos que se consideran centrales para el desarrollo de la evaluación formativa⁷¹.

a. Conocimientos relativos a la disciplina (lo que se enseña):

Evaluar formativamente exige, entre otros aspectos, comprender y definir progresiones de aprendizaje -base para diseñar las rutas que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje- y determinar qué desempeños

reflejarán los aprendizajes que se espera lograr. Hacerse cargo de la diversidad presente en cada aula y construir distintas y variadas trayectorias de aprendizaje requiere tener un manejo disciplinar sólido, ya que no solo se necesitará saber sobre un tema o contenido, sino además proponer distintos caminos para llegar a comprender conceptos y desarrollar habilidades y actitudes.

b. Conocimientos pedagógicos (dónde, a quiénes y cómo se enseña):

Conocer distintas metodologías de enseñanza y saber cuándo y cuál es más apropiado aplicar, pudiendo ir ajustando la enseñanza de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que se vayan detectando mientras esta ocurre, es vertebral para la evaluación formativa. Para esto es fundamental comprender las características, necesidades y los intereses de las y los estudiantes y el contexto en el cual se desarrolla la enseñanza, dado que permite dotarla de pertinencia y facilitar la adecuación de las estrategias didácticas a dicho contexto. La evaluación formativa permite visibilizar esas características y necesidades, entregando información relevante para guiar los aprendizajes y facilitando la diversificación de sus trayectorias. Por otra parte, integrar la evaluación formativa requerirá también que se sepa cómo desarrollar la

⁷⁰ Heritage, 2010.

⁷¹ Adaptado de Heritage, 2010.

metacognición en las y los estudiantes, habilidad muy vinculada con la auto- y coevaluación, que les permite ir monitoreando y ajustando sus estrategias de aprendizaje.

c. Conocimientos sobre evaluación y planificación (diseño pedagógico):

Para hacer más y mejor evaluación formativa, es fundamental desarrollar conocimientos sobre cómo maximizar las oportunidades para recoger evidencia sobre los aprendizajes de las y los estudiantes⁷², de modo de sostener la práctica constante de monitorear y sistematizar esas evidencias para la construcción de inferencias o juicios pedagógicos fundados y consistentes que permitan ajustar la enseñanza. Como ya se ha visto, esa evidencia puede ser de muy diversa índole y provenir de diversos actores (del o la docente, pero también de los o las estudiantes o sus pares). Así, evidentemente, las estrategias de evaluación formativa revisadas son conocimientos y técnicas evaluativas centrales. Por su parte, se espera que los equipos directivos y técnico-pedagógicos trabajen con confianza sobre los argumentos pedagógicos levantados por las profesoras y los profesores a través de sus procesos de evaluación y que faciliten el ajuste o modificación de lo previamente planificado cuando se considere necesario. La evaluación formativa debe tener lugar en la planificación y en el proceso de toma de decisiones sobre esta, para que esté realmente integrada a la práctica pedagógica.

d. Conocimientos sobre el lugar en el cual se encuentran las y los estudiantes en relación con las metas de aprendizaje (aprendizajes previos):

Este tipo de conocimiento requiere determinar cuáles son las comprensiones, los conocimientos, habilidades, juicios, ideas y actitudes que las y los estudiantes tienen respecto de un aprendizaje que se busca lograr. Esto ayudará a definir los siguientes pasos o progresos que se establecerán como nuevas metas y logros, de forma que sean alcanzables y motiven a los y las estudiantes a moverse del punto en el que se encuentran, evitando que se genere frustración porque resulten inalcanzables.

⁷² Heritage, 2010.

6.2.3 ¿Dónde estamos? Habilidades necesarias para la evaluación formativa

HABILIDADES

- Interpretar la evidencia.
- Proveer retroalimentación y ajustar los procesos pedagógicos en función de la información obtenida.
- Enseñar a los y las estudiantes a autoevaluarse y a evaluar a otros.
- Crear condiciones en el aula que permitan la autoevaluación y la evaluación entre pares.

La evaluación formativa requiere también que se conjuguen ciertas **habilidades**. Como parte del proceso de diagnóstico, será importante preguntarse no solo si se cuenta con estas habilidades, sino en qué medida son parte del trabajo cotidiano y frecuente en el aula. A continuación se mencionan las habilidades más relevantes para efectuar evaluación formativa⁷³:

a. Interpretar evidencia:

Para evaluar formativamente es imprescindible generar información o evidencia de qué están aprendiendo las y los estudiantes, es decir, diseñar instancias para observar lo que dicen, escriben, hacen o crean, para inferir de ahí sus comprensiones y aprendizajes en función de los objetivos y criterios previamente definidos. Esto sucederá tanto espontáneamente, teniendo que analizar, interpretar y tomar decisiones en

el mismo momento (por ejemplo, al escuchar comentarios o respuestas de estudiantes en la sala de clases) como de manera posterior a la clase, en que se podrá revisar evidencia de los y las estudiantes, inferir sus aprendizajes y tomar decisiones para una clase siguiente. Las habilidades de análisis e inferencia o interpretación de la evidencia aquí son fundamentales y se ponen en juego con los conocimientos sobre la disciplina. Dado lo anterior, una buena forma de desarrollar esta habilidad es generar instancias de análisis de evidencia evaluativa entre docentes, de modo de discutir las interpretaciones e inferencias que cada cual hace de lo que estas muestran sobre los aprendizajes.

b. Proveer retroalimentación y ajustar los procesos pedagógicos en función de la información obtenida:

El análisis de evidencia brindará la sustancia para generar espacios de retroalimentación formativa para las y los estudiantes, ya sea provenientes del mismo o de la misma docente, de un par o del propio o propia estudiante. Como ya se señaló, retroalimentar no es solo traspasar la información, sino que implica situarlos en el lugar en el cual se encuentran en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de logro

⁷³ Adaptado de Heritage, 2010.

que se han propuesto, y reflexionar, a partir de la evidencia, sobre las trayectorias más adecuadas para seguir avanzando. Esto debe llevarse a cabo, además, de tal manera que genere motivación y fortalezca la autoestima académica de las y los estudiantes. Por otra parte, esta misma retroalimentación se dirige hacia la enseñanza de las y los docentes, sobre la pertinencia de las estrategias desplegadas en el aula en función de cómo están impactando en los aprendizajes. Así, una habilidad central de la evaluación formativa es ajustar la enseñanza de acuerdo con la información evaluativa que se obtiene, de modo que lo que se realice para acortar la brecha de aprendizajes no genere frustración en los y las estudiantes por ser muy difícil ni aburrimiento al ser muy fácil. En mayor o menor grado, será necesario diversificar las estrategias pedagógicas en concordancia con las necesidades de aprendizaje que puedan mostrar distintos grupos de estudiantes. En esta línea, es importante que los profesores y las profesoras puedan adecuar sus planificaciones para que respondan a la evidencia levantada respecto a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. La evaluación no produce cambios por sí misma, ello requiere de actores que reflexionen sobre la información y la utilicen para tomar decisiones a partir de las valoraciones desarrolladas en ese proceso⁷⁴. Esto implica considerar espacios de reflexión con estudiantes, entre docentes y el equipo directivo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c. Enseñar a las y los estudiantes habilidades de autoevaluación y coevaluación:

Esto implica saber cómo acompañarlas y acompañarlos en el trabajo de establecer metas y criterios de logro respecto de los aprendizajes que se pretende alcanzar, enseñarles a visibilizar sus aprendizajes, contrastando su desempeño con los criterios definidos y con sus desempeños anteriores, para evidenciar los progresos. Así también se busca que sean capaces de dar retroalimentación constructiva a sus pares. Se trata, principalmente, de motivarlos a ejercer un rol autorregulador de sus propios aprendizajes y potenciar la reflexión sobre su propio aprendizaje y el de otros, ejerciendo como colaboradores en el aprendizaje colectivo y la evaluación entre pares. De esta manera se fortalecen sus

capacidades metacognitivas al promover el conocimiento sobre sus propias necesidades y formas de aprender y se fomenta la autonomía en el aprendizaje.

d. Crear condiciones en el aula que permitan la autoevaluación y evaluación entre pares:

El aula es un lugar donde las y los estudiantes deben sentirse respetados, valorados y en el que cumplen un rol de colaboradores y contribuidores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este espacio es entendido como una comunidad de aprendizaje, un espacio de trabajo colectivo seguro en el cual cada estudiante, con sus diferencias individuales, aprende de y con otros, pudiendo mostrar y explicar lo que entiende y hace -donde el error es parte del aprendizaje- y donde pueda dialogar de forma constructiva.

En síntesis, para elaborar y conducir estas estrategias de mejora se requiere establecer expectativas claras para el desempeño. Procure que existan ejemplos concretos de lo que se espera lograr, y proporcione los recursos necesarios para llevarlo a cabo (tiempos, espacios, apoyos, etc.). Una posición de liderazgo permite modelar la forma de relacionarse y de hacer las cosas, promoviendo un clima respetuoso y de confianza, donde una innovación pueda llevarse a cabo, para lo cual se debe respetar las distintas posturas de las y los docentes y anticipar las dificultades como oportunidades de aprendizaje. Es importante que los integrantes de la comunidad sepan que sus directivos están disponibles cuando los necesiten y que cuentan con apoyo durante este proceso. Ello supone diseñar lineamientos acerca de cuáles serán esos soportes y generar conversaciones con los y las docentes sobre por qué es importante hacer este esfuerzo e identificar en conjunto lo que se necesita para ello.

⁷⁴ Ravela, 2003.

Una forma de diagnosticar las creencias, conocimientos y habilidades necesarias para la evaluación formativa puede ser mediante la reflexión conjunta trabajando con preguntas como las siguientes:

¿Cómo entendemos la implementación, la cobertura curricular y la planificación, y cómo se condice eso con la evaluación formativa?

¿De qué manera la evaluación formativa nos hace repensar la forma en que entendemos la enseñanza y el aprendizaje, nuestros roles como docentes y los roles de los y las estudiantes?

¿Podría generar hipótesis de cómo progresan los aprendizajes de la asignatura que enseño y establecer los pasos o hitos de esa progresión?

¿Conozco el enfoque que el currículo le da a la disciplina de la asignatura que imparto? ¿En qué aspectos de la disciplina necesito actualizar conocimientos u obtener mayor profundidad en ellos?

¿Manejo suficientes metodologías y estrategias como para hacerme cargo de la diversidad que existe en el aula?

¿Reconozco la importancia de hacer evaluación formativa? ¿Conozco y puedo aplicar estrategias de evaluación formativa en mi propia práctica?

6.3 ¿Cómo avanzamos?

Responder la pregunta “**¿Cómo avanzamos?**” implica definir un plan de desarrollo profesional para trabajar la distancia o brecha que hay entre la meta que se quiere lograr (fortalecer la evaluación formativa) y el lugar en el que se ha diagnosticado que se encuentra el equipo docente respecto de dicha meta. Es fundamental acompañar este proceso con un monitoreo constante, que no pierda de vista el propósito central. Este monitoreo puede realizarse a través de distintas estrategias como la observación y retroalimentación formativa, auto- y coevaluación, y también reportes de las y los estudiantes. Es importante que las retroalimentaciones que se generen a las y los docentes no sean comparativas sino que muestren los avances que cada docente particular va teniendo. Así también es relevante que la retroalimentación no se quede en la mera entrega de opiniones, observaciones o comentarios, sino que se vincule a un trabajo posterior y un seguimiento de este. En la misma línea, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar⁷⁵ señala que aquellos equipos directivos con un fuerte liderazgo pedagógico, entre otras cosas, “monitorean la implementación integral del currículo, las planificaciones de clases, las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos a través de diversos mecanismos, de manera de gestionar el mejoramiento guiado por información de múltiples fuentes” y “evalúan sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando de esa manera apoyo y acompañamiento pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas”⁷⁶.

⁷⁵ Mineduc, 2015.

⁷⁶ Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, Mineduc, 2015.

7

¿QUÉ DESAFÍOS INVOLUCRA EL APOYO AL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR **LA LECTURA**

¿Qué desafíos identifico en mi propia práctica para ayudar a fortalecer la evaluación formativa en nuestro establecimiento? ¿De qué manera puedo abordar estos desafíos?

¿Qué aspectos no se deben perder de vista durante este proceso? ¿Cómo fortalecer el trabajo colaborativo en el proceso?

Desarrollar y fortalecer la evaluación formativa en un establecimiento escolar, mediante la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje que potencie la formación y el desarrollo docente y establezca lógicas de colaboración orientadas a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes; no necesariamente significa una transformación radical de la organización y las formas de hacer que desarrolla actualmente la comunidad. Muchas veces esto implica momentos de reflexión y una mirada crítica al quehacer cotidiano bajo la óptica de los propósitos que se han establecido. Por una parte, se podrá identificar aquello que se hace en el día a día y que desde ya contribuye a estos objetivos y a darle un lugar dentro de los cambios propuestos. Por otra parte, será posible resignificar roles, espacios, tiempos, estrategias, prácticas y herramientas presentes en el quehacer educativo y orientarlas o redirigirlas al logro de las metas que ha establecido la comunidad educativa.

A continuación se presenta una serie de desafíos para los equipos directivos a la hora de implementar la evaluación formativa, extendiendo una invitación a reflexionar a partir del propio trabajo:

■ Mantener el propósito central de cambio y la motivación

Estos procesos no son lineales ni ascendentes, por lo que se necesita sostener en cada una de las etapas los objetivos comunes o la misión que motiva a involucrarse en ellos. No solo se debe tener claro que lo que moviliza a la comunidad es la mejora de los aprendizajes, sino que cada salida a un problema o desafío debe ser coincidente con este propósito. El equipo directivo debe ser capaz de aprovechar el talento y las fortalezas de las y los profesionales y motivar a cumplir los objetivos tanto a nivel profesional como personal⁷⁷; esto también implica ayudar a gestar una nueva cultura escolar basada en principios que pueden ser novedosos para la acción grupal e individual, que sostenga la motivación porque este modelo de trabajo también “invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos”⁷⁸.

■ Preparar para la progresividad de los cambios

Los procesos de cambio son largos, se homologan a las carreras de fondo en atletismo y no suceden solo por mera prescripción; para que se produzcan, antes deben cambiar los modos de pensar. Para ello es mejor plantearse los cambios de modo progresivo, pensar globalmente y actuar localmente en variadas dimensiones⁷⁹. Un desafío fundamental desde un rol directivo es lograr transmitir esto a los equipos docentes, recordarlo y estar presente para apoyar en los momentos en que haya dificultades o frustraciones por no ver impactos en plazos cortos.

■ Priorizar lo pedagógico por sobre lo administrativo

Las tareas y prácticas de gestión -atender a diario todo el conjunto de rutinas y tareas que posibilitan que una escuela funcione- deben subordinarse a un sentido más amplio de la misión de la escuela⁸⁰. El trabajo administrativo debe ser un facilitador de lo pedagógico, y las labores directivas, concentrarse en la misión institucional. Para ello es posible establecer apoyos en la gestión administrativa que no desvíe la mirada de lo que es realmente fundamental en la escuela. Este es un desafío esencial a la luz del fortalecimiento de la evaluación formativa, puesto que, como se ha visto, se apunta a una forma de trabajar el currículum, la enseñanza, la planificación y la evaluación de un modo mucho más pedagógico, reduciendo las cargas administrativas o burocráticas que pudieran estar asociadas a estos ámbitos.

⁷⁷ Molina, 2005.

⁷⁸ Krichesky & Murillo, 2011.

⁷⁹ Bolívar, 2000.⁷⁸ Bolívar, 2000.

⁸⁰ Leithwood, 1994.

■ Hacer frente a la frustración y a la ansiedad

Las transformaciones suelen involucrar dificultades; “el conflicto y los problemas son compañeros inevitables de cambios reales, no superficiales o cosméticos”⁸¹. Para ello se requiere generar altos niveles de confianza para que los y las profesionales se sientan cómodos preguntando, arriesgando, innovando, observando a otros u otras y dejándose observar; en síntesis, construir espacios para una interacción segura y de mucho apoyo.

■ Involucrar y trabajar con los actores clave

Si bien el eje de construcción de una comunidad profesional de aprendizaje se encuentra instalado principalmente en los roles directivos y docentes, esta estrategia debe ser compartida con todos los miembros del establecimiento que trabajan con los y las docentes a favor del desarrollo de los y las estudiantes.⁸² Lograr que padres, madres y apoderados así como profesionales de apoyo estén al tanto de esta iniciativa, por ejemplo, será fundamental para su logro. Esta visión de inclusividad en los cambios también aporta a dar respuesta a la diversidad de las aulas y otorga una visión más amplia de comunidad educativa.

⁸¹ Bolívar, 2000.

⁸² Hargreaves, 2008.



GLOSARIO DE TÉRMINOS

Autoevaluación: proceso en el que la propia o el propio estudiante evalúa sus aprendizajes al mirar sus desempeños a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar junto con maneras para avanzar en su desempeño.

Coevaluación: proceso en el que los y las estudiantes evalúan los aprendizajes de sus pares al mirar sus desempeños a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar y orientando a sus compañeras o compañeros sobre cómo avanzar.

Comunidad profesional de aprendizaje: colectivo de profesionales comprometidos con el desarrollo de una cultura de aprendizaje común, caracterizada por compartir valores y propósitos, con una distribución del liderazgo y con normas y condiciones organizativas que propician el trabajo colaborativo. En el ámbito educativo, se incentiva en sus miembros la reflexión crítica sobre su propia práctica, una reflexión sistemática, colaborativa y orientada hacia el aprendizaje de las y los estudiantes.

Criterios de logro: aspectos de los objetivos de aprendizaje que permiten mirar y valorar el trabajo de la o del estudiante. Ayudan a describir cómo se ve el aprendizaje cuando alcanza el nivel de desarrollo esperado y, por tanto, permiten a la o al estudiante visibilizarlo mejor. Suelen tomar la forma de dimensiones de una rúbrica o, en ocasiones, de indicadores de evaluación, dependiendo de cómo se decida evaluar cada aprendizaje.

Evaluación en el aula: se refiere a una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes para que tanto ellos y ellas como sus estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso del mismo y mejorar los procesos de enseñanza.

Evaluación formativa: la evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación sumativa: la evaluación cumple un propósito sumativo cuando entrega información acerca de hasta qué punto las y los estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje luego de un determinado proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación.

Evaluación diagnóstica: tipo de evaluación formativa que permite identificar el lugar en el que se encuentra el o la estudiante al partir su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje. Se realiza comúnmente al comienzo de las unidades de aprendizaje. Esta información es imprescindible para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje previamente planificados, en función de responder mejor a las necesidades de las y los estudiantes y, por ende, se recomienda que no sea calificada.

Evidencia: aquello que los y las estudiantes escriben, dicen, hacen y crean para mostrar su aprendizaje.

Niveles de logro o desempeño: descripciones que se hacen a partir de los criterios de logro para ilustrar el lugar en que se sitúa el desempeño de un o una estudiante, en un continuo que va desde un desempeño incipiente a uno excelente.

Objetivo de aprendizaje: meta de aprendizaje que se espera lograr. Pueden ser directamente los Objetivos de Aprendizaje (OA) establecidos en las Bases Curriculares, que definen los desempeños que se espera sean logrados por la totalidad de estudiantes en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza, o pueden ser también objetivos que el o la docente parafrasee, ajuste o redefina a partir de estos.

Retroalimentación: utilizar información evaluativa para mejorar. Se dirige tanto hacia estudiantes como hacia docentes.

- Cuando se dirige hacia las y los estudiantes, se trata de información que reciben a partir de su desempeño, y de la orientación y el apoyo que lo guían respecto de qué pasos dar para seguir aprendiendo.
- Cuando su dirección es hacia la o el docente, se refiere a la información que recoge el mismo o la misma docente sobre los aprendizajes de sus estudiantes, lo que le permite ir analizando qué aspectos de su práctica pedagógica parecen haber apoyado y facilitado más el desarrollo de estos aprendizajes y cuáles tuvieron menor impacto, y así tomar decisiones oportunas para ajustar las estrategias utilizadas y lo planificado, así como generar apoyos o adecuaciones particulares para ciertos estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azúa, X. (Ed.). (2011). ¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Una experiencia de formación docente en evaluación para el aprendizaje. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Bellei, C., Muñoz, G.; Pérez, L. & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Unicef.

Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.

Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to your Students*. Alexandria, VA: ASCD Publications.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.

Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2009). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House*, 83, 1-6.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238.

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Stanford, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education Assessment Document*.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/27>
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston & R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. (Ed.). (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers Collage Press.
- Hord, S. & Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Krichesky G. J. & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp.65-83.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Ley 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.
- Ministerio de Educación (2009). *Evaluación para el aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago: Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Mitchel, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), pp. 235-250. Recuperado el 30 de marzo de 2017 de: www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf
- Moreno, J. M. (1992). La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio. IV Seminario sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Sevilla: C.E.P. Documento de trabajo.
- Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- Pankake, A. & Moller, G. (2002). *Professional Learning Communities: A Synthesis of a Five Year Study*. Paper presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, April 1-5.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.

Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, VA: ASCD.

Ravela, P. (2003). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid%20-%20Ficha%2003%20-%20c%C3%B3mo%20se%20formulan%20los%20juicios%20de%20valor%20en%20las%20evaluaciones%20educativas.pdf>

Rich, C. S., Harrington, H., Kim, J. & West, B. (2008). Automated essay scoring in state formative and summative writing assessment. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership (First Edit)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. J., Wallace, M., & Thomas, S. M. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 80-91.

Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. En Gauvain & Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books, pp. 34-40.

William, D (2006). Assessment: Learning Communities Can Use It to Engineer a Bridge Connecting Teaching and Learning. *Journal of Staff Development*, 27, 1, 16-20.

William, D. (2011). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. En Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). NY: Routledge.

William, D. (2014). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

William, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning: Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Students Succeed*. Florida: Learning Sciences International.

William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 49-65.



ANEXOS

Anexo 1. Tarjetas de respuesta para participación simultánea

■ **Objetivo**

Obtener evidencia de cómo las y los estudiantes están entendiendo o desarrollando el aprendizaje que se busca.

■ **Descripción**

Muchas veces resulta de utilidad conocer simultáneamente la respuesta de todos los y todas las estudiantes. Para ello se pueden emplear diversas formas. Por ejemplo, se les puede plantear una pregunta y su respuesta, pidiéndoles que indiquen con su pulgar hacia arriba si la consideran correcta o hacia abajo si la consideran incorrecta; o bien, se pueden generar preguntas de respuesta abierta breve que los y las estudiantes respondan con letra grande en una hoja en blanco o en una pizarra pequeña, que el o la docente luego pida levantar para poder leer todas al mismo tiempo; o bien, presentar una pregunta con un máximo de cinco opciones de respuesta en la pizarra y pedir a todos y todas sus estudiantes que indiquen con sus dedos o con una tarjeta de respuesta cuál creen que es correcta. De esta manera la profesora o el profesor puede tener un chequeo rápido de lo que saben y están pensando sus estudiantes, y así facilitarse la toma de decisiones con información de todo o la mayoría del curso respecto de qué pasos pedagógicos emprender a continuación. Después de la respuesta de los y las estudiantes, el o la docente puede generar discusiones para profundizar de distintas formas. Por ejemplo, puede pedirles a quienes indiquen estar de acuerdo con cierta aseveración que se reúnan para elaborar sus razones o fundamentos y luego los planteen al grupo que esté en desacuerdo. Algo similar se puede hacer para trabajar una buena pregunta de opción múltiple que refleje algún aprendizaje central,

agrupando a las y los estudiantes según la opción que crean correcta y generando una discusión sobre el porqué de sus elecciones. De esta manera, a través de la discusión, se irán develando los razonamientos de las y los estudiantes, lo que servirá para construir de manera colectiva argumentos y comprensiones más robustos.

■ **Material**

El material que se presenta a continuación incluye tarjetas de respuesta imprimibles y recortables para trabajar preguntas con opciones con los y las estudiantes en clase.

TARJETAS DE RESPUESTA PARA PARTICIPACIÓN SIMULTÁNEA

A
PORQUE...

B
PORQUE...

C
PORQUE...

D
PORQUE...

E
PORQUE...



Anexo 2. Señales de aprendizaje para automonitoreo

■ Objetivo

Apoyar el automonitoreo de las y los estudiantes, fortaleciendo la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y facilitando la toma de decisiones sobre la enseñanza durante el desarrollo de una actividad pedagógica.

■ Descripción

Este tipo de interacción permite monitorear la necesidad de apoyo o de mayores desafíos de las y los estudiantes en el trabajo de aula. Por ejemplo, tarjetas o papeles con los signos “pare”, “pausa” y “siga” pueden ser útiles para que las y los estudiantes comuniquen a su profesora o profesor cuánto sienten que están comprendiendo, de manera que así la o el docente pueda tomar decisiones inmediatas con esa información y ajustar y/o modificar el desarrollo de la clase. También puede utilizarse otro tipo de simbología, como caras (feliz, regular y triste) y colores (rojo, amarillo y verde). Una mirada rápida al curso completo puede facilitar la gestión de los apoyos acorde con la necesidad de cada estudiante y la adecuación de las estrategias didácticas que se estén implementando.

■ Material

El material que se presenta a continuación es imprimible y recortable para trabajar el automonitoreo con los y las estudiantes en clases. Hay dos versiones; es posible que la primera versión, con caras, sea más adecuada para estudiantes de enseñanza básica, más pequeños, y la segunda, con colores, para estudiantes de alrededor de 5° básico en adelante.

SEÑALES DE APRENDIZAJE - VERSIÓN 1



Estoy confundido, no puedo seguir avanzando sin ayuda.

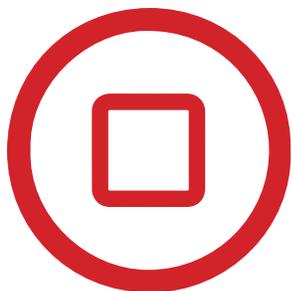


Tengo algunas dudas, puedo seguir avanzando con un poco de ayuda.



Creo que comprendí todo, puedo seguir avanzando.





Estoy confundido, no puedo seguir avanzando sin ayuda.



Tengo algunas dudas, puedo seguir avanzando con un poco de ayuda.



Creo que comprendí todo, puedo seguir avanzando.

