



UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA INTEGRAR **LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL CURRICULUM**

JACQUELINE GYSLING
MIMI BICK



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA INTEGRAR **LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL CURRICULUM**

JACQUELINE GYSLING
MIMI BICK



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Centro Saberes Docentes (Editor)

UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA INTEGRAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL CURRÍCULUM

86 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Centro Saberes Docentes (Editor), 2023.

Edición de textos: Luis Felipe de la Vega

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 000-000-000-000-0

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital.

Este libro fue sometido a un proceso de arbitraje externo, a través de sistema doble ciego, con anterioridad a su publicación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

CONTENIDO

Contenido

PREFACIO	6
INTRODUCCIÓN	9
PENSANDO INTEGRADAMENTE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL CURRÍCULUM	10
CAPÍTULO 1:	16
DETERMINACIÓN DE LOS PROPÓSITOS FORMATIVOS	17
CAPÍTULO 2:	22
PLANIFICACIÓN	23
CAPÍTULO 3:	29
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN	30
CAPÍTULO 4:	35
RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN	36
CAPÍTULO 5:	43
TAREAS AUTÉNTICAS	44
CAPÍTULO 6:	50
BUENAS PREGUNTAS	51
CAPÍTULO 7:	57
RETROALIMENTACIÓN A LAS Y LOS ESTUDIANTES	58
CAPÍTULO 8:	65
CALIFICACIÓN	66
CAPÍTULO 9:	72
RETROALIMENTACIÓN A LA PLANIFICACIÓN	73
BIBLIOGRAFÍA:	81

PREFACIO



PREFACIO

Nos resulta necesario comenzar contando quiénes somos y desde dónde escribimos este libro, ya que su elaboración se ancla en la experiencia que hemos ido construyendo a través de varios años de trabajo conjunto, en diálogo con otras personas, docentes de aula muchas de ellas, que nos han ido aportando sus interrogantes y visiones, y nos han impulsado a profundizar nuestras ideas y proponer caminos para enfrentar las dificultades que emergen al intentar llevar lo que nos parecen buenas ideas a la práctica.

Nosotras, las autoras, hemos tenido la suerte de trabajar juntas en varios proyectos e instituciones a lo largo de los últimos 20 años. Viniendo de campos muy diferentes -Jacqueline de la antropología, la investigación y el ámbito universitario, y Mimi dese la filosofía y la docencia en colegios chilenos asociados al Bachillerato Internacional-, nos conocimos en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, cuando Jacqueline era parte del equipo de coordinación de Currículum y Mimi entró para iniciar un proyecto en evaluación a nivel de aula conocido como Evaluación para el Aprendizaje o EPA. Luego, en el año 2002 el Ministerio emprendió la construcción de Mapas de Progreso de Aprendizaje, herramienta que entre sus bondades orienta la evaluación y promueve su uso formativo, a la vez que concentra la atención curricular y pedagógica en el desarrollo de capacidades centrales que crecen paulatinamente a lo largo de la trayectoria escolar. Jacqueline coordinaba la construcción de los mapas, en tanto Mimi se integró a este trabajo para apoyar a los equipos curriculares a formular preguntas abiertas y luego seleccionar ejemplos de los trabajos de estudiantes ilustrativos de los distintos niveles de los Mapas. Este apoyo de Mimi se sustentaba tanto en su trabajo del proyecto EpA como en su experiencia como docente del Bachillerato Internacional (IB) y sobre todo como evaluadora Jefa de una asignatura del IB a nivel mundial. Sin lugar a duda, este periodo fue uno de mucho aprendizaje para nosotras, durante el cual ahondamos nuestra apreciación de las múltiples y muy profundas conexiones entre currículum y evaluación. Años después esta experiencia chilena sirvió cuando fuimos invitadas por Grade-Perú, para apoyar al Ministerio de Educación de su país en su ambiciosa reforma cuyos ejes centrales fueron la evaluación formativa y un currículum basado en competencias expresado a través de Mapas de Aprendizaje. El diseño y elaboración de múltiples talleres con profesionales del Minedu de Perú, el curso para docentes ofrecido a través de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, además del acompañamiento que les dimos a distancia, nos puso delante nuevos aprendizajes y desafíos, en especial, ampliamos nuestra comprensión sobre las competencias y las capacidades, y la relación crucial entre evaluación formativa y sumativa.

A estas ricas experiencias se suman otras. Bajo el alero primero del Ministerio de Educación de Chile y luego durante años a través del Programa de Educación Continua (PEC), actualmente Centro de Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, realizamos instancias de desarrollo profesional en torno a EpA con docentes y establecimientos del sistema escolar. Es así como conocimos de primera fuente los elementos de evaluación formativa que más motivan a las y los docentes como también los malentendidos y nudos que dificultan innovar en este campo. Darnos cuenta de lo anterior nos incentivaba a adaptar y perfeccionar cada nueva instancia formativa. Para suerte nuestra, cada año nos acompañó en estas reflexiones un equipo profesional del PEC más sabio y robusto. Vale notar que la autoría de varios ejemplos empleados en este libro es de participantes de los programas de formación y Diplomados que realizamos en esos años.

A estas experiencias es fundamental agregar otras asociadas a la docencia. Por años Jacqueline ha realizado clases en torno al tema del currículum en el pregrado de Pedagogía del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de

Chile y en el Magister de Educación (mención Currículum) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde durante unos semestres Mimi también hizo clases (mención Evaluación). Hemos practicado en nuestras clases y talleres lo que predicamos, especialmente cuando de evaluación formativa se trata, proveyendo comentarios individuales a nuestros estudiantes en el proceso y calificaciones con criterios conocidos y con comentarios sobre fortalezas y debilidades.

Nos convocan también las investigaciones que indican que este enfoque ayuda a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente a de los más desventajados o a quienes no lo están logrando del todo y que suelen volverse invisibles. La bibliografía al final del libro reúne los autores y autoras en que basamos nuestro trabajo y que nos han inspirado. Pensamos que esta bibliografía también puede ser un aporte para las y los lectores interesados en las corrientes curriculares y evaluativas detrás de nuestros planteamientos.

La propuesta contenida en este libro, la hemos ido construyendo al ir diseñando y proponiendo formas de trabajo a las y los docentes y aprendiendo de ellas y ellos en el camino sobre qué temas abordar, cómo abordarlos, incluso cómo expresarnos. Valga aquí el ejemplo de una experiencia que nos marcó. Ocurrió un día luego de haber estado trabajando el tema de la retroalimentación. Una profesora nos miró con sus ojos bien abiertos declarando con sorpresa, "Ahhhhh, ahora entiendo lo que ustedes quieren decir por "retroalimentación". Hasta entonces ella había entendido que retroalimentar a sus estudiantes consistía en indicar las respuestas correctas de la prueba luego de entregar los resultados y contestar las preguntas de los estudiantes si es que tenían algunas, y todo lo que le hablábamos nosotras de retroalimentación le sonaba, por decir lo menos, raro. Ella nos recordó la importancia de tomar conciencia sobre la existencia de distintas visiones conviviendo en educación, sobre los significados múltiples con que se dicen y escuchan las palabras, por lo que es clave en cualquier instancia de desarrollo profesional docente, ir aclarando los términos, incluso aquellos que parecen más obvios, para ir entendiéndonos. Podemos decir con convicción, que en la materia que nos interesa, siempre lo que resulta mejor es partir con ejemplos concretos de los trabajos de las y los estudiantes al frente. Podemos observar muchos malentendidos en el sistema educativo en parte porque los cambios curriculares y evaluativos no se han acompañado de buenas políticas de actualización que comuniquen sus sentidos profundos. Pero también hay muchos términos y usos de los términos que obstaculizan la comunicación, ya que se anclan en tradiciones con diversos significados o sin precisar. Esto no es solo el caso de "retroalimentación", sino también de "evaluación formativa", "criterios de evaluación" o "contextualización curricular" por nombrar algunos. En este libro aclaramos el sentido con que abordamos estos términos de una manera en que prevalece la ilustración práctica y el ejemplo, más que la teoría y las definiciones.

También quisiéramos subrayar un elemento de este libro que los docentes con quienes trabajamos nos empujaron a construir al preguntarnos sobre la relación entre evaluación formativa y calificación. Sabiendo que sus inquietudes y preocupaciones merecían respuestas, de a poco fuimos acercándonos al tema que por años habíamos esquivado al deslindar taxativamente la calificación de la evaluación formativa. Esta perspectiva, sin embargo, debimos revisarla y estamos contentas de incluir en este libro una propuesta que, si bien no es una elaboración completa acerca de esta relación, da indicios de algunas formas en que un enfoque que prioriza la evaluación formativa puede convivir con la calificación y eventualmente pueden incluso fortalecerse mutuamente.

Hace unos años, al calor de las conversaciones en el grupo de estudio de especialistas en evaluación Loreley, empezamos a conversar la posibilidad de escribir un libro para comunicar nuestras experiencias vividas con docentes, animadas en parte por su entusiasmo al sacar el currículum de un formato rígido vertical y administrativo y hacer evaluaciones que salgan de la nota y las pruebas sin sentido. Este libro también lo hemos escrito pensando en estimular

el dialogo profesional entre docentes quienes podrían realizar una reflexión colectiva con sus colegas sobre sus propias prácticas a partir de lo que se propone en este libro. Idealmente esta reflexión fuera organizada y avalada por sus equipos directivos, ya que esto facilitaría introducir cambios en prácticas que muchas veces se mantienen por las barreras administrativas que inhiben innovar.

En esta era postpandemia en la que debemos ocuparnos sin dilación de los problemas de aprendizaje, a la par que nos hacemos cargo de un mundo radicalmente impactado por los nuevos usos de la tecnología, resulta especialmente urgente innovar. Nuestro mayor deseo y esperanza es avanzar hacia una educación que salga de la inercia de hacer las cosas de una manera que a nadie entusiasma porque tácitamente, o explícitamente, se cree no puede hacerse de otro modo. Una educación que sea motivante para estudiantes y docentes y se ocupe de los saberes centrales que solo la escuela puede desarrollar.

INTRODUCCIÓN



PENSANDO INTEGRADAMENTE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL CURRÍCULUM

En términos curriculares y evaluativos se han introducido en los últimos años importantes cambios en nuestro sistema escolar. La priorización curricular que se planteó para afrontar la pandemia y la implementación de un nuevo Decreto de evaluación (Decreto 67/2018), que promueve decididamente la evaluación formativa invitan a remirar las decisiones curriculares y las prácticas evaluativas que ocurren cotidianamente en las escuelas y son una oportunidad para impulsar cambios que actualicen las prácticas pedagógicas, hacia un modelo que ponga en el centro el bienestar integral de los y las estudiantes y el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En este contexto nos ha parecido pertinente plantear algunas propuestas para implementar la evaluación formativa que impulsa el Decreto 67, desde una perspectiva evaluativa y curricular constructivista. Este interés surge porque las propuestas del decreto 67 implican innovaciones profundas de las rutinas evaluativas del sistema y el cambio de esas rutinas es complejo, más aún que estas se iniciaron en contexto de Pandemia, como lo ilustra el testimonio de Peige Bausaure, docente de Matemática:

“El Decreto fue levemente socializado en mi colegio. En un inicio fue poner menos notas, hasta llegar a solo evaluar con conceptos durante varios meses. La pandemia influyó fuertemente en mi colegio para que los cambios que sugería el Decreto se fueran haciendo más patentes a medida que pasaba el tiempo. Se nos llamó constantemente a la flexibilidad, pero al mismo tiempo se nos exigía aprender a evaluar con portafolios y construir rúbricas, aspectos nuevos y desconocidos para muchos docentes que llevan varios años sumergidos en la cultura de la nota y hacen uso excesivo de la prueba como instrumento evaluativo (me incluyo en este grupo).

En mi caso, al ser de una asignatura troncal de las “importantes”, el cambio de cierta manera fue forzado. Para mí, aprender cómo construir un portafolio, cómo construir una rúbrica, entender que tenía que evaluar de una forma diferente, fue todo un reto. Evaluar de una manera distinta, con otro instrumento, con otro sentido, requería de mi parte no solo un cambio en la planificación y estructura de mi trabajo, sino que también un cambio en mi visión y pensamiento sobre la evaluación, sobre el sentido pedagógico de ésta.

Con relación a mis estudiantes, todos estos cambios eran muy raros para ellos, no estaban acostumbrados a esta nueva perspectiva. De partida no entendían que luego de haber entregado su trabajo, había una segunda oportunidad para mejorar (¿cuándo se había hecho esto con las pruebas?) o cuestionaban que existieran preguntas reflexivas en Matemática. Al igual que me pasó a mí, ellos también tenían que asimilar este cambio y cambiar su visión sobre la evaluación (distinta a una calificación).

Quizás no suena a mucho, definitivamente se puede hacer más y hay cosas por mejorar, pero de a poco se va avanzando. Y veo un cambio en la recepción de mis estudiantes, veo que ellos notan que son muy capaces de aprender pese a las condiciones en que estamos realizando clases. Noto que les gusta más aprender y participar, y no tienen miedo a decir lo que piensan o a equivocarse. Sé que no son todos, que aún me falta abarcar varios, pero tengo confianza en que el cambio llegó para quedarse, y que en el futuro todos y todas mis estudiantes podrán valorar cómo estos cambios mejoran su aprendizaje y su autoestima escolar. Pero no tan solo eso, sino que los hacen personas más reflexivas y conscientes de su propio aprendizaje.

No puedo negar que me ha costado mucho. Que sigo invirtiendo gran cantidad de tiempo en la preparación de mis clases y que sigue habiendo muchas presiones administrativas y externas. Pero ya comencé este camino, y no puedo volver a atrás.” (mayo, 2021)

Junto a las dificultades propias de un cambio de prácticas, conviven en el campo educacional y en el sistema escolar aproximaciones bastante diferentes de entender la evaluación formativa, dado que hay diversos enfoques para abordarla. Como explica Susan Brookhart (2007), este no es un concepto nuevo en educación y su origen se enraiza en el conductismo. Sin embargo, las propuestas actuales en evaluación formativa se anclan en el constructivismo, lo que tiene consecuencias importantes respecto a cómo ésta se entiende y se realiza.

En términos globales, puede decirse que se pasa de una visión que considera la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el proceso de enseñanza y se orienta a ofrecer una retroalimentación correctiva a los y las estudiantes¹, a otra que considera la evaluación como información que retroalimenta el proceso de aprendizaje y de enseñanza en todo momento y en la cual la retroalimentación a las y los estudiantes debe ser descriptiva de sus fortalezas y debilidades, orientando los pasos a seguir (Tunstall y Gips, 1996; William, 2009). Tomando los planteamientos de Black & William (2009), entendemos que *“la evaluación es formativa en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los y las estudiantes son buscadas, interpretadas y usadas por los profesores y profesoras, los y las estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje. Decisiones que probablemente son mejores o mejor fundadas que las que hubiesen sido tomadas en ausencia de estas evidencias intencionalmente buscadas”* (2009, p. 7). Desde este punto de vista, la calificación, asociada usualmente a la evaluación sumativa, también se realiza con un propósito formativo, ya que, si bien entrega un resultado final de un periodo, se busca que sea descriptiva de los aprendizajes logrados y retroalimente los pasos a seguir en el siguiente periodo.

Dentro del constructivismo, existen también diversos enfoques para realizar la evaluación formativa, por ejemplo, la evaluación de desempeños, la evaluación auténtica, la evaluación para el aprendizaje, la corriente francófona o la evaluación del desarrollo (Martínez Rizo, 2012)². Los énfasis de la evaluación varían entre los exponentes. Así, para la evaluación auténtica el foco está en el tipo de experiencias que se evalúan, mientras que en el caso de las corrientes francófonas está en la metacognición y en la evaluación del desarrollo está en observar la progresión del aprendizaje. No obstante, todas ellas tienen en común que ponen el acento en el uso de la información que provee la evaluación para conducir a mayores aprendizajes.

Este giro constructivista en la visión de la evaluación formativa se acompaña también de un giro curricular. No se trata solo de evaluar de distinta forma, sino que también se trata de poner énfasis en capacidades y conocimientos profundos que escapan a la formulación curricular de objetivos atomizados entre sí. El aprendizaje que se valora es el que se transfiere desde la escuela al mundo real y favorece la actuación deliberativa de los sujetos en múltiples ámbitos de la vida. En este contexto, no se trata entonces de evaluar quién sabe o no sabe respecto de un saber verdadero (correcto), sino de evaluar el desarrollo de las capacidades emocionales, relacionales, cognitivas, de actuación, motrices de los sujetos. Estas capacidades las desarrollan los y las estudiantes a través de la escolaridad a distinto ritmo, por ende, interesa evaluar dónde está cada estudiante en su proceso de desarrollo para apoyarlo a seguir aprendiendo, entendiendo que el grupo de estudiantes que conforma un aula es heterogéneo y que justamente se trata de hacerse cargo de tal diversidad.

¹ En la tipología de Tunstall y Gipps (1996) la evaluación correctiva apunta a señalar los aciertos y errores de los y las estudiantes, apoyándolos a hacerlo bien la siguiente vez.

² A las corrientes identificadas por este autor nosotras hemos agregado la evaluación del desarrollo (developmental assessment), corriente australiana con presencia en nuestro país a través de los Mapas de Progreso (Mineduc, 2009).

Existen distintas formas de abordar y conceptualizar este conocimiento en la literatura especializada y en las agencias gubernamentales e internacionales vinculadas a la política educativa. Así, se habla de competencias, capacidades, comprensión profunda, grandes ideas, habilidades para el siglo XXI, aprendizaje generativo, conocimiento poderoso, *saberes poderosos* o, incluso, se recupera el concepto alemán de *bildung*. Desde nuestra perspectiva estos distintos enfoques comparten la preocupación por la transferencia del conocimiento más allá de la escuela y la importancia de orientar la educación hacia el aprendizaje de un conocimiento que habilite a los y las estudiantes a desenvolverse en diversos ámbitos. Asimismo, en estos enfoques se valora tanto el desarrollo de habilidades propiamente cognitivas -como pudiera ser el desarrollo del pensamiento crítico- como el desarrollo de habilidades interpersonales y socioemocionales -como pudieran ser la empatía, la tolerancia, el respeto o la autoestima. Se trata, entonces de perspectivas que apuntan a fortalecer el sentido del conocimiento escolar y, a la vez, favorecen la formación integral de los y las estudiantes.

Una invitación a innovar en currículum y evaluación

A través de este libro invitamos a abordar la evaluación formativa en conjunto con el currículum, esto es, apropiándose e interpretando el currículum vigente a la hora de planificar y evaluando formativamente aquello que importa de fondo que los y las estudiantes aprendan durante su experiencia escolar.

Nos parece crucial detenernos en el currículum y la evaluación, ámbitos que, por distintas razones, suelen quedar relegados en un segundo plano en la definición del núcleo de saber profesional docente. Por ejemplo, esto se observa nitidamente en los estándares de la profesión, donde un conteo simple muestra la preeminencia del saber didáctico por sobre las capacidades para tomar decisiones curriculares o para evaluar³ (Mineduc, 2021).

Nuestro objetivo no consiste solo en abordar dos dimensiones del proceso pedagógico algo relegadas por el predominio de la mirada didáctica; intentamos relevar dos dimensiones que son cruciales para otorgar sentido al proceso pedagógico y apoyar el aprendizaje de todos y todas. Más que un listado de objetivos, el currículum es un sistema de conocimientos, cuyas relaciones deben ser destacadas y potenciadas por los y las docentes, para que los y las estudiantes no los visualicen como fragmentos anecdóticos o simplemente irrelevantes. Trabajar en torno a los propósitos formativos que integran y dan sentido a la experiencia escolar apoya el desarrollo de aprendizajes significativos que se incorporan al bagaje más profundo de conocimientos y habilidades de los y las estudiantes. El currículum prescrito que usualmente se observa como algo externo, impuesto y descontextualizado, debe ser apropiado e interpretado por los y las docentes para orientar ese viaje y hacerlo significativo.

La evaluación, por su parte, es el juicio constante formal e informal de docentes y estudiantes que va informando si es que se va avanzado, lo que permite hacer los arreglos necesarios para favorecer el aprendizaje de todos y todas. Desde la perspectiva que orienta este trabajo, la evaluación no se reduce a constatar el logro de un determinado objetivo de manera discreta con el siguiente objetivo. Más bien, se vislumbra como un espacio de información sobre el proceso de aprendizaje, orientado por criterios asociados a variables fundamentales de un determinado dominio de conocimiento (Forster, 2007). La evaluación, entonces, incluyendo la calificación, debe mutar a observar la comprensión profunda y el desarrollo de capacidades y competencias centrales y prestar menos (o ninguna) atención a los conocimientos superficiales.

³ Dos estándares de doce incluyen el conocimiento curricular (estándares 2 y 3); dos están referidos al conocimiento evaluativo (estándares 4 y 9), en tanto seis estándares se refieren al conocimiento didáctico y a las estrategias metodológicas (estándares 1, 2, 5, 6, 7 y 8).

Los capítulos que componen este libro tratan sobre currículum y evaluación en el contexto chileno, con la intención de apoyar a los y las docentes en su ejercicio profesional y en su empoderamiento en estos ámbitos cruciales.

Podrían identificarse opiniones referidas a que esta propuesta no se condice con la normativa curricular y evaluativa vigente, afirmación que no compartimos. En nuestro país el currículum prescrito se rige por un criterio de flexibilidad, que justamente está orientado a permitir la decisión local en estas materias. Según establece la Ley General de Educación, los establecimientos educacionales pueden definir planes de estudio y programas propios, es decir pueden organizar de distintas maneras el tiempo escolar, otorgando prioridades diversas, integrando áreas o incorporando otras. También pueden organizar de distintos modos la enseñanza, asignando prioridades, interrelacionando objetivos y contextualizando el currículum de variadas maneras. En el caso de tomar los planes y programas del Mineduc también hay flexibilidad. En los planes de estudio existen las horas de libre disposición para hacer variaciones a lo dispuesto por la autoridad, y en los programas se puede modificar la secuencia y las actividades a realizar. De modo que la planificación debe pensarse como un momento privilegiado de desarrollo y diseño curricular, en el que se integra el currículum, la enseñanza y la evaluación.

La adaptación del currículum nacional al contexto específico se ha denominado como contextualización (Mineduc, 2021). En la literatura especializada existen diversas definiciones de contextualización y distintas formas de realizarla (Espinoza y otros 2017; Zavalza, 2012), las que tienen en común que se relacionan con la idea que el currículo debe ser pertinente a la realidad y estudiantes específicos. Se sostiene que estas adecuaciones serán un estímulo para el logro de aprendizajes, porque el conocimiento que se valora es aquel que es transferible y transferido a contextos extra-escolares por los y las estudiantes (Fernández, Leite, Mouraz y Figueiredo, 2011).

En el ámbito de la evaluación las posibilidades para las decisiones locales son amplias desde el punto de vista normativo. Hasta el año 2018 la normativa solo exigía que los establecimientos debían tener sus propios reglamentos de evaluación y debían calificar a los y las estudiantes en una escala de 1 a 7. Nada impedía a través de esos reglamentos orientar la evaluación hacia los aprendizajes significativos, calificar con significado y menos aún evaluar formativamente, pero muy pocos establecimientos lo hacían. A partir del año mencionado, en que se promulgó el Decreto 67, se pide explícitamente que los establecimientos consideren en sus reglamentos la evaluación formativa, haciendo obligatorio lo que antes era voluntario. No obstante, se deja amplio espacio para abordar esta evaluación formativa del modo en que lo establezca la escuela, en términos de enfoque y operativa.

Así, tanto en currículum como evaluación existe un espacio importante para las decisiones locales, las que de hecho se toman cotidianamente, pero muchas veces bajo un imaginario que rigidiza y trivializa la norma nacional en vez de potenciarla.

En lo que sigue, entonces, proponemos una manera de abordar activamente el currículum prescrito a nivel local en la planificación, y una forma interrelacionada de abordar la evaluación, incluyendo la calificación, desde un enfoque formativo. Esta propuesta está pensada para ser abordada por los y las docentes de forma individual o colectiva, con el apoyo de su equipo de gestión o sin él. No obstante, lo ideal es que se asuma como un espacio de reflexión colectiva en el marco de una gestión colaborativa y profesionalizante.

Puede decirse que la propuesta que se presenta es muy ambiciosa, ya que aborda muchos aspectos de las decisiones curriculares y evaluativas, que idealmente deberían articularse, pero conociendo el conjunto de los cambios propuestos, estos se pueden incorporar paulatinamente, iniciando las transformaciones con aquello que se considere prioritario primero y los otros

aspectos después. En este caso, y parafraseando el dicho: el orden de los factores no altera el producto, pero si cabe recordar que la retroalimentación es la médula del enfoque formativo, y reflexionar sobre los propósitos del currículum es la médula de las decisiones curriculares.

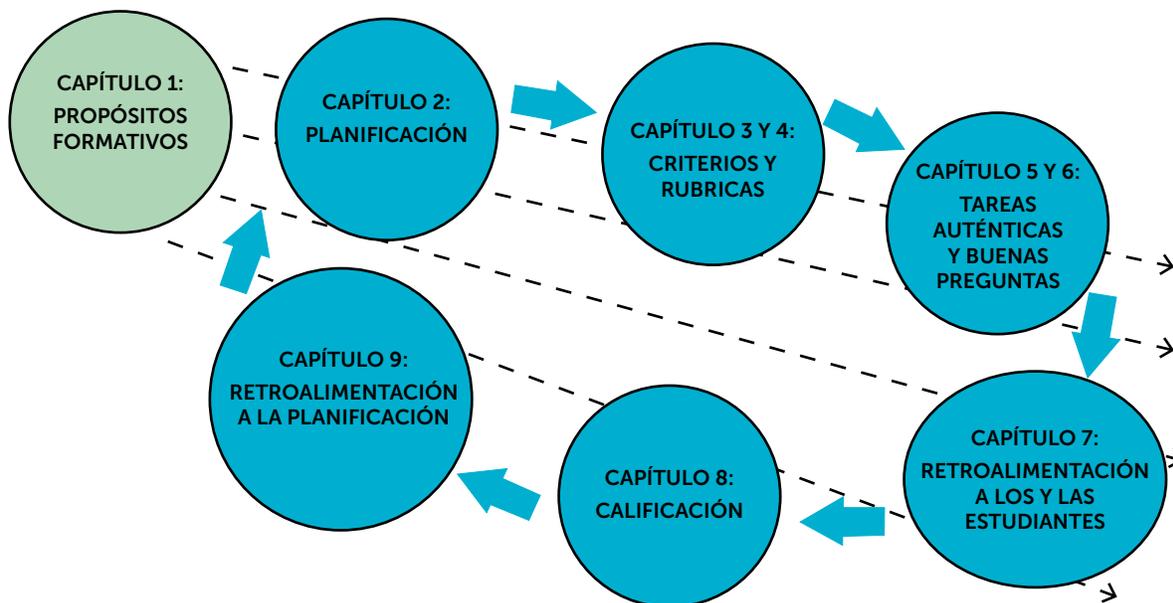
La organización del libro o qué esperar del libro

Para ordenar nuestra propuesta, identificamos una serie de momentos clave de toma de decisiones curriculares y evaluativas en el proceso pedagógico, las que representamos en el Diagrama 1. Estos momentos conforman un proceso o ciclo, en el que unas decisiones preceden a las siguientes en un continuo que acompaña la realización del proceso de enseñanza.

Si bien estos momentos los presentamos en un orden secuencial, entre ellos hay más bien una relación sistémica, es decir, la toma de decisiones que ocurre en un determinado momento contribuye a la puesta en marcha no solo de la toma de decisiones siguientes, sino supone un entendimiento de los distintos componentes del sistema, dado que las decisiones curriculares, evaluativas y didácticas están interrelacionadas en la práctica.

El único momento que ocupa un estatus distinto es denominado como "propósitos formativos" (Capítulo 1) ya que este es un componente central del sistema y por ello en el esquema lo hemos ubicado en el vértice superior izquierdo, "iluminando" el conjunto del sistema. Los propósitos formativos aluden a la intencionalidad formativa profunda que subyace al aprendizaje específico y que se espera se transfiera fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, desarrollar la capacidad de argumentar o favorecer el desarrollo de la autonomía o el desarrollo de un sentido de solidaridad con los demás, pueden considerarse propósitos formativos. Los siguientes momentos decisionales abordan el conjunto de procesos pedagógicos: la planificación (capítulo 2); la definición de criterios y rúbricas (capítulos 3 y 4); la determinación de experiencias de evaluación y de aprendizaje (capítulos 5 y 6); la retroalimentación a los y las estudiantes (capítulo 7); la calificación (capítulo 8); y la retroalimentación a la planificación (capítulo 9).

Diagrama 1. Los momentos clave de la evaluación formativa y los capítulos del libro



En los siguientes capítulos nos referiremos a cada uno de estos momentos decisionales, dando orientaciones y ejemplos para apoyar la práctica docente. Estos ejemplos tienen la particularidad de no ser ejemplos hipotéticos; al contrario, los ejemplos que hemos seleccionado para ilustrar los momentos del esquema y sus interconexiones son recuentos de experiencias que hemos tenido en nuestro trabajo con diferentes grupos profesionales a través del tiempo, y también hemos tomado ejemplos de otras experiencias que nos parecen valiosas. Los ejemplos no son perfectos, pero son buenos ejemplos de aspectos específicos del enfoque que proponemos, y tienen el valor de ser reales. Algunos de ellos los hemos tomado del Bachillerato Internacional (IB), una organización a la cual están asociados múltiples establecimientos educacionales a través del mundo, incluidos varios en Chile. Esta organización ofrece programas formativos para todos los niveles escolares que son reconocidos por su orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes y el máximo desarrollo de sus capacidades. Otros ejemplos han sido elaborados por docentes en contextos de actividades de desarrollo profesional orientadas a incorporar la evaluación formativa en sus prácticas. Se ha reconocido la autoría cuando hemos contado con la autorización explícita para ello. La mayoría de los ejemplos provienen de un curso de evaluación para el aprendizaje del Programa de Educación Continua (PEC) de la Universidad de Chile realizado el año 2014.

CAPÍTULO 1: DETERMINACIÓN DE LOS PROPÓSITOS FORMATIVOS



CAPÍTULO 1: DETERMINACIÓN DE LOS PROPÓSITOS FORMATIVOS

Este capítulo busca apoyar la realización de una evaluación formativa en diálogo con las decisiones curriculares sobre qué deben aprender las y los estudiantes y cómo organizar el conocimiento para su enseñanza. Contestar la pregunta “¿qué propósitos formativos perseguir en el aula y evaluar?” constituye un primer momento decisonal que anima de manera particular el conjunto del proceso pedagógico, puesto que la respuesta a esta pregunta define el norte al cual deben orientarse las distintas decisiones curriculares y evaluativas que se van tomando formalmente en determinados momentos del proceso o informalmente sobre la marcha.

La respuesta a la pregunta por los propósitos formativos puede parecer evidente, en circunstancias que el currículum nacional provee estas definiciones en las Bases Curriculares. Así, a primera vista, bastaría tener en la mano el currículum vigente para saber qué enseñar y evaluar en cada asignatura y nivel. Sin duda, estas definiciones son fundamentales, puesto que representan la base cultural común a la cual se aspira como país. No obstante, reflexionar sobre los propósitos formativos debería ser una acción realizada en todos los centros educacionales. Esto pudiera eventualmente realizarse de forma colectiva cada tres o cuatro años y las decisiones tomadas en esta reflexión deberían plasmarse en un documento que opere como guía para la planificación a realizar por los y las docentes. En caso de que este proceso no se realice a nivel del establecimiento, igualmente es relevante que cada docente haga esta lectura en forma individual o en su ciclo o departamento.

El proceso reflexivo al que se hizo mención permite visibilizar los propósitos formativos ulteriores del currículum oficial, los que muchas veces se diluyen al solo trabajar con los objetivos de aprendizaje del curso respectivo, los cuales en sus peores lecturas se vuelven un fin en sí mismos. Se aplica aquí el dicho “los árboles no dejan ver el bosque”, es decir, al trabajar por objetivos se pierde la visión de conjunto y muchas veces el sentido de la experiencia escolar.

Tener presentes los propósitos formativos da cohesión al proceso pedagógico entre asignaturas y niveles, lo cual favorece la articulación entre grados y, por ende, la continuidad y progresión del desarrollo de los y las estudiantes. También favorece la integración entre asignaturas, y las relaciones que se pueden establecer entre conocimientos. Leer el currículum reflexionando sobre sus propósitos ayuda a evitar también una implementación fragmentaria de los objetivos, en la que estos se abordan sin relación o con una relación débil entre ellos, generando un proceso discontinuo que dificulta la construcción de un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes y obstaculiza la generación reiterativa de oportunidades de aprendizaje que dialogue con la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que conviven en los cursos.

Desde la teoría cognitivista/constructivista, el aprendizaje ocurre cuando los y las estudiantes le asignan significado a lo que están aprendiendo, para lo cual es relevante tener claras las metas formativas a las cuales se aspira, entendiendo que esas metas son capacidades importantes que los y las estudiantes transferirán de la escuela a la vida y son fundamentales en su desarrollo. Son entonces también pocos los propósitos formativos que dan cohesión al currículum. Bransford y colaboradores (2000) plantean en los siguientes términos la importancia de las relaciones de integración vertical (a través de los grados escolares) y horizontal (a través de las asignaturas) de los distintos objetivos del currículum para el aprendizaje de los y las estudiantes:

A menudo los currículums tradicionales fallan al no ayudar a los estudiantes a ‘aprender a navegar’ dentro de las disciplinas. Estos currículums típicamente incluyen los conocidos gráficos con la secuenciación de contenidos y objetivos procedimentales

que los estudiantes deben dominar en cada nivel: no obstante, aunque un contenido u objetivo individual puede ser razonable, no se ve como parte de la red más amplia a la cual pertenece. Pero es la red, las conexiones entre los objetivos, lo que de verdad importa. Este es el tipo de conocimiento que caracteriza a un experto. Poner el foco en contenidos y objetivos fragmentados puede servir para entrenar a los estudiantes a realizar una serie de rutinas sin que se les eduque para comprender la imagen global necesaria para desarrollar estructuras de conocimiento integradas e información sobre sus condiciones de aplicabilidad. (Bransford y col., 2000, p.139, traducción propia)

Los propósitos formativos pueden entenderse como los *hilos conductores* profundos del currículum. Podría pensarse en ellos como una especie de corrientes submarinas que subyacen a las experiencias educativas cotidianas y que van conformando las estructuras cognitivas que perduran en la memoria y operan como recursos ante una diversidad de situaciones, a diferencia de los conocimientos específicos que muchas veces se olvidan. Existen distintas formas de abordar y conceptualizar este conocimiento profundo que habilita para la actuación en diferentes contextos. Así, se habla de *competencias* (Perrenoud, 2006; OECD, 2005; Schleicher, 2011), *capacidades* (Sen, 1985 y 1993; Nussbaum, 2012; PNUD, 2009), *comprensión profunda* (Perkins, 1992; Mineduc, 2021); *grandes ideas* (Wiggins, 2010; Mineduc, 2020); *habilidades para el siglo XXI* (National Research Council, 2012; Amadio et al., 2014; Mineduc, 2019); *aprendizaje generativo* (Wittrock, 1992; Fiorella y Mayer, 2015); *conocimiento poderoso* (Young, 2016, 2021), *saberes poderosos* (Carlgren, 2020) o, incluso, se recupera el concepto alemán de *bildung* (Murillo, 2018).

Puede decirse que ninguna de estas miradas curriculares excluye a la otra; es más, sugerimos que, si bien cada una emplea una terminología distintiva, varias nociones y principios de estos distintos enfoques se apoyan mutuamente. Por ello, pensamos que todos hacen aportes para pensar la formulación de los propósitos formativos en la escuela y es decisión también del colectivo docente qué enfoque adoptar.

En términos prácticos, una forma de esquivar estas distinciones conceptuales, pero a la vez aludir a los propósitos formativos del currículum, es ocupar la noción de "ejes curriculares"¹, que es un término operativo que tiene la ventaja de que puede considerar simultáneamente competencias, habilidades, capacidades y otros aspectos.

Realizar una reflexión local de los propósitos formativos del currículum prescrito ofrece muchas posibilidades para contextualizar la definición nacional, y acercarla al territorio y a la realidad de los y las estudiantes. La contextualización puede realizarse con distintos grados de profundidad, en un continuo que va desde una forma puramente adaptativa hasta una aproximación innovativa que reordena los propósitos formativos del currículum en torno a un proyecto institucional específico, lo que depende de las decisiones a nivel local (Guzmán et al., 2007).

La discusión e identificación de los propósitos formativos permite dar relieve al conjunto de objetivos del currículum, determinando a cuáles se le dará mayor o menor importancia. Estos énfasis pueden conjugar lo que en la misma definición curricular nacional se destaca como sus propósitos formativos y ejes fundamentales, con lo que a nivel local se considera prioritario de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y la reflexión docente.

Desde nuestra experiencia, este trabajo reflexivo no solo es relevante en términos institucionales, sino que es fundamental para los y las docentes, que encuentran, así, una oportunidad de empoderamiento y apropiación de los propósitos formativos de la enseñanza que realizan. Al

¹ Ejes curriculares es una traducción de *strand*, término usado en los currículums de diferentes países anglosajones. Es una manera de hacer visible la organización del currículum en torno a los principales propósitos formativos, y su continuidad y progresión entre grados escolares.

discutir sobre los sentidos profundos y los énfasis formativos que para ellas y ellos son relevantes y pensando en sus estudiantes, se produce un reencantamiento con los motivos que las y los condujeron a la docencia.

Por cierto, la contextualización también es relevante desde el punto de vista del desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes. La teoría socioconstructivista plantea que las habilidades cognitivas, lejos de ser fijas y naturales, se desarrollan a través de interacciones sociales, y que la mediación que los y las docentes deben realizar consiste en proveer oportunidades genuinas para conectar el lenguaje y los patrones de interacción familiares a los y las estudiantes con el conocimiento académico. Esa conexión, además, favorece la transferencia del conocimiento:

El aprendizaje escolar debe ser auténtico y estar conectado con el mundo fuera de la escuela, no solo para que el aprendizaje sea más interesante y motivador para los alumnos, sino también para desarrollar la capacidad de utilizar los conocimientos en el mundo real. (Shepard, 2000, p.7, traducción propia)

A continuación, se presenta un ejemplo de definición de propósitos formativos, proveniente del programa de Bachillerato Internacional (IB) para los años intermedios (PAI)². Según se puede observar en la Tabla 1, los propósitos formativos son pocos, solo cuatro por asignatura. Un segundo elemento que destacar es que, en el caso del IB, estos propósitos formativos constituyen los criterios de evaluación a través de este ciclo intermedio. Por decirlo en términos simples: lo que se busca desarrollar es lo que se posteriormente se evaluará.

Tabla 1.

Propósitos formativos del Programa para los años intermedios del IB.

	A	B	C	D
Lengua y Literatura	Análisis	Organización	Producción de textos	Uso de la lengua
Adquisición de Lenguas	Comprensión de textos orales y visuales	Comprensión de textos escritos y visuales	Comunicación	Uso de la lengua
Individuos y Sociedades	Conocimiento y comprensión	Investigación	Comunicación	Pensamiento crítico
Ciencias	Conocimiento y comprensión	Indagación y diseño	Procesamiento y evaluación	Reflexión sobre el impacto de la ciencia
Matemáticas	Conocimiento y comprensión	Investigación de patrones	Comunicación	Aplicación de las matemáticas en contextos del mundo real
Artes	Conocimiento y comprensión	Desarrollo de habilidades	Pensamiento creativo	Respuesta
Educación Física y para la Salud	Conocimiento y comprensión	Planificación del rendimiento	Aplicación y ejecución	Reflexión y mejora del rendimiento
Diseño	Indagación y análisis	Desarrollo de ideas	Creación de la solución	Evaluación
Proyectos del PAI	Investigación	Planificación	Acción	Reflexión
Aprendizaje interdisciplinario	Base disciplinaria	Síntesis	Comunicación	Reflexión

² *Bachillerato Internacional, PAI: desde los principios a la práctica, escrito en 2014 y ratificado la última vez en abril de 2021.*

En el currículum nacional los propósitos formativos no están definidos con la claridad que se presentan en el ejemplo del IB. Por ello, para facilitar la determinación de propósitos en las Bases Curriculares de Educación Básica (1° a 6° básico), presentamos, en la Tabla 2, los ejes que podemos identificar en dicho instrumento³. En algunas asignaturas, los ejes son de habilidades y en otras son temáticos. En las asignaturas cuyos ejes son temáticos se identifican también habilidades que son transversales a la asignatura; en estos casos las incluimos también en la siguiente tabla.

Tabla 2

Ejes curriculares declarados en las Bases Curriculares de Educación básica (1° a 6° básico)

Asignatura	Ejes				
Lenguaje y Comunicación	Lectura	Escritura	Comunicación oral		
Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales	Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios	Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios	Cosmovisión de los pueblos originarios	Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios	
	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir	Reflexión sobre la Lengua
Idioma Extranjero (obligatorio a partir de 5° básico)	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Expresión oral	Expresión escrita	
Matemáticas	Números y operaciones	Patrones y álgebra	Geometría	Medición	Datos y probabilidades
	Resolver problemas	Argumentar y comunicar	Modelar	Representar	
Ciencias Naturales	Ciencias de la vida	Ciencias Físicas y Químicas	Ciencias de la Tierra y el Universo		
	Observar y preguntar	Experimentar (1° y 2° básico) / Planificar y conducir una investigación (3° a 6° básico)	Analizar las evidencias y comunicar		
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Historia	Geografía	Formación ciudadana		
	Pensamiento temporal y espacial	Análisis y trabajo con fuentes	Pensamiento crítico	Comunicación	

³ No hemos incluido las actitudes, ya que estas están listadas como objetivos de aprendizaje, y no están organizadas en ejes. En el caso de Ciencias Naturales incluimos en la tabla las tres etapas de la investigación científica y no las 16 habilidades listadas. En el caso de Tecnología no incluimos las 15 habilidades listadas.

Artes Visuales	Expresar y crear visualmente	Apreciar y responder frente al arte			
	Expresión	Creación	Manejo de materiales, herramientas y procedimientos	Análisis crítico	Comunicación
Música	Escuchar y apreciar	Interpretar y crear	Reflexionar y contextualizar		
Educación Física y Salud	Habilidades motrices	Vida activa y saludable	Seguridad, juego limpio y liderazgo		
	Habilidades locomotrices	Habilidades manipulativas	Habilidades de estabilidad		
Tecnología	Diseñar, hacer y probar	Tecnologías de la información y comunicación (TIC)			
Orientación	Crecimiento personal	Relaciones interpersonales	Participación y pertenencia	Trabajo escolar	

Fuente: Elaboración propia, en base a documento Bases Curriculares Educación Básica (1° a 6° básico) (Mineduc, 2018 y Mineduc, 2021 para el caso de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales).

En el currículum nacional los propósitos formativos se expresan mayormente en la introducción general de las Bases Curriculares y en las introducciones de las asignaturas. Por ello, una sugerencia es comenzar por analizar estas introducciones, para luego continuar con una discusión profesional sobre lo que allí se propone, lo que se considera más relevante y lo que se estima necesario incorporar o visibilizar.

A estas alturas, la pregunta que le puede surgir al lector o lectora es dónde queda la multiplicidad de objetivos que se definen en el currículum prescrito y, más aún, dónde queda la multiplicidad de conocimientos y saberes que se desarrollan cotidianamente en la escuela. Lo que aquí se está proponiendo es que estos objetivos se integren en el desarrollo de los propósitos formativos, a través de experiencias de aprendizaje auténticas que impliquen activamente a los y las estudiantes en una ejecución con sentido, un proyecto, la resolución de un problema, y no se trabajen aisladamente como un fin en sí mismo.

Por cierto, siempre quedará a juicio de los y las docentes determinar cuándo es relevante afinar la metodología y promover el aprendizaje de cuestiones puntuales que son claves en el desarrollo de un propósito formativo. Por ejemplo, tal vez en un determinado momento se dedicará tiempo a la memorización de las tablas de multiplicar, incluso se puede evaluar y calificar por ello, pero no es el destino de las tablas de multiplicar ser memorizadas, sino que son un recurso para multiplicar de forma ágil. El proceso pedagógico no puede detenerse en lo primero y menos aún puede comunicar que ambas cosas son igualmente importantes, puesto que lo primero sin lo segundo no tiene sentido; por ello, solo se estimula la memorización de las tablas de multiplicar, cuando los y las estudiantes han comprendido la importancia de multiplicar para resolver un sinfín de problemas auténticos.

En línea con lo anterior, la planificación de medio y largo tiempo, así como la evaluación, deberían estar mayoritariamente focalizadas en el desarrollo de los propósitos formativos. Desde esta perspectiva, abordamos los siguientes momentos de nuestro ciclo de decisiones curriculares y evaluativas, los que podrán revisarse en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 2: PLANIFICACIÓN



CAPÍTULO 2: PLANIFICACIÓN

El segundo momento de decisiones curriculares y evaluativas a nivel local es la planificación. Muchas veces la planificación es considerada como un mero proceso administrativo y se realiza más para cumplir con requerimientos burocráticos que con el interés genuino de organizar, o más bien diseñar, el proceso de enseñanza. Sin embargo, es un proceso clave para ofrecer a las y los estudiantes una experiencia educativa con sentido que impulse su desarrollo. Se trata no solo de diseñar e implementar buenas actividades, estimulantes, desafiantes, enriquecedoras, para abordar los objetivos de aprendizaje, sino de concatenar un proceso de aprendizaje flexible, que tiene una intencionalidad clara, un rumbo, a la vez que posibilita ir intensificando, dosificando, interrelacionando y variando de acuerdo con lo que va ocurriendo en el trabajo con los y las estudiantes.

Así, entendemos la evaluación en diálogo permanentemente con la planificación, proveyendo información sistemática sobre los aprendizajes que van desarrollando las y los estudiantes, tanto al inicio, durante, como al término de un periodo, para dar continuidad al proceso.

Abordaremos en términos prácticos algunos de los desafíos centrales que supone esta visión de la planificación, proponiendo orientaciones concretas recogidas en nuestra experiencia. Cabe destacar que no nos referiremos aquí a la planificación de las experiencias a realizar y su evaluación, sino que a las decisiones curriculares implicadas en la planificación, que no suelen ser objeto de atención.

Para comenzar, vamos a situarnos en el marco temporal anual, que es el periodo de tiempo en que está organizada la escolaridad y los objetivos curriculares prescritos. Tomaremos como caso un establecimiento donde se realizó un análisis del currículum vigente y se identificaron prioridades propias para las distintas asignaturas. En la revisión del currículum prescrito de la asignatura de Lenguaje se identificaron tres propósitos fundamentales: lectura, escritura y comunicación oral, tres habilidades comunicativas a desarrollar a través de la escolaridad que el equipo docente comparte que son fundamentales.

Además, en el análisis curricular realizado en el establecimiento se determinó que en el primer ciclo básico se daría prioridad, transversalmente, al desarrollo de la autoestima de las y los estudiantes, a las relaciones interpersonales respetuosas y al desarrollo de la imaginación, habilidades que se consideraron prioritarias para el desarrollo personal, social y cognitivo de las y los estudiantes.

Así, para la asignatura de Lenguaje en primer ciclo tenemos seis grandes propósitos formativos que trabajar durante el año en los distintos niveles, que se constituyen en los hilos conductores en torno a los cuales se ordena la planificación (ver Tabla 1). La idea de trabajar en torno a unos pocos propósitos formativos quizás puede dar un cierto vértigo, pero justamente se trata de desarrollar capacidades, competencias, comprensiones profundas, más que de plantear una sumatoria de objetivos desarticulados entre sí.

Tabla 1*Ejemplo de propósitos formativos definidos en un establecimiento escolar*

Propósitos del currículum nacional en Lenguaje	Propósitos transversales relevados a nivel local
Lectura	Autoestima
Escritura	Relaciones interpersonales respetuosas
Comunicación oral	Desarrollo de la imaginación

Junto con determinar estos propósitos que se abordarán a lo largo del proceso, se debe también precisar la expectativa de aprendizaje a lograr durante el nivel específico del que se trate. Esta expectativa definirá la profundidad con que se trabajará el desarrollo de estas distintas capacidades a lo largo del año, como referente al cuál se espera llevar a los y las estudiantes. Cuando existen estándares nacionales de aprendizaje para los propósitos identificados, estos pueden constituirse en un buen referente que oriente el proceso y permita contestar con claridad la primera pregunta de la evaluación formativa: ¿Hacia dónde voy? (William, 2009).

Teniendo claro el norte, es decir, los propósitos formativos y la expectativa para el nivel, el recorrido se construye en tramos que sean acordes al ordenamiento temporal escolar, trimestres o semestres, según la organización del establecimiento. Y dentro de los semestres o trimestres, en unidades de aprendizaje acotadas, que den sentido al aprendizaje en torno a un tema, un proyecto, un problema, una pregunta esencial u otras estrategias metodológicas que promuevan una aproximación activa y auténtica al conocimiento.

El número de unidades es variable, pero usualmente son pocas¹ y dependen en gran parte de las horas asignadas a la asignatura en el plan de estudios. Sin duda, en la definición de unidades se conjugan los saberes docentes sobre los y las estudiantes específicos y el contexto; sobre el aprendizaje, la asignatura, la didáctica, la evaluación y también se requiere imaginación para diseñar las mejores estrategias pedagógicas.

Las unidades pueden abocarse a temas diversos, incluyendo problemas contingentes o coyunturales. Es importante que la selección de los temas, problemas o proyectos considere los intereses de los y las estudiantes y su contexto, para favorecer su motivación por el aprendizaje. Además, los temas o problemas de las unidades pueden ser cambiantes y no tener continuidad entre una unidad y otra.

Puede decirse que en cada unidad y a lo largo del año se está trabajando en dos niveles de aprendizaje: uno de carácter subyacente y anclado en los propósitos formativos que son permanentes y dan continuidad al proceso a través de las unidades; el otro referido a los temas, problemas o proyectos específicos en torno a los cuales se organizaron las unidades y que suelen variar entre unidades.

Servirá aquí como ejemplo recurrir a la lectura literaria. En la escuela se leen muchos textos literarios. Cada texto porta un mundo a conocer que puede resultar fascinante para el lector o lectora, pero tanto como el texto leído importa el desarrollo de la capacidad de lectura. Esta capacidad es la que progresa y debe crecer durante la escolaridad, es la que habilita para leer cualquier texto y, por ende, se transfiere fuera de la escuela.

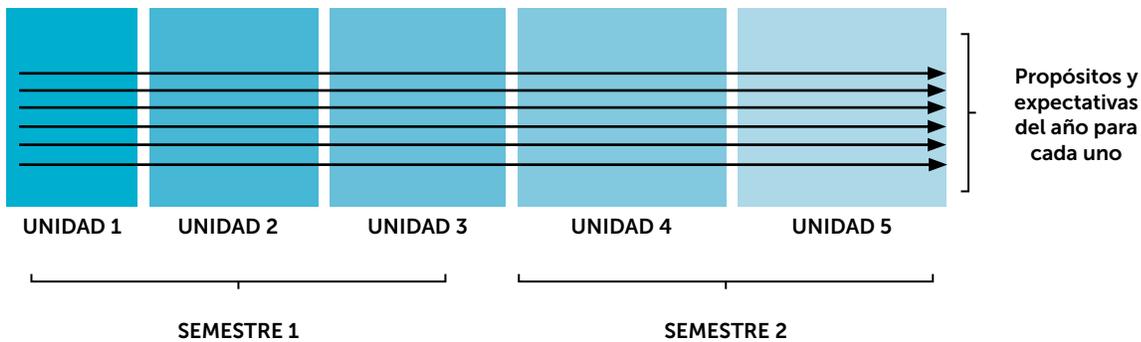
¹ Por ejemplo, en los programas del Ministerio de Educación vigentes en 2021 se optó por un ordenamiento uniforme entre niveles y asignaturas de modo que se identifican en la gran mayoría de los programas 4 unidades de aprendizaje, 2 por semestre, de similar duración.

Siendo así, cualquier texto sirve para expandir la capacidad lectora, aunque es clave que el texto sea motivante y aporte en sí mismo nuevos conocimientos e imaginaciones, enriqueciendo el bagaje cultural de los y las estudiantes. A la hora de evaluar, la mirada estará puesta en el propósito formativo, es decir en la capacidad subyacente que se busca desarrollar y la información específica del texto será el contexto en el cual se desplegará tal capacidad.

Considerando lo recién descrito, se pueden abordar temáticas diversas que otorgan significatividad al proceso de aprendizaje en el corto plazo, a la vez que existen unas capacidades que se desarrollan en forma continua y progresiva en el largo plazo. El diagrama 1 busca graficar esta composición del proceso.

Diagrama 1

Unidades y propósitos formativos



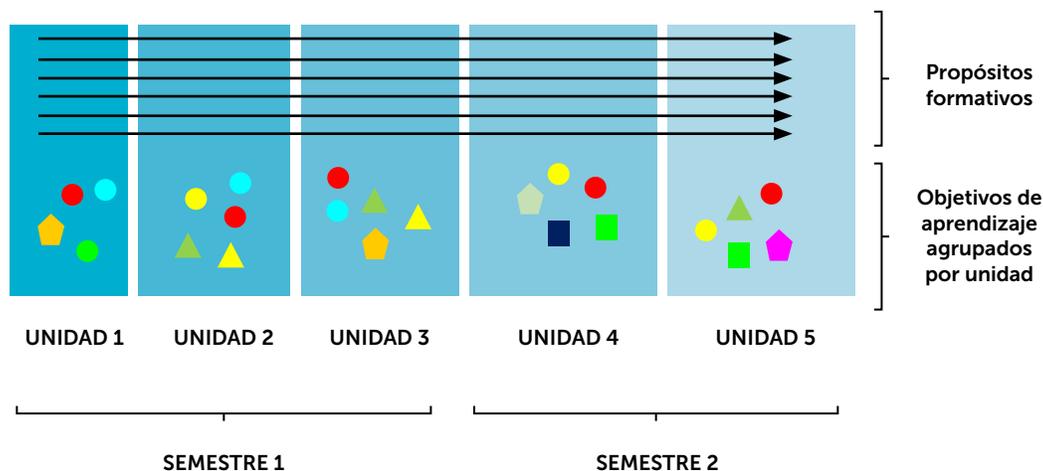
Considerando el Currículo Nacional, la identificación de las unidades implica también agrupar los Objetivos de Aprendizaje (OA) que se abordarán en cada una de ellas y la profundidad en que se abordarán, tal como hace el mismo Ministerio de Educación en sus programas de estudio. Dependiendo de los objetivos de aprendizaje, las prioridades del establecimiento y del curso, algunos OA se trabajarán en más de una unidad y otros solo en una, como se esquematiza en el diagrama 2. Por ejemplo: El OA 6 de 7° básico de Lengua y Literatura “Leer y comprender relatos mitológicos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan”, es un objetivo que podría abordarse solo en una unidad. En tanto el OA 12: “Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: a) El tema, b) El género, c) El destinatario”, podría abordarse en más de una unidad.

También se requerirá decidir el tiempo que se le dedicará a cada uno de estos objetivos de acuerdo con la importancia que se le asigne y su carácter. De este modo la multiplicidad de objetivos del currículo prescrito adquiere un relieve local, en el que algunos se abordan con mayor intensidad que otros.

Esta fase de la planificación permite articular los propósitos propios del establecimiento con los propósitos nacionales, constituyendo un paso clave en la contextualización del currículo nacional en la escuela específica. Por otra parte, el agrupamiento de los objetivos en unidades favorece la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, apoyando el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Diagrama 2

Unidades, propósitos formativos y objetivos de aprendizaje



Nota: Los objetivos de aprendizaje se representan con formas y colores diferentes, algunos tienen presencia en más de una unidad y otros solo en una.

Aspectos a considerar en las decisiones curriculares

A través del proceso de planificación descrito hasta aquí hemos ido mencionando distintas decisiones curriculares que quisiéramos destacar, las que suelen estar implícitas en la planificación y con poca frecuencia son objeto de conversación en los equipos docentes. En ocasiones se tiende a pensar que los y las docentes no toman decisiones curriculares y solo implementan o aplican el currículum oficial. Abordar estos distintos aspectos del diseño curricular (Ornstein, A. y Hunkins, F., 2018) de forma sistemática durante la planificación ayuda a realizar una enseñanza más cohesionada, que favorece el aprendizaje de los y las estudiantes. Cabe señalar que, si bien para efectos de la comunicación las abordamos una a una, estas decisiones están interconectadas entre sí, y en la práctica se entremezclan y ocurren de modo más o menos simultáneo.

1. **Significatividad:** Un aspecto clave del diseño curricular y pedagógico es conectar lo que se busca enseñar con la experiencia previa e intereses de los y las estudiantes, para facilitar que el nuevo conocimiento les sea accesible y lo aprehendan de modo perdurable y significativo (Ausubel, 2002). En este contexto, trabajar en torno a temas, preguntas y problemas que sean relevantes, y tengan sentido para los y las estudiantes es fundamental. Muchas veces se critica al currículum prescrito por su falta de sentido y su desconexión con los y las estudiantes, pretendiendo que cada Objetivo de Aprendizaje porte un significado inmediato para ellos/as, pero esto contradice el carácter usualmente abstracto y universal de los objetivos de aprendizaje. Se requiere contextualizar estos objetivos en unidades que interpelen a los y las estudiantes, a la vez que es necesario comunicar las conexiones con lo que se venía trabajando, con lo que se verá después y

con el afuera, de modo de apoyar las relaciones entre la nueva información y la que ya tenía el/la estudiante.

2. **Secuencia:** El orden temporal en que se abordan las unidades y las actividades a desarrollar dentro de una unidad es intrínseco a la planificación. Esta secuencia puede ir desde lo simple a lo complejo, desde la visión de conjunto a las partes, desde lo cercano a lo lejano, desde el diseño a la realización, o ser una secuencia cronológica o de prerrequisitos, por mencionar algunos ordenamientos posibles. Pensar el orden entre y dentro de las unidades se vincula con la mejor forma de aproximar a los y las estudiantes al conocimiento, y también ayuda a la comunicación del sentido de lo que se hace, ya que tener claro ese orden facilita ir interconectando las clases y proyectarlas.
3. **Profundidad:** Una decisión clave, que muchas veces depende del texto escolar, es el nivel de profundidad o complejidad con que se abordará la comprensión de un determinado asunto o el desarrollo de una determinada habilidad o actitud. Por ejemplo, un proceso de la historia de Chile puede ser abordado con niñas y niños muy pequeños de educación preescolar, o con estudiantes de quinto básico o de tercero medio. Las diferencias entre un nivel y otro son de profundidad y se relacionan con la complejidad con que se aborda, con el nivel de detalle y las dimensiones que se analizan. Lo mismo ocurre con la lectura, la escritura, la resolución de problemas o las habilidades motrices, que se trabajan en todos los grados escolares con una profundidad que debe ser acorde al bagaje previo de los y las estudiantes, a la vez que debe ser desafiante de modo que sientan que avanzan y se enriquecen.
4. **Progresión:** En estrecha conexión con la secuencia y la profundidad está la progresión de los aprendizajes. Puede decirse que la progresión resulta del cruce entre una secuencia, es decir un orden temporal, y una creciente profundidad. La progresión es semejante a la secuencia, ya que se verifica en el tiempo, pero supone un desarrollo, crecimiento, profundización o complejización en el tiempo. En un orden secuencial que va desde lo simple hacia lo complejo hay progresión, pero no es así en una secuencia que va desde todo hacia la parte o en un orden cronológico, donde lo que ocurre en segundo lugar, no necesariamente es más complejo que lo que ocurrió en primer lugar. Una progresión implica entonces una secuencia, pero una secuencia no necesariamente implica una progresión. Además, una secuencia suele pensarse desde la enseñanza, en tanto una progresión implica pensar desde el aprendizaje y qué se entiende por desarrollo creciente de una capacidad. Establecer progresiones no es simple y supone conocer muy bien en qué consiste comprender o hacer algo en forma cada vez más profunda, más rica o compleja. Discutir sobre esto será sin duda una excelente conversación profesional entre docentes, que recomendamos realizar con trabajos de estudiantes de distintos grados escolares en la mano respecto de un mismo propósito, que sirvan como ilustraciones sobre qué significa el crecimiento entre un grado y otro. Desde nuestra perspectiva es particularmente relevante observar y trabajar la progresión de los propósitos formativos en el tiempo, que son los que articulan la trayectoria educativa y no pretender progresión para cada objetivo de aprendizaje específico. Por así decirlo, progresa la escritura, la capacidad investigativa o la comprensión de la estructura de la materia, pero no progresa el conocimiento de las reglas de acentuación, o el conocimiento de determinado procedimiento experimental, o la identificación de los componentes del átomo.
5. **Continuidad:** Los aprendizajes que importan, aquellos que atañen a las comprensiones profundas, a las habilidades, competencias y actitudes que serán transferibles más allá de la escuela, requieren múltiples experiencias para ir desarrollándose y consolidándose. También ocurre que en un determinado curso no todos van al mismo ritmo, de modo

que mientras unos van en un nivel de desarrollo de los propósitos formativos, otros van en otro. Esto hace que sea fundamental entregar diversas oportunidades en el tiempo para remirar o re trabajar un conocimiento, habilidad o actitud. Esta presencia reiterativa de ciertas comprensiones, habilidades y actitudes en el tiempo se denomina continuidad y es clave tanto desde la perspectiva del desarrollo de cada estudiante, como del trabajo con la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

6. **Integración:** Mientras la continuidad se juega en un sentido temporal, la integración apela a las relaciones que se dan en un sentido espacial, territorial y en un sentido sincrónico, simultáneo. Todo un horizonte de decisiones curriculares emerge al pensar en la integración, añorada por muchos y poco practicada, pero fundamental para superar la lógica fragmentaria del conocimiento y favorecer la transferencia fuera de la escuela. Las decisiones curriculares en este ámbito se refieren a qué conexiones se destacarán y qué propósitos o asignaturas se reunirán, ya sea en una actividad, en una unidad o en un año o ciclo curricular.

Las experiencias de aprendizaje auténticas que se discutirá en el capítulo 4 invitan a la integración, dado que la realidad es compleja y no se agota en una asignatura. El asunto aquí nuevamente es concentrar la intencionalidad pedagógica en los propósitos en juego, dejando que los múltiples aprendizajes que pueden surgir en una experiencia de aprendizaje auténtica ocurran enriqueciendo la vida de los estudiantes espontáneamente.

Las decisiones relacionadas con estos distintos aspectos se toman considerando a los y las estudiantes, sus intereses y sus requerimientos de aprendizaje en forma contextualizada y en función del tiempo de que se disponga. Como el tiempo siempre es escaso, la invitación que hacemos es centrar la mirada pedagógica y evaluativa en los propósitos formativos definidos, dándoles continuidad y progresión de modo que todos los estudiantes los desarrollen. La propuesta invita a alejarse de una mirada fragmentaria de los objetivos de aprendizaje curriculares, en la que cada uno de ellos se vuelve un fin en sí mismo, como si el aprendizaje fuera un repositorio de distintos pedazos de conocimientos, aislados unos de otros. La planificación es una gran oportunidad para mirar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso articulado y cohesionado.

CAPÍTULO 3: CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN



CAPÍTULO 3: CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

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

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

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

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

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

Cuatro características clave de los criterios de evaluación

1. Son pocos

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

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

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

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

2. Son estables

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

La estabilidad de los criterios de evaluación no implica que estos deban ser empleados en todas y cada una de las instancias en que se quiera observar el aprendizaje, sin admitir ninguna excepción. Ello es así no solamente para evitar que se rigidice su uso, sino también porque existen tareas y ejercicios frente a los cuales simplemente no se requieren. Hay conocimientos que, con razones legítimas, pedimos a las niñas, los niños y jóvenes practicar o memorizar para que sean adquiridos o incorporados lo más automáticamente posible, por ejemplo, la tabla de multiplicación, las reglas para marcar acentos, el uso correcto de la puntuación o la habilidad de chutear la pelota al arco desde una cierta distancia. Grant Wiggins introdujo la distinción entre estos ejercicios o *drills*, por un lado, y las tareas de desempeño auténticas en que se "juega el juego" (Wiggins, 1989) por el otro (ver Recurso 5). Mientras que para los *drills* el uso de criterios

es innecesario e insistir en su uso sería una desnaturalización de su razón de ser, para observar “el juego” los criterios son claves, ya que dirigen la mirada a las dimensiones que contribuyen al desarrollo del propósito mayor que queremos estimular y promover.

La propuesta de la estabilidad de los criterios con un uso que podemos entonces llamar “flexible” tiene una segunda acepción. Hay ocasiones en que tiene más sentido observar en el desempeño una(s) y no otra(s) dimensión(es) del propósito formativo, razón por la que se justifica usar en distintas combinaciones los criterios dependiendo de lo que se está trabajando. En otras palabras, si hemos definido tres criterios que son las dimensiones más significativas del pensamiento crítico, habrá razones para que en algunas ocasiones demos prioridad a una o dos en particular, queriendo observar y comentar con nuestros alumnos lo que vemos en su desempeño específicamente en estos aspectos, dejando para otras oportunidades el o los criterios restantes.

Como ejemplo de criterios estables, podemos observar el Programa de los Años Intermedios (PAI) de la Organización del Bachillerato Internacional (IB), destinado a estudiantes entre 11 y 16 años de edad. Los criterios definidos en cada asignatura del PAI son estables, en el sentido que son los mismos que se emplean durante los cinco años que dura el programa. En la asignatura de Matemáticas, por ejemplo, los criterios son:

Tabla 1

Un ejemplo de criterios de evaluación que se mantienen estables durante cinco años de escolaridad

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

Fuente: Guía de Matemáticas PAI - IB, abril 2021.

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

3. Son descriptivos

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

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

Las pautas de cotejo distinguen explícitamente aspectos particulares a observar en el desempeño o trabajos de los estudiantes, por ende, podemos decir que identifican los criterios de evaluación y despliegan una graduación, pero esta es más gruesa, como se observa en los ejemplos de la Tabla 2.

Tabla 2

Algunos ejemplos genéricos de las formas en que las listas de cotejo pueden denotar diferencias en el desempeño o su gradación

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

Fuente: elaboración propia.

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

4. Son explícitos

El empleo de criterios de evaluación es una forma potente de explicitar las principales capacidades que los y las estudiantes deben desarrollar y cuando estos criterios se usan en forma estable, se incrementa este poder. Aún más cuando recordamos que los criterios (y rúbricas) no se comunican al finalizar la enseñanza, sino por el contrario, se dan a conocer a las y los estudiantes con antelación.

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

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

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

¿Cuáles son los aportes de definir criterios y rúbricas en nuestra institución?

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

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

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

CAPÍTULO 4: RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN



CAPÍTULO 4: RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN

Una vez identificados los criterios para la evaluación, es conveniente describir cómo progresan los aprendizajes implicados en estos. Tal como se indicó en el Capítulo 3, las rúbricas precisan cómo progresa un criterio o dimensión de este, en comparación con las pautas de cotejo, al proveer descripciones sobre cómo se ven y cómo son los desempeños que representan diferentes grados de desarrollo y calidad.

Las rúbricas pueden tomar distintas formas y tienen una variedad de usos. Mientras algunas rúbricas son *holísticas*, porque otorgan descripciones gruesas para proveer una visión general, otras rúbricas son *analíticas*, ya que sus descripciones del progreso son más específicas. Asimismo, mientras algunas rúbricas son diseñadas para un evento evaluativo en particular o para cierto tipo de producto o desempeño, otras rúbricas son creadas para poder observar el desarrollo de un propósito o dimensión a través de periodos de tiempo que son más extendidos (un año, un ciclo escolar, toda la escolaridad), posibilitando la observación de la progresión del aprendizaje en el tiempo y en términos operativos, y permitiendo observar una gama de tareas y desempeños distintos.

Veamos algunos ejemplos para distinguir diferentes tipos o formatos de rúbricas que se asocian a estos distintos usos.

En el ejemplo 1 se presenta una *rúbrica holística* que describe la progresión de las habilidades motrices implicadas en la práctica de un deporte de colaboración y oposición. Usando las descripciones que provee esta rúbrica podemos evaluar en términos holísticos o globales el desempeño que estamos observando, clasificando el desempeño en uno de los tres niveles descritos (en este caso, "suficiente", "bueno" o "destacado"). La rúbrica apoya la observación del desempeño en una variedad de juegos del tipo anunciado y puede ser empleada en instancias diversas, por ejemplo, durante una clase para identificar las fortalezas y aspectos a mejorar, o en un evento evaluativo más formal. Si bien la rúbrica fue diseñada para sexto básico, no hay ninguna razón que impida que sirva también en otros grados, requiriendo quizás algunas adaptaciones menores.

Ejemplo 1

Rúbrica holística usada en Educación Física, en 6° Básico, para la observación de una habilidad común a una variedad de juegos

Dimensión: Desarrollar Habilidades Motrices Específicas	
Descripción de la dimensión: Es la capacidad de perfeccionar y aplicar coordinadamente habilidades motrices específicas de locomoción, estabilidad, y manipulación en la ejecución de estrategias y tácticas de la práctica de un deporte de colaboración y oposición.	
Destacado	El/la alumno/a participa del juego ejecutando con destreza (coordinado) las habilidades motrices específicas de correr, lanzar y atrapar, en distintas direcciones y alturas. Se mueve por el espacio de manera altamente precisa (acompaña la jugada, visión periférica, juega a lo ancho y largo de la cancha) demostrando permanente iniciativa en el juego (siempre realiza posición defensa y posición atacante, según corresponde).
Bueno	El/la alumno/a participa del juego ejecutando con alguna dificultad las habilidades motrices específicas de correr, lanzar y atrapar en distintas direcciones y alturas. Se mueve por el espacio de manera generalmente precisa (acompaña la jugada, visión periférica, juega a lo ancho y largo de la cancha) demostrando ocasionalmente iniciativa en el juego (frecuentemente realiza posición defensa y posición atacante, según corresponde).
Suficiente	El/la alumno/a participa del juego ejecutando con dificultad las habilidades motrices específicas de correr, lanzar y atrapar en distintas direcciones y alturas. Se mueve por el espacio de manera imprecisa (acompaña la jugada, visión periférica, juega a lo ancho y largo de la cancha) demostrando una actitud pasiva en el juego (algunas veces realiza posición defensa y posición atacante, según corresponde).

Fuente: Docente de educación física, Curso Evaluación para el aprendizaje, PEC.

En contraste con la *rúbrica holística*, en el ejemplo 2 presentamos una *rúbrica analítica* diseñada para evaluar la construcción de gráficos en la asignatura de Matemática de 4° Básico. Al igual que en el ejemplo anterior, esta rúbrica propone descripciones de la progresión en tres niveles, rotulados en este caso como "precario", "suficiente" y "bueno". En principio, y al igual que en el caso anterior, sería posible emplearla en diferentes momentos y para diferentes eventos evaluativos durante 4° Básico, y posiblemente en otros grados con adaptaciones. Aunque su creación es para la asignatura de Matemática, se podría emplear en diferentes asignaturas, en las cuales también se promueve el desarrollo de la capacidad de comunicar información usando gráficos, por ejemplo, en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

Ejemplo 2

Rúbrica analítica Matemática 4º Básico

Construcción de gráficos				
Niveles/ Dimensiones	Precisión en la representación de los datos	Rotulación de las partes	Coherencia del título	Legibilidad
Bueno	Todos los datos se representan con precisión en el gráfico.	Todas las partes del gráfico (unidades de medida, ejes) están correctamente rotuladas.	El título del gráfico se refiere claramente a los datos.	El gráfico es muy limpio y fácil de leer.
Suficiente	Los datos están representados en el gráfico con errores menores.	El gráfico presenta errores menores de rotulación.	El gráfico contiene un título relacionado con los datos, pero es un poco general.	El gráfico es limpio y legible.
Precario	Los datos no se encuentran correctamente representados en el gráfico, contiene errores importantes o faltan datos.	Solo algunas partes del gráfico están denominadas correctamente.	El título no corresponde a los datos que muestra el gráfico.	El gráfico está sucio y es difícil de leer.

Fuente: Traducción propia de ejemplo tomado de J. McTighe (2011).

A diferencia del ejemplo 1 (rúbrica holística) esta rúbrica es *analítica* porque desglosa la capacidad de construir gráficos en distintos aspectos que se observan por separado. Vemos en el ejemplo 2 que estas dimensiones son: Precisión en la representación de los datos; Rotulación de las partes; Coherencia del título y Legibilidad.

Entonces, en comparación con las rúbricas holísticas, las rúbricas analíticas permiten observar elementos más específicos, enfocando la mirada en dimensiones particulares a desarrollar que son mayormente visibles gracias a que son descritas en forma más "aislada", por así decirlo.

En el ejemplo 3 presentamos una rúbrica que tiene un carácter diferente a los ejemplos anteriores, en el sentido de que describe la progresión en un horizonte de tiempo mucho más largo. Este ejemplo de continuo, conocido como *Mapa de progreso*, describe en términos holísticos el desarrollo de la habilidad lectora desde primero básico hasta cuarto medio, en siete niveles (Mineduc, 2007).

Ejemplo 3

Algunos niveles del Mapa de progreso de Lectura (Mineduc, 2007)

Nivel 7 sobresaliente	Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna.
Nivel 6	Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.
Nivel 5	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
Nivel 4	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.
Nivel 3	Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesoría. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.
Nivel 2	Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.
Nivel 1	Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.

En el caso de esta rúbrica, observamos que se rotula los niveles con un número. Cada uno define el estándar o expectativa de aprendizaje para el término de determinados años escolares. Por ejemplo, el nivel 1 corresponde a la expectativa al término de segundo básico, el nivel 2 corresponde a cuarto básico y así sucesivamente cada dos años. El último nivel (7) describe el aprendizaje de una o un estudiante cuyo desempeño se encuentra más allá de la expectativa que se espera para cuarto medio, la cual corresponde al nivel 6.

Incluir un nivel que sobrepasa la expectativa de término es un recordatorio importante, en el sentido de que en las aulas y las escuelas siempre hay estudiantes cuyos desempeños superan nuestras expectativas. Así también hay estudiantes cuyos desempeños se encuentran en niveles por debajo de lo que se espera para su grado. Según investigaciones empíricas, sabemos que en cada curso coexisten estudiantes con muy distintos niveles de aprendizaje y que en la medida que ascendemos de grado de enseñanza, las diferencias entre los más y menos avanzados tienden a incrementarse (Masters, 2005; Gysling y Meckes, 2011). Justamente a esto apuntan las rúbricas holísticas longitudinales como este Mapa de Progreso; gracias a las descripciones progresivas, podemos prestar atención a las diferencias y más que ignorarlas, atenderlas concienzudamente.

Dicho de otra manera, tener un instrumento como este entre las y los docentes de una escuela, una región o país permite concentrar y organizar los esfuerzos para apoyar el avance de los y las estudiantes, independientemente de su punto de partida y de los diversos puntos de partida en el aula, lo que fortalece la acción formativa. Como ha señalado Wiliam (2009), los mapas de progreso son un referente mayor para situar las tres preguntas de la evaluación para el aprendizaje: dónde está el o la estudiante, hacia dónde debe avanzar y cuál es la brecha de aprendizaje respecto a la expectativa definida. Como referente mayor nos ofrece orientación clave, por lo tanto, para direccionar los esfuerzos de todos los y las estudiantes, siendo particularmente útil para guiar su trabajo con aquellos y aquellas cuyos desempeños se encuentran lejos de la expectativa del grado correspondiente, encontrándose por arriba o por debajo de esta.

Más allá del carácter holístico o analítico de las rúbricas, es importante detenerse en la formulación de los niveles. Tomando los mismos ejemplos señalados, se puede observar que las descripciones de niveles descansan en principios muy diferentes. En el ejemplo 2 se describe un continuo de completitud y corrección hasta alcanzar un desempeño óptimo que tiene todos los elementos requeridos. Esta es una forma bastante usual de construir rúbricas. En tanto, en la rúbrica holística del ejemplo 1, y más aún en el Mapa de Progreso (ejemplo 3), los niveles describen cómo se amplía, profundiza y complejiza la habilidad o capacidad observada en las dimensiones que se han definido como cruciales. Son descripciones ricas, en cuanto ofrecen una visión del crecimiento de una habilidad, capacidad o competencia, y no el logro de un desempeño en específico.

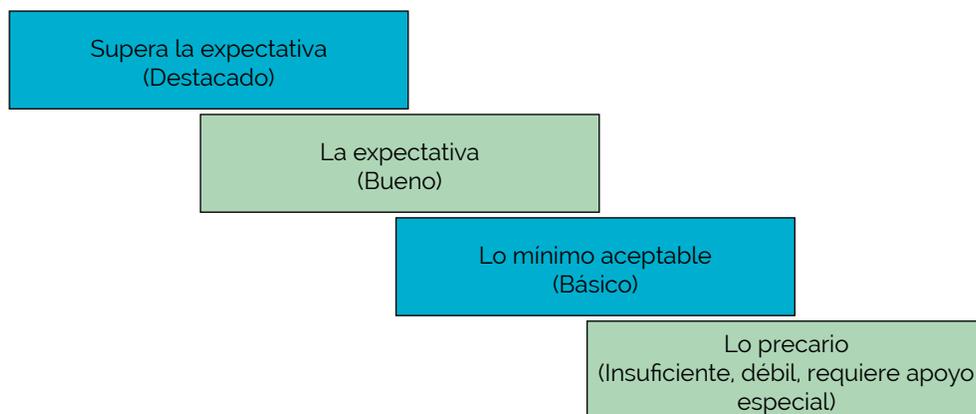
Elaboración de rúbricas descriptivas

¿Cómo se construyen las descripciones ricas de una rúbrica? El método de construcción que promovemos es inductivo, en cuanto descansa en la experiencia profesional docente y en la revisión empírica de trabajos reales de estudiantes, lo que permite construir descripciones realistas que incluso se pueden ilustrar con trabajos de estudiantes, favoreciendo mucho la comprensión de la progresión dentro de los equipos docentes y para con los y las estudiantes.

Para comenzar, recordemos que en las rúbricas suele haber tres o cuatro niveles en la progresión y que estas pueden denominarse de múltiples maneras. Sin embargo, es usual que un nivel describa un desempeño que supera la expectativa (destacado), un nivel describa la expectativa (bueno), otro caracteriza lo mínimo aceptable (básico) y un nivel se refiere a un desempeño precario (insuficiente, débil, requiere apoyo y similares). En rúbricas que contemplan tres y no cuatro niveles, en general no se distingue la descripción de la expectativa de lo mínimo aceptable.

Figura 1

Los niveles de una rúbrica y las expectativas



Específicamente respecto a las progresiones, se espera que describan pasos que representan avances equivalentes entre sí. Además, como se ha señalado arriba, en la progresión se describe una intensificación, complejización o ampliación de la dimensión, de modo que cada nivel es crecientemente más abstracto, más complejo o más desapegado de la situación específica; se establecen relaciones más ricas; o emergen matices o mayor soltura, o plasticidad, dependiendo del criterio.

Una tendencia recurrente para definir los niveles de una rúbrica es realizar distinciones meramente numéricas como, por ejemplo, cuando se plantea que en un nivel, el o la estudiante hace una determinada acción, en el nivel siguiente hace dos veces la misma acción y así sucesivamente. Sin embargo, este uso de una gradiente cuantitativa no describe niveles de creciente complejidad sino en el mejor de los casos da cuenta de cuán consolidada está la dimensión en cuestión. Otra tendencia que es inapropiada es describir los niveles en orden decreciente eliminando elementos o, a la inversa, agregando elementos. Así el nivel mayor se concibe como si fuera "una cazuela con un surtido de ingredientes" y cada nivel descendiente resta algunos ingredientes, de a poco. En este caso, el nivel más bajo de la progresión con frecuencia es una descripción negativa, en otras palabras, identifica lo que le falta al trabajo, cuando, al contrario, lo que se busca es describir cómo es o cómo se ve un desempeño de (baja) calidad. Recomendamos recordar que un trabajo pobre, igual que un trabajo destacado, puede ser caracterizado en términos de lo que es, no solo de lo que no es. Como el trabajo artesano, la construcción de rúbricas y la descripción de una progresión desde un desempeño novato a uno experto resulta ser un desafío. Sin embargo, se hace algo más fácil con la práctica, y con el apoyo y retroalimentación entre colegas.

Para realizar una descripción inductiva de niveles en una rúbrica se deben recolectar trabajos realizados por estudiantes o directamente pedirles realizar alguna tarea que ha sido diseñada específicamente para recoger las dimensiones que interesa describir en la rúbrica. Es importante que estas tareas den origen a algún producto o material concreto que podemos llevar posteriormente a una mesa de trabajo y manipular. Las tareas escritas en papel son las más expeditas para el ejercicio, pero también pueden ser audios o videos grabados, siempre y cuando por su formato sean fáciles de compartir y relativamente cortos. En términos de cantidad, lo ideal es disponer de entre 30 y 40 tareas.

Para preparar el ejercicio, se debe fotocopiar o compartir digitalmente los ejemplos elaborados por los y las estudiantes, habiendo identificado cada uno con un número. Recordemos que el propósito del ejercicio y la discusión que se llevará a cabo es usar la evidencia de desempeño real de los y las estudiantes para construir los niveles de la rúbrica o verificar las descripciones que hemos formulado. Entonces, con las y los docentes alrededor de una mesa, se pide a cada uno/a ordenar los ejemplos de tareas en tres o cuatro pilas según su calidad, desde el menor al mayor. Este primer ordenamiento es solo aproximado, por lo que no es necesario demorarse demasiado tiempo en hacerlo.

Luego, se examinan los ejemplos que todos o la mayoría de los participantes ubicaron en la misma pila, y aquellos sobre los cuales hay discrepancias, siendo ambos objetos de discusión. Algunas preguntas guías para esta conversación pueden ser: ¿Qué características tiene este trabajo? ¿Estamos de acuerdo con su ubicación en esta pila, por qué sí o no? ¿En qué se asemeja esta tarea a las demás de esta pila? ¿Tiene este trabajo diferencias importantes con los demás de la pila y si es así, en qué consisten? Durante el transcurso del ejercicio, se espera que algunos ejemplos sean cambiados de pila. Además, es posible que, en vez de tres pilas, nos demos cuenta que se requieren cuatro o, al revés, de cuatro pilas originales pensemos que se debe reducir a tres. Ambas decisiones deberían considerar que se eviten superposiciones entre niveles. Es importante que este análisis se refiera a las dimensiones que se han definido como constitutivas del criterio (ver Capítulo 3).

Una vez concordadas las pilas, se formula la descripción de cada nivel (pila) o se ajusta la rúbrica formulada, de acuerdo con los ejemplos que cada pila aglutina. Se busca la mayor claridad y precisión en la redacción de la rúbrica, con la intención de que propenda a una única lectura. En este sentido, se recomienda evitar el uso de palabras como "adecuado", "apropiado" y similares, ya que con estas palabras la calidad que se está intentando describir se torna invisible. En ocasiones esta indicación es difícil llevar a la práctica, ocurre incluso que varias rúbricas del IB contienen estas denominaciones. Sin embargo, lo que se hace en este programa es compartir ejemplos que ilustran lo que se considera "adecuado" o "excelente", y reflexionan en conjunto sobre estos ejemplos de modo ir construyendo un entendimiento colectivo de lo que representan estas denominaciones.

La discusión que encarna este ejercicio revela lo que cada docente típicamente valora en el desempeño y muy frecuentemente nos sorprendemos al saber que nuestros colegas observan elementos relevantes distintos a los nuestros, o que valoramos de forma diferente lo que ahí se observa. Esta conversación es muy fructífera como manera de formular o verificar una rúbrica y también lo es para visibilizar nuestras creencias profundas acerca de las dimensiones del aprendizaje que consideramos importantes. En relación con este segundo aporte, a veces nos sorprendemos de vernos a nosotros mismos valorando aspectos de un ejemplo que, en términos declarativos, quizás no consideramos como importantes de un propósito. Por ejemplo, el orden y limpieza de un escrito en una dimensión que es de comprensión, o qué tan bien está pintado un dibujo que pretende observar el autoconocimiento o autoimagen de los y las estudiantes. Estos descubrimientos pueden resultar muy enriquecedores para un equipo profesional que aspira a compartir criterios para observar y evaluar el progreso del aprendizaje de sus estudiantes de manera coherente y común entre sí.

El poder de los criterios y las rúbricas no es mágico. Trabajar en su desarrollo es parte de un proceso interrelacionado de definiciones y prácticas curriculares y evaluativas y, por lo tanto, su potencial transformativo se relaciona con el conjunto de otras decisiones que se toman. Como muchas transformaciones en educación, se requiere invertir tiempo y en particular la construcción de rúbricas resulta complicada. En nuestra experiencia, las y los docentes a menudo expresan frustración en sus primeros intentos, sobre todo frente a la redacción de los niveles de la progresión, clave para generar un entendimiento común que permita aclarar "el norte" de la dimensión para con los y las estudiantes, y cumplir con la promesa de reducir la subjetividad y la arbitrariedad de la evaluación.

La perseverancia frente a este desafío vale la pena, si pensamos que, una vez identificado un ordenamiento, se puede conservar por un tiempo medianamente largo, no teniendo que revisar o, peor, inventar los criterios y rúbricas para todos los nuevos eventos evaluativos. Además, esta inversión y esfuerzo significa encontrarnos como docentes en una empresa común en torno a unos propósitos compartidos, lo que indudablemente es una bondad tanto para los y las estudiantes como para nosotros mismos.

CAPÍTULO 5: TAREAS AUTÉNTICAS



CAPÍTULO 5: TAREAS AUTÉNTICAS

Un cambio importante que debe ocurrir en la escuela es superar la tajante división entre experiencias de aprendizaje e instrumentos de evaluación -que son predominantemente pruebas- y avanzar hacia la realización de experiencias de aprendizaje con sentido para las y los estudiantes, que sean a la vez evaluadas formativamente. Tomando las orientaciones de la evaluación auténtica, llamamos a estas experiencias como *tareas auténticas*. La evaluación auténtica es definida con diferentes matices por distintos autores (Frey, Schmitt y Allen, 2012; Condemarín y Medina, 2000), pero todos ponen el acento en que se evalúe a través de tareas o situaciones de la vida real fuera de la escuela. En esta línea denominamos tareas auténticas a aquellas que ofrecen a los y las estudiantes la oportunidad de mostrar o demostrar sus conocimientos y capacidades en acción, a través de desafíos, problemas o proyectos en los cuales la construcción, la elaboración y la actuación son fundamentales y corresponden o se asemejan a situaciones y problemas reales.

Son varias las materializaciones que pueden tener estas tareas, entre otras: Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en retos, Aprendizaje basado en proyectos, Tareas de desempeño auténticas y Aprendizaje en servicio. Para iluminar la naturaleza de la evaluación auténtica, Wiggins (1989) acuñó una distinción entre los "drill" o ejercicios discretos, y el "partido" o "juego". Argumentaba que la competencia de jugar básquetbol no puede circunscribirse a ejercicios discretos como driblear, pasar la pelota y apuntar al cesto, por más útil que pudiera ser practicar estas habilidades para ir mejorando la técnica. Por el contrario, el desarrollo de la competencia señalada exige *jugar* básquetbol, actividad durante la cual los "problemas" a resolver se escapan largamente de la repetición o ejercitación de las habilidades específicas indicadas. Wiggins señala que lo que vale para el básquetbol se extiende a todas las áreas curriculares, cada una con sus propios "juegos" característicos: se trata entonces de desarrollar la capacidad de *jugar el juego y evaluar en el juego las capacidades que solo allí se expresan, de modo que las experiencias de jugar el juego son las que deben predominar y no la ejercitación y evaluación del drill*.

Desde este punto de vista, es equivocado y contraproducente para el aprendizaje que se evalúe, por ejemplo, la capacidad de ser un usuario o una usuaria competente de internet a través de la selección de un conjunto de páginas de interés o interrogando a los estudiantes sobre la historia y el funcionamiento de la red. Estos pueden ser componentes de la capacidad de navegación, pero observadas en forma atomizada, no dan cuenta de esta capacidad. Este "jugar el juego" de manera reiterativa a lo largo de los años y la transferencia de conocimientos y capacidades al mundo en una multiplicidad de contextos diferentes, contribuye al desarrollo progresivo y duradero de los aprendizajes.

Las *tareas auténticas* pueden requerir un tiempo importante para su elaboración y realización; algunas pueden ser diseñadas para ocupar solo una clase o una semana de clases, pero otras se extienden por varias semanas y hasta un semestre entero. Frecuentemente el quehacer que se propone se realiza de modo grupal, aunque puede ser individual o incluir una parte que lo sea. Algunas son ideadas para observar y recoger información de las capacidades de una asignatura o área, aunque muchas veces - y sobre todo cuando las y los docentes trabajan en conjunto- las tareas cruzan las fronteras de un área, constituyéndose en tareas interdisciplinarias.

Sería esperable que las tareas auténticas literalmente saquen de la escuela a los alumnos y las alumnas, para situarlos en "la realidad" fuera de sus fronteras. Las actuaciones que propician pueden involucrar elementos naturales, artificiales, sociales o culturales, por lo que las posibilidades son infinitas y moldeables a la gran variedad de contextos y requerimientos escolares

que existan. Sin embargo, en la búsqueda de tareas pedagógicamente relevantes y de interés para los y las estudiantes, es importante considerar su factibilidad técnica, logística y los recursos disponibles.

A veces es apropiado que las evaluaciones auténticas sean diseñadas para ocurrir fuera de los límites del aula, o dentro de la escuela y de la comunidad escolar más ampliamente concebida. Por ejemplo, un curso que expone los resultados de su proyecto sobre formas de mejorar el reciclaje, otro que lee los libros que escribieron a estudiantes de otro grado o que indaga en determinados aspectos de los comportamientos de las y los estudiantes del establecimiento. También son ejemplos de tareas auténticas las que involucran la ideación, organización y liderazgo de eventos dentro de la escuela o interacciones con instancias escolares como el centro de alumnos y alumnas o de padres y madres, el equipo directivo o un grupo de auxiliares o paradoscentes.

A fin de anclar los productos y actuaciones en escenarios auténticos y así insertar o acercar a las y los estudiantes al "mundo", puede servir mucho establecer roles que ellos y ellas puedan adoptar y audiencias para las cuales pueden ser destinados sus trabajos. Aquí también las posibilidades son muy amplias, solo para mencionar algunas: editor/editora, empresario/empresaria, entrenador/entrenadora, panelista, figura histórica, médico/médica forense, machi, chef, trabajador/trabajadora social.

Otro tipo de tareas auténticas son las que simulan aspectos de la realidad en el aula o escuela, por ejemplo, una emergencia de salud o se simulan roles de la vida real, por ejemplo, ser periodistas o tener un cargo público. Las simulaciones pueden ocupar medios tecnológicos como sensores que se acoplan al equipamiento de laboratorio o medios computacionales como, por ejemplo, cuando en la educación técnico-profesional se emplea un software que permite replicar procesos industriales o electrónicos¹. Son simulaciones que hacen factible la experimentación y conducen a un aprendizaje importante, pero que resulta muy complejo, costoso o riesgoso realizar de forma real. Otro ejemplo de este tipo ocurre en un curso donde, luego de crear juegos con pelotas para personas en situación de discapacidad, las y los estudiantes organizan su testeo vendando los ojos de sus compañeras y compañeros o atándoles un brazo detrás de la espalda.

Como condición, las tareas auténticas establecen un problema o desafío frente al cual las y los estudiantes elaboran una solución, un plan, una respuesta o una reflexión crítica en forma de un producto o una actuación. La pandemia puede ser una fuente de problemas y desafíos aptos para el diseño de tareas auténticas, por ejemplo, en torno a los virus como organismos, la epidemiología como ciencia pública, los usos y abusos de gráficos y estadísticas en tiempos de Covid. Asimismo, es posible desarrollar tareas que incluyan cuadernos con las recetas favoritas, blogs con recomendaciones para el cuidado personal cuando uno está resfriado entre otras.

Se recomienda que, al diseñar tareas auténticas, se incluyan dos o tres propuestas con similares características, a fin de que sean las y los estudiantes quienes opten por cuál elaborar o realizar. Así, mientras que una parte del curso elabora un producto, la otra puede estar elaborando uno distinto, pero orientados al desarrollo de las mismas capacidades.

Hasta ahora hemos descrito el tipo de tareas implicadas en la evaluación auténtica, cabe ahora preguntarse por cómo evaluarlas. Un primer problema es delimitar *qué evaluar*. Considerando la riqueza de las tareas auténticas son muchos los potenciales focos de interés evaluativos que podríamos inclinarnos a observar. ¿Cómo no tomar la oportunidad para evaluar toda la variedad

¹ <https://www.cmasapp.cl/2020/09/01/las-nuevas-herramientas-de-simulacion-para-la-educacion-tecnico-profesional/>

de aspectos del trabajo grupal que llevaron a cabo o no entusiasmarse a comentar y retroalimentar las múltiples características que llaman la atención durante el proceso de elaboración y en los productos y actuaciones que los y las estudiantes entregan? Pese a que la presencia de variados aspectos que en términos evaluativos pueden tener alto potencial, es crucial recordar las razones por las que se han diseñado y llevado a cabo las tareas: para fomentar el desarrollo de determinados propósitos formativos y capacidades, evaluando y retroalimentando a las y los estudiantes en relación con éstas como apoyo a su crecimiento, ampliación y profundización. Así, los criterios de evaluación y las rúbricas descriptivas constituyen los lentes para observar, evaluar, retroalimentar y calificar las tareas auténticas.

Como las tareas auténticas suelen implicar un proceso que toma una o varias clases, es importante evaluar y retroalimentar durante la marcha, así como evaluar, y usualmente calificar el producto o actuación final con su respectiva retroalimentación. Observemos un ejemplo de una tarea auténtica diseñada por una docente de Historia de primero medio y la forma y los momentos de su evaluación. Esta docente diseñó una tarea que simulaba que las estudiantes eran periodistas en la época que estaban abordando, con el objetivo que investigaran el "contexto en el cual se produce la Segunda Guerra Mundial y el impacto que generó", apoyando el desarrollo de algunas habilidades centrales de la disciplina de Historia: el trabajo con fuentes de información, el pensamiento crítico - especialmente la capacidad de "conocer y evaluar distintas visiones e interpretaciones sobre los fenómenos estudiados" - y la comunicación, incluyendo "la capacidad de argumentar activamente". El producto final a realizar era la creación de una portada de diario sobre un tema específico; entre los elementos a incluir en esta portada destacaba la redacción de unas columnas de opinión sobre dos fuentes históricas que ellas mismas habían seleccionado.

Una vez seleccionadas las fuentes a usar en la portada, las alumnas elaboraron una ficha de cada una de ellas, las cuales fueron objeto de un primer momento evaluativo "sobre la marcha". Lo llamamos así ya que se evalúa un paso en el proceso que la docente estimó de valor formativo para retroalimentar y apoyar el desarrollo del trabajo. Así, la docente leyó y evaluó las fichas elaboradas, proveyendo a las estudiantes información sobre la calidad de su comprensión de éstas, su procedencia, autoría y vínculo con el contexto, de acuerdo a la rúbrica que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Rúbrica para el trabajo con fuentes

Criterios	Destacado 6	Bueno 4	Suficiente 2	Insuficiente 1
Trabajo con fuentes	<p>Logra identificar correctamente el autor y naturaleza del texto.</p> <p>Vincula en forma pertinente la fuente con el contexto histórico.</p> <p>Explica con rigor y profundidad respecto de lo que el autor quiere comunicar y emite un juicio sobre el texto.</p>	<p>Identifica autor sin hacer referencia a la naturaleza del texto.</p> <p>Vincula la fuente con el contexto histórico.</p> <p>Explica lo que el autor quiere comunicar y emite un juicio sobre el texto</p>	<p>Se ha descrito la fuente, identificado el autor y tipo de fuente.</p> <p>Sólo hace una referencia entre la fuente y el contexto histórico.</p> <p>Explica lo que el autor quiere comunicar sin emitir un juicio sobre el texto</p>	<p>Sólo menciona información dada en la fuente planteada.</p> <p>No logra vincular la fuente con el contexto histórico.</p> <p>Sólo describe lo que el autor quiere comunicar sin emitir un juicio sobre el texto</p>

Fuente: Isabel Villarroel (2014). *Curso Evaluación para el aprendizaje, PEC.*

En el caso de tareas que involucran múltiples etapas o que se extienden por varias semanas, se sugiere planificar hitos evaluativos de este tipo. Específicamente, se recomienda potenciar estas instancias de evaluación con fines formativos, con la prioridad puesta en que los y las estudiantes comprendan "dónde están" y "hacia donde van", con comentarios, preguntas o sugerencias que apoyan el movimiento en esta última dirección. En la medida en que las alumnas y los alumnos se acostumbran a usar rúbricas para formar juicios, sugerimos incrementar instancias de autoevaluación y evaluación de pares sobre la marcha en base a éstas.

Ahora abordaremos la evaluación de las realizaciones o productos finales que las tareas encomiendan a las y los estudiantes. Seguimos con el mismo ejemplo de historia. Veamos el ejemplo en la Figura 1, recordando que el producto a crear era la portada de un diario.

Figura 1. Ejemplo de producto final

El Historiador	28 de agosto de 2014
A 69 AÑOS DEL ATAQUE NUCLEAR	
<p>"Los japoneses comenzaron la guerra desde el aire en Pearl Harbour. Ahora les hemos devuelto el golpe multiplicado. Con esta bomba hemos añadido un nuevo y revolucionario incremento en destrucción a fin de aumentar el creciente poder de nuestras fuerzas armadas[...]. Vamos a destruir sus muelles, sus fábricas y sus comunicaciones [...]. El 26 de julio publicamos en Postdam un ultimátum para evitar la destrucción total de pueblo japonés. Sus dirigentes rechazaron el ultimátum, inmediatamente. Si no aceptan nuestras condiciones pueden esperar una lluvia de destrucción desde el aire como la que nunca se ha visto en esta tierra."</p> <p>Harry S. Truman, 9 de agosto de 1945. https://es.wikipedia.org/wiki/Monumento_de_la_Paz_de_Hiroshima</p>	<p>"En el curso de los últimos cuatro meses se ha hecho probable que podría ser posible el iniciar una reacción nuclear en cadena en una gran masa de uranio[...]. Este nuevo fenómeno podría ser utilizado para la construcción de bombas, y es concebible que pueden ser construidas bombas de un nuevo tipo extremadamente poderosas. Una sola bomba de este tipo, llevada por un barco y explotada en un puerto, podría muy bien destruir el puerto por completo, conjuntamente con el territorio que lo rodea."</p> <p>Carta de A. Einstein a Roosevelt, 2 de agosto de 1939</p>
<p>Me di cuenta de que el señor Truman solo le importaba destruir las ciudades de Japón para terminar la guerra, pero no tomó en cuenta la cantidad de muertos que hubo con tal bomba, ni siquiera fueron militares en un campo de batalla, fue gente civil de las poblaciones que no tenían la culpa de los conflictos que había entre el presidente de Estados Unidos y el de Japón. También Truman solo quería demostrar lo poderoso que era las fuerzas armadas de los Estados Unidos, el solo quería destruir las cosas materiales, pero no tomó en cuenta de que esta bomba era tan mortal que mató a millones de personas, civiles y que las personas que sobrevivieron tuvieron que emigrar porque la tierra en esa zona no podía ser cosechada ya que quedó con la radioactividad de la bomba.</p> <p>Francisca Castillo Bascur</p>	<p>Si pensamos ahora en el año 2014 que un físico destacado, que participó en el desarrollo de la energía nuclear y por ende consciente de la capacidad destructiva que poseía esta bomba; pienso entonces ¿Cómo es posible que un presidente de los Estados Unidos pueda estar tan ciego, que sea tanta su avaricia, que ignora opiniones tan importantes como la de quién conoce estas armas mejor que él? Ignorando los miles de muertes; teniendo en cuenta que los seres vivos muertos y afectados eran iguales a él y que miles de niños inocentes podrían ser sus hijos, ¿frente a qué clase de personas estamos? ¿Qué clase de personas son las que nos gobiernan? Ya con muchas preguntas abiertas solo me queda presentar opiniones sobre dicho Presidente, quien puede haber tenido unos estudios excelentes, miles de doctorados, etc. Pero aun así puede pensar como si estos estudios nunca hubiesen existido, si es que le puede llamar a esto pensar.</p> <p>Milenka Ugarte Olea</p>



La evaluación del producto se basa en criterios desplegados en una rúbrica (Ver Tabla 2). Dos de los criterios se refieren a los propósitos fundamentales de historia que habían sido designados como estables, el "análisis histórico" y "la calidad de fundamentación". Un tercer criterio, "calidad de los aspectos formales", se incorporó a la evaluación de esta tarea, poniendo el foco en el uso de referencias, la claridad del escrito y la inclusión de elementos requeridos. Es decir, se incorporaron en la rúbrica los criterios que importa evaluar en esta tarea específica, incluyendo las descripciones de criterios estables que se evalúan en diversas tareas.

Tabla 2. Rúbrica con que se evaluó el producto final de la tarea, en la que se destaca (en color amarillo) el nivel de logro de un determinado trabajo.

Criterios	Destacado 6	Bueno 4	Suficiente 2	Insuficiente 1
1. Análisis histórico	<p>Ubican temporalmente los acontecimientos relacionándolos con el contexto histórico.</p> <p>El análisis histórico es coherente con los acontecimientos y procesos del periodo histórico estudiado y los aborda con profundidad.</p>	<p>Identifican los acontecimientos estableciendo relaciones con el contexto histórico.</p> <p>El análisis histórico es coherente en cuanto los procesos centrales del periodo estudiado.</p>	<p>Identifican los acontecimientos estableciendo relaciones de débiles con el contexto histórico.</p> <p>El análisis denota coherencia parcial de los procesos centrales del periodo histórico estudiado.</p>	<p>Identifican los acontecimientos sin establecer relaciones con el contexto histórico.</p> <p>El análisis muestra incoherencia, no logra comprensión de los procesos del periodo.</p>
2. Calidad de fundamentación	<p>En la columna de opinión reflexiona con rigor y profundidad a partir de las fuentes estudiadas.</p> <p>Relaciona las fuentes estudiadas con el contexto histórico, con ejemplos y fundamentos adecuados.</p> <p>Emite juicios propios sobre las implicancias de la Guerra y sus efectos.</p>	<p>En la columna de opinión reflexiona a partir de las fuentes estudiadas.</p> <p>Relaciona las fuentes estudiadas con el contexto histórico.</p> <p>Emite juicios propios sobre la Guerra.</p>	<p>En la columna de opinión relaciona las fuentes estudiadas con el contexto histórico y los efectos de la Guerra.</p> <p>No emite juicios propios sobre las implicancias de la Guerra</p>	<p>En la columna de opinión relata los daños de la guerra, sin comparar con claridad las fuentes estudiadas.</p>
3. Calidad de aspectos formales	<p>Cumple todas las indicaciones en la elaboración de la portada del diario (título, imágenes, dos fuentes y dos columnas de opinión)</p> <p>Tanto las fuentes como imágenes están correctamente referenciados.</p> <p>La redacción es clara siguiendo formato de una columna de opinión. La ortografía es correcta.</p>	<p>Cumple con imprecisiones el formato de la portada del diario (título, imágenes, dos fuentes y dos columnas de opinión)</p> <p>Sólo las fuentes están correctamente referenciadas.</p> <p>La redacción es mayormente clara. El texto presenta menos de tres errores ortográficos.</p>	<p>Cumple con imprecisiones el formato de la portada del diario. Sólo incluye fuentes y columnas de opinión.</p> <p>Sólo la imagen está correctamente referenciada.</p> <p>El texto se comprende, aunque no se presenta como una columna de opinión. La ortografía presenta errores frecuentes</p>	<p>No ha respetado el formato de portada de un diario. Sólo presenta como texto, las fuentes y las columnas de opinión.</p> <p>No aparecen las referencias de las fuentes.</p> <p>La redacción y/o la ortografía dificultan la lectura del escrito</p>

Fuente: Isabel Villarroel (2014). Curso Evaluación para el aprendizaje, PEC.

Con la rúbrica encima de la mesa, se hará lectura de cada tarea, observándola criterio por criterio. Se procede buscando las descripciones que mejor reflejan o calzan con la tarea observada. Subrayamos que este concepto de "mejor calce" responde a la naturaleza interpretativa de este proceso evaluativo, distante a la tradicional búsqueda de respuestas correctas (e incorrectas) o completas (e incompletas). Que sea un proceso *interpretativo* no significa que la evaluación con criterios y rúbricas sea subjetiva en un sentido peyorativo; al contrario, el hecho que la rúbrica esté compuesta de palabras que describen y distinguen la progresión desde menor a mayor, le da un estatus de ancla y mediador del proceso evaluativo. Lo anterior llama a una conversación con nosotros mismos y nosotras mismas, por así decirlo: ¿la calidad del análisis histórico (criterio 1) se acerca más a que "es coherente en cuanto los procesos centrales del periodo estudiado" o si bien que "es coherente con los acontecimientos y procesos del periodo histórico estudiado y los aborda con profundidad"? En este proceso apuntaremos, por ejemplo, a elementos del trabajo –su título, la imagen elegida, alguna parte del texto de opinión redactada- como fundamento de nuestro juicio. Es este mismo proceso deliberativo el que lleva a cabo cualquier evaluador o evaluadora, incluyendo a las y los alumnos en instancias de coevaluación y autoevaluación. Entonces, independientemente de quien observa una tarea auténtica con fines evaluativos, es la rúbrica y en particular las descripciones ahí vertidas las que "mandan" en este proceso.

Ocurre con bastante frecuencia que los productos y desempeños demuestran un desarrollo que no es "parejo" entre criterios, es decir, pueden estar en un nivel respecto a un criterio, y en un nivel distinto en otro. Incluso pueden no calzar totalmente con un nivel y tener elementos que son parte de distintos niveles de desarrollo diferentes, como sucede en este ejemplo de la Tabla 2, específicamente en el criterio 2, en que la docente destaca un aspecto descrito en el cuadrante "Destacado", mientras que otro es característico del cuadrante "Bueno". Esto ocurre porque la variabilidad en las expresiones del aprendizaje suele ser mayor que lo que cuatro niveles de desarrollo pueden captar.

Dicho eso, se entiende que las descripciones corresponden a momentos característicos del desarrollo de las capacidades involucradas, pero los aprendizajes de los y las estudiantes tienen una dispersión mayor. Por ello muchas veces se usan rangos de puntuación para cada nivel, de modo de dar mayores posibilidades dentro de un mismo nivel, o se asignan puntuaciones intermedias entre un nivel y otro para expresar que el trabajo se encuentra entre niveles. También las descripciones en las rubricas pueden ir mejorándose con el uso práctico, en el sentido de expresar mejor los distintos niveles de aprendizaje.

CAPÍTULO 6: BUENAS PREGUNTAS



CAPÍTULO 6: BUENAS PREGUNTAS

La relación entre la evaluación y las preguntas puede considerarse tan obvia que pareciera no merecer comentario alguno: casi por definición los instrumentos de evaluación, como las pruebas escritas y los exámenes orales, se componen esencialmente de ellas y el aula es un espacio donde abundan. Sin embargo, cómo formular "buenas preguntas" no es algo obvio, por lo que es necesario dilucidar qué caracteriza a las preguntas que son interesantes y valiosas.

Dicho de manera general, son "buenas" las preguntas que son abiertas, que ponen en marcha varias capacidades en forma integrada, que son motivantes, que provocan la indagación o la exploración y que requieren por parte de las y los estudiantes una elaboración cognitiva o una reflexión. Son preguntas de esta naturaleza las que nos permiten observar, evaluar y retroalimentar las capacidades, competencias y comprensiones, ya que justamente provocan acciones y elaboraciones en las cuales estas capacidades se manifiestan de forma explícita. En un marcado contraste con las preguntas fácticas que tienden a predominar en el aula -las que apelan a hechos, términos y definiciones, como cuando se pregunta "¿quién sabe lo que es una isla", "¿cuándo se descubrió la penicilina?" o "¿Bulgaria fue parte del pacto de Varsovia?"-, las buenas preguntas indagan en las comprensiones y capacidades de los estudiantes, invocando la explicitación de procesos internos. Las respuestas que suscitan suelen ser más largas y elaboradas que las que gatillan las preguntas fácticas y son más variables en su contenido y formulación, en cuanto expresan lo que piensan las y los estudiantes. Así, estas preguntas permiten a los y las docentes adentrarse en las ideas de sus estudiantes y obtener información "accionable" para apoyar o profundizar el desarrollo de las capacidades, la comprensión y, en definitiva, los propósitos formativos¹. Asimismo, contribuyen a entablar una cultura dialogante en el aula, en la que el desarrollo del pensamiento de las y los estudiantes ocupa un lugar central.

Las preguntas que llamamos "buenas" son similares a las que también se designan como "estratégicas" o "efectivas". Nuestra propuesta de priorizar este tipo de "buenas" preguntas en desmedro de las preguntas fácticas se sostiene en investigaciones psicológicas sobre el poder del habla para facilitar y fortalecer el desarrollo cognitivo. Nos referimos a la investigación sobre "el arte de preguntar" (Black et al., 2003) y a estudios pedagógicos sobre la fuerza y potencial de la "enseñanza dialógica" (Alexander, 2018). En consecuencia, recomendamos entablar interacciones en el aula en base al planteamiento de buenas preguntas, y escuchar y observar a las y los estudiantes mientras elaboran, crean y discuten.

Buenas preguntas en el diálogo pedagógico

Muchas de las interacciones y diálogos con finalidad evaluativa se inician con una pregunta que invita a las y los estudiantes a transparentar el razonamiento detrás de las ideas y decisiones que están tomando. Por ejemplo, en el contexto de la tarea auténtica de Historia revisada en el Capítulo 5, la docente podría preguntar por un término o expresión usada en una de las fuentes que las y los estudiantes no habían notado, y al hacerlo, impulsarles a observar una idea importante que les ayude a construir una comprensión más fina o sutil del mensaje del autor. Otras preguntas como "¿de qué manera aporta este ejemplo (o foto, video o cita) a identificar tus ideas principales?", "¿en qué sentido el título propuesto resume sin contradicción su conclusión y las opiniones vertidas en las columnas?" o "¿por qué decidieron concentrarse en los dichos de Churchill y no mencionar ni a Roosevelt ni a Hirohito?", exigen que los y las estudiantes formulen

¹ Es interesante notar que se le ha otorgado un rol a las preguntas y al acto de preguntar en las descripciones de los estándares de la buena enseñanza en los dominios de 'Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje' y de 'Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes' (CPEIP, 2021).

en palabras su razonamiento interno, y las discusiones y decisiones que como grupo han tomado. Realizar acciones como estas de explicitación tiene beneficios para los y las estudiantes, ya que al elaborar y escuchar sus respuestas esclarecen, profundizan y amplían los razonamientos e ideas que vienen desarrollando.

Plantear buenas preguntas en el aula tiene un beneficio o valor adicional. En una clase tradicional, cuando una profesora o un profesor pregunta "¿quién sabe lo que es un "polígono"?", "¿qué partes tiene la célula?", "¿quién escribió *Cien Años de Soledad*?", los y las estudiantes saben que hay repuestas indiscutibles y que el profesor las conoce de antemano. Algo distinto sucede frente a las buenas preguntas. Ante interrogantes como "¿cuál es una interpretación convincente del actuar del personaje en esta escena?", de verdad no hay una respuesta correcta (aunque sí respuestas mejores y peores); incita a la reflexión de las y los estudiantes y, por cierto, la pregunta puede ser contestada de diferentes maneras, lo que puede ser interesante y entretenido de analizar y discutir. Cuando en el aula predominan las buenas preguntas de a poco el colectivo capta y aprecia su valor intrínseco. En situaciones en las cuales se han realizado mejoras en la calidad de las preguntas en el sentido señalado, se comenta que "los alumnos y alumnas son más participativos y se dan cuenta de que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para apuntar a la respuesta correcta sino de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas y conceptos" (Black et al., 2003).

Por estas razones sugerimos reflexionar sobre las preguntas que se plantean en el aula, ojalá colectivamente, entre docentes. ¿Qué tipo de preguntas predominan en mi aula? ¿Hasta qué punto las preguntas proveen oportunidades para conocer las ideas y procesos internos de las y los estudiantes? ¿Hasta qué punto se usan las respuestas para apoyar el desarrollo de las comprensiones y capacidades formativas definidas? Estas son algunas interrogantes que pueden servir para orientar esta indagación. Por otro lado, la planificación de las clases puede ser fortalecida con la formulación anticipada de preguntas que se plantearán en el aula, quitando su calidad de espontáneas, y asegurando un foco intencional y una finalidad formativa. En este sentido, sugerimos discutir entre colegas durante la planificación de la enseñanza posibles formulaciones de preguntas para el aula, además de incluir en la planificación hitos concretos en que las preguntas serán la base de la retroalimentación sobre la marcha (ver Capítulo 7).

En la web existen distintos recursos que pueden apoyar esta reflexión. Nos ha parecido particularmente útil el listado de ejemplos de buenas preguntas que incluimos en la Tabla 1, las que pueden ser usadas en los distintos grados escolares.

Tabla 1

Ejemplos de preguntas que ayudan a explicitar y elaborar el pensamiento

1) Preguntas conceptuales aclaratorias:

- ¿Por qué dices eso?
- ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?
- ¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto?
- ¿Puedes darme un ejemplo?
- ¿Lo que quieres decir es... o ...?

2) Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos:

- ¿En qué supuestos te basas para señalar ...?
- ¿Parece que estás asumiendo que...?
- ¿Qué pasaría si asumes x en vez de y?
- ¿Cómo puedes verificar o negar ese supuesto?
- ¿Con el uso de esa palabra, estás insinuando ...?

3) Preguntas que exploran razones y evidencias:

- ¿Cómo sabes esto?
- ¿Me puedes dar un ejemplo de esto?
- ¿Cuáles son las causas para que suceda...? ¿Por qué?
- ¿Son estas razones suficientes para afirmar...?
- ¿Cómo se podría objetar o refutar...?
- ¿Por qué está pasando...?
- ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que estás diciendo?
- ¿En qué fuente basas tu argumento?

4) Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas:

- ¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto?
- ¿Podrías explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre estas perspectivas?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de esta perspectiva?

5) Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias:

- ¿Y entonces qué pasaría?
- ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
- ¿De qué manera... afecta...?
- ¿Para qué nos sirve darnos cuenta de eso?

Fuente: adaptado de <https://educacion.udd.cl/noticias/2014/10/sabias-que-las-buenas-preguntas-marcan-la-diferencia-en-el-proceso-de-aprendizaje-de-nuestros-estudiantes/>

Buenas preguntas y pruebas

Las preguntas son claves también en el contexto de las pruebas formales. En lo que sigue, examinaremos algunas pruebas en las cuales se han utilizado buenas preguntas. La primera es una prueba de Historia del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional que evalúa las capacidades asociadas al análisis e interpretación de fuentes históricas en un 4º medio. Se les entrega a las y los estudiantes un set de cuatro fuentes variadas sobre cada tema estudiado, y se les pide contestar preguntas como las siguientes:

1. Lea la siguiente cita del historiador y antropólogo Miguel León-Portilla de su libro *Visión de los vencidos: relaciones indígenas de la conquista* (1959), basado en relatos aztecas contemporáneos de la conquista de México, y analice el valor y las limitaciones de esta fuente con referencia a su origen, propósito y contenido.
2. “La suspicacia y malentendidos mutuos entre aztecas y españoles desempeñaron un papel fundamental en la conquista del Imperio azteca”. Utilizando las fuentes y sus propios conocimientos, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?

Estas preguntas se dirigen al corazón de un análisis histórico auténtico, en cuanto la primera pide analizar el valor y las limitaciones de la fuente al interpretar su procedencia, y examinar su estilo y lenguaje, mientras la segunda requiere emitir un juicio respecto de una afirmación a partir de las fuentes entregadas y el conocimiento propio de la época en cuestión. Ambas preguntas son desafiantes y novedosas, y brindan a las y los estudiantes la oportunidad de hacer visibles en las respuestas sus conocimientos sobre el tema estudiado (en este caso la conquista), y cuán desarrolladas están sus capacidades de interpretación histórica y reflexión crítica en la construcción de la historia de la época.

El siguiente ejemplo, también del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, es del examen final de Literatura. Las y los estudiantes han leído una variedad de obras literarias (entre 10 y 12 obras en tercero y cuarto Medio). Se les pide componer un ensayo comparativo de dos de los libros leídos, que dé respuesta a una de las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera se presenta la lucha del individuo por ser entendido en dos de las obras estudiadas?
2. Algunos textos literarios transmiten ideas universales más allá del tiempo o del lugar en el que se sitúan. ¿Hasta qué punto es verdadera esta afirmación en dos de las obras estudiadas?
3. En dos de las obras estudiadas, explore cómo se presentan los conceptos del bien y el mal, no como conceptos absolutos, sino como una cuestión de percepción individual.

Es importante fijarnos en la forma en que se evalúan las respuestas o elaboraciones realizadas frente a este tipo de buenas preguntas. En coherencia con lo dicho antes en este libro, las elaboraciones se evalúan a partir de criterios preestablecidos y rúbricas. Por ejemplo, en el caso del ensayo comparativo de literatura son cuatro los criterios en que se ancla la evaluación presentados en la Tabla 2. En esta tabla, los criterios se presentan seguidos de algunas interrogantes que apuntan a las dimensiones del criterio que se van a observar en los trabajos de las y los estudiantes, y que se han formulado para apoyar la evaluación.

Tabla 2

Preguntas que apoyan la evaluación de los ensayos comparativos que redactan los y las estudiantes en un curso de literatura (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)

<p>Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tanto conocimiento y comprensión de las obras demuestra el alumno o la alumna? • ¿En qué medida el alumno o la alumna utiliza su conocimiento y comprensión de las obras para extraer conclusiones sobre sus semejanzas y diferencias en relación con la pregunta?
<p>Criterio B: Análisis y evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida el alumno o la alumna analiza y evalúa cómo las decisiones relativas a lenguaje, técnica y estilo y/u otras decisiones más generales de los autores influyen en el significado? • ¿En qué medida el alumno o la alumna utiliza sus habilidades de análisis y evaluación para comparar y contrastar ambas obras?
<p>Criterio C: Focalización y organización</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida la presentación de las ideas es estructurada, equilibrada y centrada?
<p>Criterio D: Lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida el lenguaje es claro, variado y correcto? • ¿En qué medida es apropiada la elección de registro y estilo? (en este contexto, "registro" se refiere al uso por parte del alumno o la alumna de elementos tales como vocabulario, tono, estructura de las oraciones y terminología adecuados para el ensayo).

También para cada criterio existe una rúbrica que describe una progresión cualitativa, como vemos en la Tabla 3 en relación con el criterio B: Análisis y evaluación. Destacamos que las descripciones evitan referencias a las particularidades de las obras y los géneros específicos, basándose en conceptos que son apropiados a todas las obras y géneros, como los "rasgos textuales" o las "decisiones de los autores", de modo que sirven como criterios para observar todos los trabajos de las y los estudiantes, independiente del género del libro que hayan escogido. Esto da la posibilidad a las y los estudiantes de elegir, en tanto el o la docente opera con un mismo criterio para todos. Por otro lado, considerando que lo que interesa evaluar en el criterio B es la capacidad de analizar y evaluar, la progresión describe cómo estas capacidades avanzan, por ejemplo, desde "una descripción o análisis poco pertinente" (nivel 1-2), hasta "demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas." (nivel 9-10). Como señalamos en el capítulo 4, nos parece importante advertir que no es del todo apropiado usar expresiones vagas que descansan sobre interpretaciones que pueden ser variadas como "muy buena" (comparación) o "muy buen" (contraste). No obstante, recurrimos a este ejemplo porque ilustra la profundidad que se alcanza en la evaluación de los propósitos formativos y, por ende, la articulación que se hace entre currículum y evaluación.

Tabla 3.*Rúbrica para el criterio Análisis y evaluación*

Criterio B: Análisis y evaluación	
Puntuación	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2	El ensayo es descriptivo y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.
3-4	El ensayo demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores, pero se basa en la descripción. Hay una comparación y un contraste superficiales de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
5-6	El ensayo demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una comparación y un contraste adecuados de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
7-8	El ensayo demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el significado. Hay una buena comparación y un buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
9-10	El ensayo demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.

Es interesante notar que la filosofía de evaluación del Bachillerato Internacional se relaciona estrechamente con el desarrollo de los propósitos formativos que este sistema de educación ofrece:

(...) promover en el aula y en la cotidianidad de los estudiantes el tipo de experiencia de aprendizaje holístico que privilegia la comprensión profunda y el desarrollo de las capacidades centrales de las diferentes disciplinas [y otras capacidades que llaman "transversales"] porque son precisamente éstas las que se llevan más allá de la escuela y se transfieren a la vida y al actuar en el mundo. (Bachillerato Internacional, 2004)²

Esta noción de la relación estrecha entre currículum y evaluación es la que hemos defendido a lo largo de este libro. Según nuestro parecer, si de verdad queremos fomentar capacidades, comprensiones y competencias centrales y duraderas, las preguntas en las aulas y en nuestras pruebas tienen que ser "buenas", así como también los instrumentos que usamos para analizar las respuestas que elaboran nuestros y nuestras estudiantes.

² Desde 1990 a la fecha son varias las publicaciones del IB donde estos conceptos se explicitan y se fundamentan. Dos recientes son *La enseñanza y el aprendizaje guiados por la evaluación en el Programa del Diploma* (junio, 2021); y *Programa del Diploma: de los principios a la práctica* (agosto, 2015).

CAPÍTULO 7: RETROALIMENTACIÓN A LAS Y LOS ESTUDIANTES



CAPÍTULO 7: RETROALIMENTACIÓN A LAS Y LOS ESTUDIANTES

Una evaluación no es ni puede pretender llamarse formativa sin la retroalimentación. No obstante, no cualquier retroalimentación promueve el aprendizaje e incluso hay retroalimentaciones que dañan a quien la recibe, inhibiendo futuros aprendizajes (Hattie y Timperly, 2007; Shute, 2008; Anijovich, 2016). Incontables veces hemos escuchado a adultos decir “dejé de cantar” (o bailar, pintar, leer...) o “de ahí en adelante, sabía que la matemática (o química, historia, filosofía...) no era lo mío”, al ejemplificar cómo cierto tipo de retroalimentación afectó negativamente su autoestima, sus ganas de aprender y su motivación para perseverar. Por nuestra experiencia y por el acumulado de investigaciones de las últimas décadas, sabemos del gran potencial de la retroalimentación para acelerar y fortalecer el desarrollo de las capacidades, comprensiones y competencias de las y los estudiantes. A lo anterior sumamos que con la implementación del Decreto 67 sobre evaluación, calificación y promoción, hoy existe una presión legal para incorporar en los reglamentos internos de los colegios -y crucialmente, en la experiencia escolar de todo el estudiantado- la evaluación formativa y con esta la retroalimentación.

Sería raro e improbable que alguien se opusiera a la retroalimentación hoy en día. Dicho eso, se entiende y se practica en el aula de diferentes maneras, dando lugar a algunas buenas prácticas, pero también a otras que no lo son. Este capítulo y sus ejemplos aspiran a aclarar el sentido de la retroalimentación como práctica efectiva, lo cual puede implicar la necesidad de ajustar prácticas tradicionales de retroalimentación que se realizan equivocadamente bajo la creencia que aportan al aprendizaje de las y los estudiantes.

Existen varias definiciones de retroalimentación y la mayoría tiene en común algunas de las ideas articuladas por Wiggins (2012) cuando escribe:

La retroalimentación no tiene que ver con felicitar o culpar, tampoco aprobar o desaprobado (no obstante nuestras formas comunes de hablar). La retroalimentación no es evaluar, o sea, no es un acto que otorga valor. *La retroalimentación es una ayuda valóricamente neutral sobre tareas que merecen realizarse. Describe lo que está presente y no está desarrollado en relación con las metas. Es información accionable y empodera a una alumna o alumno a realizar ajustes inteligentes cuando la aplica en su próximo intento de desempeño.* (traducción y énfasis propio)

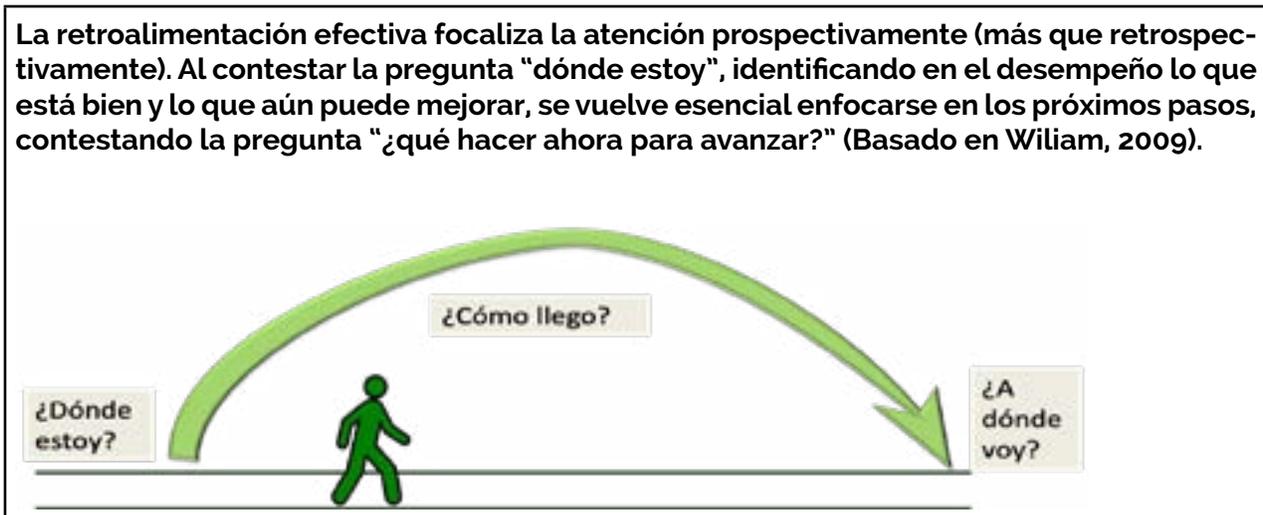
Son varios los elementos interesantes en esta definición. Para comenzar, destacamos la diferencia entre una retroalimentación útil (o efectiva), en el sentido definido por Wiggins, y una calificación numérica o verbal como “Muy Bueno”. Estas calificaciones proveen información, pero ni la una ni la otra son retroalimentación efectiva. Para que tenga ese atributo se requiere identificar fortalezas y debilidades en los desempeños y, además, orientar a las y los estudiantes sobre acciones que pueden emprender para seguir avanzando a futuro. En otras palabras, la retroalimentación efectiva se empeña en apoyar el aprendizaje y orientar su avance.

La retroalimentación efectiva puede ocurrir en distintos momentos en el aula. Por un lado, se puede realizar durante el proceso de aprendizaje y de elaboración de productos o actuaciones, o sea “sobre la marcha”, en cuyo caso su función es proveer una orientación que ayuda a las y los estudiantes a aclarar lo que se busca y profundizar las capacidades implicadas en los trabajos que están realizando. Las oportunidades para ofrecer retroalimentación durante este proceso son diversas: por ejemplo, circulando por el aula un profesor puede abrir diálogos con intención y contenidos formativos, así como retroalimentar por escrito versiones tempranas de productos o desempeños auténticos o etapas específicas de proyectos más largos (ver Capítulo 5). Al comentar los trabajos por escrito es especialmente importante que la retroalimentación sea planificada de tal manera que se dé el tiempo necesario para que el estudiantado comprenda, discuta y, sobre todo, actúe sobre los comentarios y sugerencias provistos.

Por otro lado, y en contra de algunas creencias y prácticas comunes, no hay razón para que la retroalimentación sea realizada solo durante el proceso; también puede ser efectivo retroalimentar desempeños terminados. Esto es así, porque el desarrollo de propósitos formativos no concluye al entregar y calificar un desempeño, sino al contrario, el aprendizaje continúa al ser reiterativas las oportunidades para extender y profundizar las mismas capacidades, competencias o comprensiones en distintas unidades a través de los semestres y durante varios años. Por supuesto que esto no implica que baste entregar una información al final de un proceso para ser considerada una retroalimentación efectiva, como, por ejemplo, señalar las respuestas correctas de una prueba para que las y los estudiantes revisen sus aciertos o errores. Esto se debe a que el centro de una retroalimentación que es efectiva está en el apoyo que informa sobre cómo progresar a grados superiores de calidad o de profundidad de las capacidades, competencias y comprensiones involucradas, lo que no se resuelve con saber cuáles fueron las respuestas correctas o las soluciones únicas o exactas. A esto se refiere Wiggins cuando propone evaluar "tareas que valen la pena realizar", que son aquellas que exigen el despliegue o la puesta en acción de capacidades frente a "buenas preguntas" (ver capítulo 6) o en el contexto de "tareas auténticas" (ver capítulo 5). El tiempo que se dedica a retroalimentar en forma efectiva el desempeño de las y los estudiantes es para contribuir, a través de los semestres y años, al desarrollo de los propósitos formativos (ver capítulo 1). Esto es muy diferente de la corrección de errores y de respuestas parciales o completas de un currículum fragmentado.

Figura 1

Los aspectos clave de la retroalimentación efectiva



Son varias las modalidades de la retroalimentación: oral, escrita, formal, informal, individual, grupal, realizada por la o el docente o por pares. A veces se subestima el valor de la retroalimentación oral por ser informal, sin embargo, puede ser muy efectiva cuando es realizada sobre la marcha de manera oportuna¹. Por su parte, los comentarios escritos tienen la virtud de poder ser releídos y convertirse en objetos de reflexión, lo que en muchas ocasiones los constituyen en apoyos fundamentales para progresar.

¹ La retroalimentación oral sobre la marcha no siempre es oportuna. Según un estudio reciente, al acercarse el docente a grupos de estudiantes, la discusión en curso que era profunda cambiaba bruscamente a niveles más superficiales de aprendizaje, por lo que se sugiere cautela e identificar momentos específicos para preguntarles cómo va el trabajo, estimularlos y orientarlos sobre la tarea (Hattie et al., 2021, p.141).

En cuanto al receptor de la información, cabe señalar que la retroalimentación individual es una modalidad predilecta considerando que el aprendizaje de cada estudiante es un proceso personal. No obstante, cuando las y los estudiantes han trabajado en forma colectiva, también puede ser importante comentar lo que han sido capaces de elaborar en conjunto, aportando estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo, aunque, incluso aquí, retroalimentar las contribuciones individuales al proceso de construcción y al producto final es a menudo sugerido (Hattie et al., 2021). Si bien la idea de retroalimentar individualmente a cada estudiante puede abrumar al profesorado considerando el tiempo limitado del que disponen, el hecho de haber identificado criterios y elaborado rúbricas descriptivas es un gran avance y aliado. Como una forma de economizar tiempo, hemos visto muchas veces que las y los docentes devuelven a los y las estudiantes las rúbricas “pintadas”, lo que a grandes rasgos comunica las fortalezas y debilidades encontradas y luego escriben comentarios acotados con sugerencias específicas para mejorar (ver Ejemplo 1).

Ejemplo 1

Rúbrica “pintada” con comentario de retroalimentación

	DESTACADO	BUENO	SUFICIENTE
Análisis de textos	<p>Las ideas del texto se presentan de forma organizada según la relevancia.</p> <p>La temática abordada en el noticiero es pertinente a la alimentación saludable.</p> <p>Integra información explícita e implícita de los textos leídos, tanto en inglés como en español.</p> <p>Relaciona el contenido expuesto con experiencias sociales y personales.</p>	<p>Las ideas del texto se presentan de forma organizada pero no necesariamente según la relevancia.</p> <p>Aborda la temática de la alimentación saludable de forma superficial en el noticiero.</p> <p>Integra información explícita de los textos leídos, tanto en inglés como en español.</p> <p>Relaciona el contenido expuesto con experiencias sociales y personales de forma superficial.</p>	<p>Las ideas del texto se presentan generalmente de forma organizada.</p> <p>Aborda la temática de la vida saludable de forma superficial en el noticiero.</p> <p>Integra información explícita de los textos leídos solo en una asignatura</p> <p>Relaciona el contenido expuesto solo con experiencias personales o sociales.</p>
Producción de texto oral.	<p>Expone el contenido con vocabulario adecuado, fluido y coherente al propósito del noticiero.</p> <p>Crea junto a su grupo un libreto con la estructura de un noticiero y roles definidos.</p> <p>Presenta el noticiero con una actitud kinestésica adecuada, sin titubeos y teniendo seguridad al exponer.</p>	<p>Expone el contenido con vocabulario adecuado y coherente al propósito del noticiero.</p> <p>Crea junto a su grupo un libreto para el noticiero sin embargo, la estructura es poco clara o los roles están poco definidos.</p> <p>Su actitud kinestésica no siempre es adecuada a la presentación de un noticiero, demuestra seguridad al exponer.</p>	<p>Expone el contenido de manera clara y coherente al propósito del noticiero.</p> <p>Crea junto a su grupo un libreto solo con un momento del noticiero y/o los roles de los personajes son confusos.</p> <p>Su actitud kinestésica no siempre es adecuada a la presentación de un noticiero o demuestra inseguridad al exponer.</p>
<p>Comentario: Escogieron un tema acorde a la vida saludable, relacionándolo con algunas enfermedades que puede ocasionar el tabaquismo. Demostraron personalidad al presentar el noticiero. Se les recomienda para una próxima oportunidad profundizar más en los temas y organizar de mejora forma las ideas a tratar y los roles.</p>			

Fuente: Karen Durán, Victoria Martínez, docente de inglés (2014). Curso evaluación para el aprendizaje, PEC.

Sobre quién debe realizar la retroalimentación, recordemos que no es solo el o la docente quien puede retroalimentar los trabajos de las y los estudiantes. Conocidos y comprendidos los criterios y rúbricas, la retroalimentación realizada entre estudiantes tiene un lugar importante, puesto que es una práctica que fortalece su comprensión respecto a las capacidades, competencias y comprensiones que se busca desarrollar y ayuda, tanto a quien es evaluado/a como a quien retroalimenta, a mejorar su desempeño, a la vez que genera solidaridad y entendimiento entre compañeros y compañeras. Retomaremos este punto más adelante al analizar un ejemplo con estudiantes de educación básica.

Caracterización de la retroalimentación efectiva con ejemplos

La retroalimentación efectiva involucra el análisis y la interpretación del desempeño con la ayuda de los criterios y las rúbricas. Este análisis no es mecánico, como puede ser la evaluación de respuestas que busca la corrección y la completitud, proceso que comúnmente ocurre en las escuelas. El análisis del desempeño es un acto de interpretación y discernimiento.

Para que sea efectiva, la información que provee la retroalimentación debe ser descriptiva, específica y sucinta. En su famosa tipología, Tunstall y Gipps (1996) distinguen entre retroalimentación descriptiva y evaluativa. La mayor parte de la retroalimentación que se observa es de este segundo tipo (Hattie, 2009), pero su potencial para promover el aprendizaje es muy inferior a la descriptiva.

La retroalimentación evaluativa (algunos la llaman "enjuiciadora") apunta al cumplimiento de la tarea y muchas veces alude al comportamiento de los y las estudiantes, y a sus características personales. Así, comentarios como "bien hecho" o dibujar una "carita feliz" son ejemplos de la retroalimentación evaluativa, como lo son también comentarios como "presta mayor atención en clase", "estudia más" y "haz tus tareas". Los comentarios que alaban o *retan* a la persona o critican su forma de actuar, como aquellos que son premios o castigos, pueden tener impacto en la forma en que las y los estudiantes se conciben a sí mismos/as. Incluso, cuando el comentario es positivo, sus consecuencias pueden ser contraproducentes, en términos de cómo los y las estudiantes autoevalúan su capacidad, lo anterior dependiendo de la edad, los éxitos y fracasos anteriores y si se quiere o no ser percibidos/as como buenos/as estudiantes (Hattie y Timperley, 2007). Cuando el juicio es negativo respecto a la persona o su comportamiento, puede tener como resultado desincentivar la motivación para aprender a futuro y perseverar, como en los casos mencionados al principio de este capítulo recurso.

A diferencia de la retroalimentación evaluativa, la retroalimentación descriptiva se enfoca en el trabajo o actuación que se realiza y no en la persona. Se le dice "descriptiva" porque se observan y se comentan *fortalezas y debilidades específicas* que son visibles en el desempeño de los y las estudiantes, y se proponen pasos a seguir para progresar. Estos pasos pueden tomar diferentes formas, tales como sugerencias escritas u orales, preguntas que dan lugar a posibles acciones a realizar para avanzar (por ejemplo, prestar atención a un concepto ambiguo) o reflexionar en torno a una perspectiva hasta ese momento ignorada o poco tomada en cuenta.

El comentario de la retroalimentación debe ser *sintético* para así no perder su foco, que es reducir la incertidumbre sobre la calidad del desempeño y proveer sugerencias para trazar un camino respecto a "cómo llegar" o avanzar. Ser breve resulta especialmente relevante considerando que muchos docentes son responsables de aulas con numerosos estudiantes.

Veamos en el siguiente ejemplo cómo son plasmadas estas características en un comentario breve de retroalimentación escrita que está dirigido a una estudiante individual sobre un producto terminado. Las primeras dos frases describen de manera bastante específica varias for-

talezas y la tercera apunta a una debilidad que -de igual manera que las fortalezas- se observa en el desempeño. La última frase del comentario es una sugerencia que propone los pasos a seguir en futuros desempeños para alcanzar una mayor profundidad en la toma de postura y en la argumentación que la sostiene, cuando de interpretaciones históricas se trata.

Buen trabajo, realizó una adecuada búsqueda de información para realizar un análisis coherente con los temas planteados en las fuentes presentadas, estableciendo una columna de opinión en la que reflexiona sobre el tema estudiando. Muy bien la redacción de la columna y la portada del diario. Uno de los aspectos que puede mejorar es la profundidad con que se plantea frente al tema, tal vez, por la cantidad de palabras que utilizó para el desarrollo de esa columna. Te sugiero para otro trabajo desglosar los aspectos relevantes y sus implicancias en un punteo de ideas, que te permita abordarlo con más argumentos.

Fuente: Isabel Villaroel (2014), Curso de Evaluación para el aprendizaje, PEC.

Tanto en la identificación de fortalezas y debilidades, como en las sugerencias para avanzar es importante cuidar las palabras, teniendo en consideración el mensaje que la o el estudiante recibirá sobre su trabajo. Sean los comentarios escritos o provistos en forma oral, una retroalimentación que moviliza es respetuosa, atenta, generosa, paciente, amable, delicada y cortés. Aunque es de suponer que para la mayoría de las y los docentes el registro en el aula siempre es así, sugerimos resguardar explícitamente que sea así al evaluar.

Al principio puede resultar algo difícil reconocer las fortalezas en productos o actuaciones que son débiles; así también puede resultar complejo realizar sugerencias para avanzar sobre desempeños que son excelentes. En nuestra experiencia, con la práctica y la ayuda de rúbricas descriptivas la retroalimentación se torna más fácil incluso en estos casos que cuestan al principio. Notemos que si con frecuencia resulta muy laborioso identificar fortalezas en desempeños débiles puede ser necesario ajustar las descripciones de la rúbrica en sus niveles inferiores. Para redactar sugerencias de mejora frente a desempeños excelentes, una buena opción es plantear una pregunta que propone una extensión o profundización como, por ejemplo, ¿llegaría a la misma conclusión si el tema no fuera el uso de la tecnología en la Segunda Guerra Mundial, sino su uso en conflictos bélicos hoy en día?

Cuando son varias fortalezas o debilidades, el conocimiento del currículum, por una parte, y la trayectoria de aprendizaje de la o el estudiante, por el otro, resultan determinantes en la decisión de qué retroalimentar. A veces puede ser más efectivo comentar una capacidad que la o el estudiante viene trabajando y que está cerca de lograr por sobre otras; en otros casos puede resultar mejor focalizarse en una capacidad que es la más generativa en ese particular momento. En definitiva, es el juicio profesional el que opera en estas situaciones.

La retroalimentación efectiva que hemos caracterizado promueve una cultura de aprendizaje continuo en el aula y una mentalidad que asume que el esfuerzo y la aplicación dan frutos (Hattie y Timperley, 2007). Las profesoras y los profesores que retroalimentan efectivamente transmiten la idea de que la inteligencia no es algo fijo, sino que está al alcance de todos y todas, y que con esfuerzo y apoyo se pueden alcanzar los objetivos. Como afirma William (2012), si un o una estudiante reclama que "no lo puedo hacer", la o el docente con esta mentalidad dirá algo como "aún", "Juan/Camila, aún no lo puedes hacer" (William, 2012).

Podemos ver un ejemplo en el video *Austin's Butterfly* (Expeditionary Learning, 2022). Este video ilustra y modela tanto esta cultura de aprendizaje continuo como también las características de la retroalimentación que hemos discutido en este capítulo. A diferencia del ejemplo anterior, en este caso se está enseñando a un grupo de estudiantes relativamente pequeñas y pequeños a retroalimentar el trabajo de otro u otra estudiante, agudizando la observación del trabajo y la elaboración de recomendaciones para mejorar.

En este caso, un profesor le pide a un grupo de estudiantes de primero básico que ayuden a Austin (el nombre de uno de los niños) con el dibujo científico que había hecho de una mariposa, usando como modelo una foto que él había elegido. Mostrándoles la foto y el primer dibujo hecho por Austin, les pide que comenten su dibujo y señalen qué se podría hacer para mejorarlo. Con solo un poco de orientación y guía por parte del profesor, el grupo de forma aguda y cuidadosa identifica fortalezas y debilidades, y propone próximos pasos para mejorar el dibujo (ver ejemplo 2).

Ejemplo 2

Retroalimentación descriptiva

- (1) Foto elegida por Austin para realizar un dibujo científico.
- (2) En cada uno de los cinco borradores Austin fue mejorando su dibujo gracias a los comentarios de retroalimentación que recibía.
- (3) Dibujo final de Austin. Vale recordar que Austin es un estudiante de 1º básico.

(1)



(2)



(3)



Fuente: <https://modelsofexcellence.eleducation.org/projects/austins-butterfly-drafts> (enero 2022)

Ver el video entero permite apreciar el tono y la calidad de los comentarios y de las sugerencias que van haciendo las niñas y los niños, como también la manera sutil con la cual el docente les

guía paso a paso. Con relación al primer borrador, el grupo comenta que está bien en cuanto parece mariposa (es una fortaleza y un comentario positivo que aparentemente no les cuesta identificar) pero "no se ve igual a la foto aún", por lo que "podemos ayudarte con críticas para que hagas otro borrador que sea mejor". En este primer borrador el profesor enfoca la atención del grupo en la forma de la mariposa y le pregunta qué se le podría comentar a Austin para mejorar este aspecto. Así, se sugieren como próximos pasos: "las alas deberían ser más puntiagudas", "el ángulo de las alas podría mejorar, porque no es malo simplemente no es igual a la foto", o "le diría que las hiciera más largas". El profesor remarca que este comentario ayuda mucho por ser específico, lo cual incentiva a una tercera estudiante a agregar que podría hacerlo "más como un triángulo". Y el profesor les muestra el siguiente borrador.

Así continúan. El grupo de niños y niñas van comentando cada borrador hasta que el profesor muestra el dibujo final que recoge sus distintos comentarios. Ellos se asombran por el avance impresionante que exhibe el dibujo pintado. Nosotras nos asombramos por los comentarios y sugerencias perspicaces que las y los estudiantes realizaron en cada etapa y recordamos que la retroalimentación no es propiedad exclusiva de los y las docentes. Este ejemplo también nos hace reflexionar acerca del tipo de saber en juego: el desarrollo de la capacidad de observación y reproducción, que se aleja de la práctica común de enfocarse y comentar el orden, la limpieza, la completitud o la perfección de la copia. De hecho, puede haber muchos dibujos muy diferentes entre sí de excelente calidad en términos de estas capacidades. Finalmente, podemos subrayar que en todo momento se les conduce a elaborar sugerencias positivas y cuidadosas, buscando por sobre todo ayudar a Austin a hacerlo cada vez mejor (Expeditionary Learning, 2022).

CAPÍTULO 8: CALIFICACIÓN



CAPÍTULO 8: CALIFICACIÓN

Sin duda este libro propone evaluar con un propósito formativo, es decir con el fin de usar la información que provee la evaluación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y diseñar la enseñanza futura, y podría pensarse que podemos soslayar la calificación, ya que muchas veces se ven como procesos separados, incluso antagónicos, reservando las opiniones positivas para la evaluación formativa y las negativas para la sumativa. Por el contrario, desde nuestro punto de vista y tomando los planteamientos de Black y Wiliam (2018), ambos propósitos de la evaluación pueden y deben articularse, generando una sinergia positiva entre ellos. De modo que, hemos considerado necesario hacer una propuesta para abordar desde un enfoque formativo la calificación. Para ello ofrecemos un camino posible para calificar que es coherente con el enfoque general que se sostiene en este libro que busca promover el uso formativo de la evaluación y su articulación con unos aprendizajes que se consideran valiosos, ya que apuntan al desarrollo de capacidades duraderas que se proyectan más allá de la escuela. En este sentido, sostenemos en este capítulo que la calificación debe ser justa, informativa y apoyar el desarrollo de los propósitos formativos definidos.

La calificación debe ser justa en términos de su construcción e implicaciones, es decir que es necesario que sea válida y aplicada en iguales condiciones y con los mismos criterios al conjunto de las y los estudiantes, pero, más aún, la calificación debe ser justa en el sentido que no cause daño a las y los estudiantes, no desmotive su aprendizaje y no les conduzca a centrar su proceso educativo en la nota. Para esto es clave que la calificación sea informativa, es decir describa el aprendizaje desarrollado en determinado período y no se limite a un número, concepto o símbolo, que mezcla un conjunto heterogéneo de aprendizajes, que se develan a partir de los tickets o cruces en las preguntas de la prueba, sin proyectar una inferencia más profunda sobre qué implica haber contestado o no tal pregunta, y cuáles son los pasos a seguir al respeto.

Junto con lo anterior, la calificación debe enfocarse en los propósitos formativos que se han definido como fundamentales. En este sentido, nos distanciamos de la propuesta del Mineduc, que propone evaluar los objetivos de aprendizaje del currículum a través de indicadores, fragmentando una propuesta curricular ya bastante atomizada. Por el contrario, visualizamos los objetivos de aprendizaje como indicadores de los propósitos formativos centrados en habilidades fundamentales, comprensiones profundas y desarrollo del pensamiento. La calificación debe apuntar a informar esos desarrollos, que se materializan en los criterios de evaluación y se observan a partir de evaluaciones auténticas (o lo más auténticas posibles) o de pruebas que plantean desafíos que exigen razonar y no solo reproducir mecánicamente información. Por ejemplo, si en artes visuales se ha decidido desarrollar la expresión artística y la apreciación artística como propósitos formativos transversales a las distintas unidades, la evaluación debe apuntar a informar el desarrollo de estas habilidades, en un sentido formativo dando retroalimentación en el proceso para desarrollar al máximo lo que se busca, y en un sentido sumativo, otorgando una calificación que describe el nivel alcanzado durante un determinado período, y que también se acompaña de retroalimentación sobre los pasos a seguir en el siguiente período. Descripciones que por cierto son acotadas, y tienen sentido para estudiantes, apoderados/apoderadas y el establecimiento, pero no son necesarias en los reportes al Ministerio. Desarrollaremos estos enunciados a continuación, comenzando por mostrar un informe de calificaciones, es decir, partimos por mostrar “el final”, o mejor dicho, el reporte de un período de tiempo en el largo proceso que significa la escolaridad.

Hacia un informe de calificaciones para el aprendizaje

Puede resultar clarificador mostrar a dónde vamos con nuestra propuesta en términos concretos, por ello nos parece pertinente incluir el ejemplo del reporte final de evaluación de un estudiante de segundo año básico en la asignatura de lenguaje. Este es un ejemplo extraído de un texto de Guskey et al (2011), en el que muestra el trabajo desarrollado con docentes de Kentucky, Estados Unidos, para poner notas con significado. Se puede pensar que es un ejemplo lejano, irreal para nuestra realidad y sí, tal vez tiene algo de utopía, pero en nuestros talleres con docentes en Chile nos hemos acercado a este modelo y sostenemos que sigue siendo válido como referencia.

Ejemplo 1

Calificación y retroalimentación en segundo grado

Segundo Grado, Lenguaje, Profesora Baush	
Lectura	4
Escritura	3
Expresión oral	2
Comprensión oral	3
Lenguaje	4

Objetivos de proceso	
Preparación	+
Participación	++
Trabajo en casa	+
Cooperación	+
Respeto	++

Descripción y comentarios:

Las y los estudiantes han estado muy ocupados durante el tercer período trabajando en los siguientes temas: consonantes, vocales y sus sonidos correspondientes; identificar sílabas en palabras; sílabas acentuadas y no acentuadas; sílabas cerradas, desarrollo de vocabulario; palabras compuestas, antónimos; homófonos; sinónimos, palabras de múltiples significados; idiomas; habilidades de comprensión; ideas principales y detalles secundarios; fluidez; y estrategias de lectura como secuenciación, causa y efecto, y hechos y opiniones. También trabajamos en cómo responder preguntas de respuesta abierta.

Chris está mejorando con las dificultades de articulación que observamos recientemente. Estamos coordinando esfuerzos con el fonólogo para continuar en el próximo período con el progreso que hemos logrado.

Nota: la escala de calificación es de 1 a 4 (1 intentándolo con dificultad, 2 progresando, 3 competente, 4 ejemplar). En el caso de los procesos se distinguen tres niveles: - raramente observado, + moderadamente, ++ consistentemente.

Fuente: Tomado de Guskey et al (2011). Traducción propia.

Como puede observarse, en este reporte se identifican las habilidades centrales que nosotros hemos denominado propósitos formativos (ver capítulo 1), otorgando una calificación por cada una de ellas. Además, se separan las habilidades propias de la disciplina y los objetivos transversales, incluso se usan distintas escalas para acentuar su diferencia. En el comentario se explica a la familia, qué trabajo vienen haciendo, el desafío principal que enfrenta su hijo/hija y cómo le apoyarán en adelante.

Por cierto, este modo de reportar es más descriptivo del aprendizaje logrado que una única nota promedio para la asignatura de Lenguaje. Eventualmente esta nota promedio pudiera colocarse en este informe, y seguiría siendo claro cómo se compone en relación con el aprendizaje, lo que no ocurre cuando la nota promedio condensa una serie de eventos evaluativos, que mezclan aprendizajes de distintas cosas. Este tipo de informe, además, articula un propósito sumativo, que es reportar el logro al final de un determinado periodo, y un propósito formativo, ya que retroalimenta el aprendizaje, al observar fortalezas y debilidades tanto respecto a las habilidades propias de la disciplina, como en los aspectos transversales.

Este juicio sumativo se construye evaluando durante el periodo los propósitos formativos definidos. Para ello, tanto la evaluación formativa como la sumativa se organizan al planificar para observar el desarrollo de estos propósitos, a través de la realización de actividades que consideran hitos que se retroalimentan mediante comentarios para apoyar el aprendizaje sin calificación y eventos con calificación y retroalimentación. Para ello es fundamental contar con criterios estables y explícitos que ordenan los aspectos que se observarán durante y al final del proceso (ver capítulo 3). En concreto se propone, "ser muy selectivos a la hora de planificar instancias de evaluación sumativas calificadas, reservándolas para tareas de síntesis e integración" (Contreras et al., 2021, p. 10). Así como planificar hitos durante el proceso que se retroalimentarán antes de la entrega o presentación final y que no son calificados, cumpliendo el propósito formativo (ver capítulo 2).

Desde este punto de vista, la evaluación es justa porque las y los estudiantes saben de antemano qué se espera de ellos y ellas y con qué criterios se les evaluará, y porque se les han dado las mejores oportunidades para desarrollar tal aprendizaje, motivándolos a avanzar. En este proceso los mismos estudiantes deben hacerse parte autoevaluando su aprendizaje, apropiándose de los criterios y desarrollando una reflexión metacognitiva sobre su propio proceso de aprendizaje. La evaluación se incorpora así positivamente a la pedagogía, y no queda relegada a ser un mal necesario (Black y Wiliam, 2018, Brookhart, 2017).

Si se toma este camino, se recomienda no poner muchas notas, y pensar que por esa vía se está siendo más justo. Al revés se propone concentrar esfuerzos en actividades significativas que inviten a las y los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos, y frente a las cuáles no sienten temor, ya que se les ha dado un apoyo sustantivo para que la puedan realizar y, también, porque se estima que todos avanzan a distintos ritmos y la nota final será una expresión de dónde se ha llegado, siempre con fortalezas y debilidades y nuevos desafíos a enfrentar.

Rúbricas, puntuación, notas

Para calificar se usan las mismas rúbricas elaboradas para evaluar formativamente. Solo es necesario asignar puntuaciones a los niveles de desempeño definidos en la rúbrica. Estas puntuaciones pueden tener la forma de un rango de puntos o ser un valor único. En ambos casos los tramos entre niveles deben ser de igual longitud, como se ejemplifica en la tabla siguiente.

Tabla 1: Ejemplos de puntuaciones en una rúbrica de cuatro niveles.

	Nivel destacado	Nivel bueno	Nivel suficiente	Nivel insuficiente
Puntuación en rangos	12-10	9-7	6-4	3-1
Puntuación valor único	12	9	6	3

La diferencia entre estos dos tipos de puntuación radica en la interpretación del puntaje asignado. En el caso del rango de puntos se identifican tres niveles de logro posibles dentro del nivel descrito. En tanto cuando se asigna un valor único al nivel, se asume que los puntajes intermedios entre niveles corresponden a desempeños entre dos niveles. En ambos casos se está reconociendo que hay 12 niveles de desempeño, pero se caracterizan ciertos hitos en esa progresión.

La escala de puntuación puede ser más extensa, por ejemplo, entre 1 y 16 puntos. Esta es una decisión relacionada con el número de criterios a observar con la rúbrica, ya que el puntaje obtenido en los distintos criterios se suma para obtener la nota del trabajo realizado. Un puntaje total máximo más elevado posibilita calificar con decimales.

Al definir la conversión de los puntajes a notas se recomienda mantener la lógica cualitativa y descriptiva del aprendizaje que está detrás de este enfoque. Por ello, la nota cuatro debería estar asociada al puntaje que implica la suma de los criterios en un nivel suficiente. El 5,5 aproximarse a la suma de los criterios en el nivel bueno y el 7 estar asociado a la puntuación total máxima. Por ejemplo, en nuestra escala de cuatro niveles con puntuación máxima 12, si tuviéramos 5 criterios, el puntaje total sería 60 puntos. La nota 4 debería acercarse a 30 puntos, que corresponde a cinco criterios suficientes, o a una combinatoria donde algunos criterios tienen más que suficiente, pero otros son insuficientes.

Incluimos a continuación un ejemplo que surge de una actividad diseñada por docentes de ciencias aplicada en primero medio. Esta actividad consistía en realizar un proyecto de construcción de un objeto tecnológico que permitiera mostrar las leyes de reflexión y refracción de la luz. Estos objetos se presentarían en una feria científica en el establecimiento. Para la evaluación y calificación del trabajo se utilizaron cinco criterios a los que se les asignó distintas puntuaciones, para expresar que no todos tenían la misma importancia en la calificación final. En el informe entregado a las estudiantes se les señaló la puntuación y comentó criterio por criterio, además se les hizo un comentario de síntesis final y se les señaló la nota obtenida.

Ejemplo 2

Retroalimentación formativa y calificación en un trabajo de ciencias de primero medio.

Objeto construido: Chorro de agua		Curso: 1° Medio	Fecha: Septiembre
Elemento a evaluar	Indicadores		
	Excelente	Bueno	Suficiente
Calidad de los aspectos formales del material de apoyo.	Crea y utiliza una presentación power point que respeta y cumple todas las indicaciones descritas en las instrucciones para su formato. Contiene recursos que ayudan a una comprensión clara y precisa de lo expuesto (fotos y videos, ejemplos). Alude a fuentes bibliográficas y cita autores pertinentes para respaldar su trabajo.	Crea y utiliza un power point que respeta y cumple todas las indicaciones descritas en las instrucciones para su formato con algunas imprecisiones menores. Contiene recursos que ayudan a una comprensión clara de lo expuesto (fotos y videos). Alude a fuentes bibliográficas y cita autores, establecidas con algunas imprecisiones menores para respaldar su trabajo	Crea y utiliza un power point que respeta solo algunas de las indicaciones descritas en las instrucciones para el formato. Contiene recursos (fotos y videos) que tienden a confundir provocando poca claridad de lo expuesto. Alude someramente a fuentes bibliográficas y citas para respaldar su trabajo.
	Ptje: 4	Ptje: 3	Ptje: 2
	Puntuación: 3 puntos Comentario: <ol style="list-style-type: none"> El ppt utilizado respeta todas las indicaciones solicitadas. Las imágenes y video utilizados aportaron fehacientemente en la comprensión de las compañeras a lo que ustedes explicaban. Cuidar el orden de las diapositivas, ya que presentan dos veces el procedimiento que hicieron para la construcción. La calidad de la información buscada de la refracción es completa y correcta, por lo mismo hizo falta que escribieran las fuentes bibliográficas utilizadas. 		

Expresión: Lenguaje / Uso de la voz	Se expresa verbalmente de manera clara y fluida, el volumen es adecuado para ser escuchado por toda la audiencia y tiene contacto visual con sus compañeras mientras expone.	Se expresa verbalmente de manera clara y poco fluida, el volumen es adecuado para ser escuchado por toda la audiencia y su contacto visual con sus compañeras es frecuente.	Habla con una claridad moderada difícil de seguir. El volumen de voz es bajo y mantiene poco contacto visual con sus compañeras. Utiliza mayoritariamente un lenguaje cotidiano.
	Logra captar la atención de la audiencia. Utiliza un vocabulario científico.	Utiliza un vocabulario científico y en ocasiones se apoya de un lenguaje cotidiano.	
	Ptje: 6	Ptje: 4	Ptje: 2
Puntuación: 6 puntos Comentario: Utilizan un excelente vocabulario científico destacando la alta complejidad de lo expuesto. Les recomiendo que sientan más seguridad al exponer, ya que tuvieron poco contacto visual con sus compañeras y el volumen de voz era bajo.			
Uso del tiempo	Es altamente eficaz en el uso del tiempo.	Es generalmente eficaz con el uso del tiempo.	Es algo eficaz con el uso del tiempo.
	Ptje: 3	Ptje: 2	Ptje: 1
	Puntuación: 3 puntos Comentario: Realiza un buen uso del tiempo.		
Comprensión del contenido	Explica el funcionamiento del objeto tecnológico con una fundamentación rigurosa y precisa siempre a partir de las leyes físicas de la reflexión y/o refracción, utilizando diagrama de rayos y entrega las 3 características de la imagen que se forma (según el objeto tecnológico).	Explica el funcionamiento del objeto tecnológico fundamentándolo a partir de las leyes físicas de la reflexión y/o refracción, utilizando diagrama de rayos con errores y entrega 2 características de la imagen que se forma (según el objeto tecnológico).	Explica el funcionamiento del objeto tecnológico fundamentándolo a partir de las leyes físicas de la reflexión y/o refracción, sin utilizar diagrama de rayos y entrega 1 característica de la imagen que se forma (según el objeto tecnológico).
	Nombra y relaciona su objeto tecnológico con aplicaciones y usos en la vida cotidiana.	Nombra y relaciona su objeto tecnológico con aplicaciones y uso en la vida cotidiana.	Nombra aplicaciones del objeto tecnológico en la vida cotidiana.
	Frente a interrogantes que surgen durante la presentación sus respuestas evidencian retroalimentación que apuntan a lo medular sin cometer errores en conceptos y/o definiciones.	Frente a interrogantes que surgen durante la presentación sus respuestas evidencian retroalimentación que apuntan a lo medular, pero comete errores en conceptos o definiciones.	Frente a interrogantes que surgen durante la presentación sus respuestas evidencian retroalimentación superficial y comete errores en conceptos o definiciones.
Ptje: 9	Ptje: 6	Ptje: 3	
Puntuación: 8 puntos Comentario: 1. Al explicar el funcionamiento se utiliza correctamente la Ley de la Reflexión y de refracción realizando un diagrama de rayos correcto. ¿Por qué dieron las características de la imagen que se forma en un espejo plano? ¿Se forma una imagen en el chorro de agua? 2. En el trabajo se da conocer las aplicaciones en las que este fenómeno se visualiza. 3. Las respuestas fueron congruentes y retroalimentaron correctamente las preguntas de sus compañeras.			

Objeto Tecnológico	Presenta un objeto tecnológico que funcione correctamente en base a las leyes de refracción y/o reflexión. Tiene una estructura firme y el diseño se ajusta a lo que representa.	Presenta un objeto tecnológico que funcione con errores de variables de control de acuerdo con las leyes de refracción y reflexión, tiene una estructura débil y el diseño se ajusta a lo que representa.	Presenta un objeto tecnológico que funcione con errores técnicos de acuerdo con las leyes de refracción y reflexión, tiene una estructura débil y el diseño se ajusta a lo que representa.
	Ptje: 9	Ptje: 6	Ptje: 3
Puntuación: 9 puntos Comentario: <ol style="list-style-type: none"> 1. El objeto cumple con los requerimientos pedidos. 2. Presenta una estructura firme, con un diseño adecuado y creativo del fenómeno de reflexión total interna. 			
<p>RETROALIMENTACION RESUMEN. El objeto tecnológico presentado, representa el fenómeno de reflexión total interna, cumple con el objetivo planteado: funcionamiento y presentación. Se recomienda no olvidar citar las fuentes bibliográficas. Quiero destacar la creatividad y esfuerzo detrás de su proyecto, ya que superaron los estándares de lo solicitado al incluir la bomba de agua y preocuparse de darle una estructura para contextualizar el fenómeno de la reflexión total interna. Si bien es cierto que el chorro de agua en una reflexión total interna actúa como un espejo plano, en este caso no se forma imagen, ya que para ello necesitan un objeto que en este caso no hubo. Por lo que las características de la imagen que escribieron no corresponden en este caso. Durante la presentación se observó poco contacto visual con sus compañeras y el volumen de voz bajo, lo que demostraba una timidez en su desplante, les recomiendo que sientan más confianza en ustedes, ya que su trabajo fue de un alto nivel y esto se pudo haber solucionado, por ejemplo, ensayando previamente. Abordaron los contenidos de una forma completa y concisa destacando la alta calidad y complejidad abordado el contenido de refracción de la luz y sus leyes.</p>			
Puntaje Total: 31 puntos			Puntaje Obtenido: 29
Nota: 6,7			

Fuente: Docentes de ciencias (2014). Curso Evaluación para el aprendizaje, PEC.

Sin duda entregar un reporte de este tipo significa un tiempo que los y las docentes no suelen tener, pero habría que tener presente que en este caso “menos es más”, es decir actividades interesantes y motivantes, que se retroalimentan sistemáticamente a lo largo de todo el proceso, incluyendo el trabajo final y calificaciones con significado, con seguridad conducen a mayores y mejores aprendizajes.

CAPÍTULO 9: RETROALIMENTACIÓN A LA PLANIFICACIÓN



CAPÍTULO 9: RETROALIMENTACIÓN A LA PLANIFICACIÓN

Como es sabido, la evaluación no solo nos entrega información valiosa sobre los aprendizajes de cada estudiante, sino que también nos permite construir un panorama de los aprendizajes del conjunto del curso. Esta información nos desafía como docentes respecto de cuán apropiadas y suficientes fueron las actividades realizadas para los objetivos que nos habíamos propuesto y también nos invita a reflexionar sobre lo que viene por delante, al considerar cada hito evaluativo como un diagnóstico sobre el cual construir los siguientes aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa entiende el aprendizaje y la enseñanza como procesos interconectados que se retroalimentan a partir de la información provista por la evaluación y, si bien esto se enuncia reiteradamente en la bibliografía sobre evaluación formativa, la retroalimentación de la enseñanza suele quedar en el tintero o es menos abordada. Por ello, queremos complementar el Capítulo 7 dirigido a la retroalimentación a las y los estudiantes, abordando en este capítulo *la retroalimentación de la enseñanza*. Esta retroalimentación es clave, ya que la tercera pregunta de la evaluación formativa, *¿cómo llego allí?* (ver figura 1, Capítulo 7), no debe transferir toda la responsabilidad a las y los estudiantes. Por el contrario, debe contestarse desde la perspectiva del docente y la enseñanza, a partir de preguntas que materializan el apoyo a los y las estudiantes: *¿cómo voy a ayudar a mis estudiantes a avanzar?*; *¿qué objetivos propondré o trabajaré en la siguiente clase, en la siguiente unidad, en el siguiente semestre, para que mis estudiantes avancen en tales y cuales capacidades y comprensiones?*; *¿qué apoyos voy y vamos a brindar a quienes presentan alguna necesidad específica?*

Análisis global de los aprendizajes evaluados

Para retroalimentar la planificación es necesario realizar lo que denominamos un *análisis global* de los aprendizajes de los y las estudiantes del curso, a partir de la evaluación realizada, para la toma de decisiones sobre los pasos a seguir. Se trata de identificar patrones de fortalezas y debilidades en los aprendizajes del curso, criterio por criterio, orientados por dos preguntas:

- ¿Qué es lo más recurrente en términos de fortalezas y debilidades?
- ¿Cómo se distribuyen estas fortalezas y debilidades en el curso?

Describiremos a continuación en términos concretos este proceso. Para ilustrarlo nos apoyaremos en dos casos, uno de un grupo de docentes de educación básica y otro de una profesora de educación media, quienes realizan un análisis de evaluaciones aplicadas en sus cursos. Sin duda, las actividades de evaluación llevadas a cabo, las rúbricas elaboradas y los propios procesos reflexivos realizados a partir de los resultados obtenidos pueden ser hechos de otra manera; no es el asunto juzgar aquí los ejemplos, sino mostrarlos como caminos posibles e interesantes, dado que para las personas que los hicieron significaron una novedad en el trabajo que venían haciendo en evaluación, lo que les permitió resignificar el valor de la evaluación formativa y conectarla más activamente con la planificación de la enseñanza. Para presentar este proceso tomamos textualmente fragmentos de lo señalado por las docentes al momento de analizar las evaluaciones que aplicaron en sus cursos.

Paso 1. Apreciación cuantitativa del logro por criterio

Una vez que los y las estudiantes realizan un trabajo y hemos visto, leído, oído y/o apreciado sus realizaciones, y las hemos evaluado una a una a partir de una rúbrica, podemos hacer *un conteo simple de los niveles de logro alcanzados por el curso en cada uno de los criterios definidos*. Este conteo puede hacerse de distintas maneras.

Por ejemplo, en el caso de un trabajo de historia, que consistía en elaborar una columna de opinión sobre la Segunda Guerra Mundial (ver detalle capítulo 6), la docente asignó una puntuación a cada nivel de logro descrito y fue anotando en una planilla el puntaje obtenido por cada grupo, para sacar al final un promedio de puntuación obtenida en cada criterio. También anotó en su planilla -al lado de la puntuación- el comentario que ella había elaborado en cada caso, lo que le dio más elementos para el análisis.

Ejemplo 1

Paso 1 en el análisis del trabajo de historia

Criterio/Grupo	Análisis histórico	Calidad de fundamentación	Calidad de aspectos formales	Comentario retroalimentación a las estudiantes
Grupo 1	6	5	6	
Grupo 2	4	2	4	
(Hasta completar todos los trabajos)				
Promedio	5,7	4,8	5,5	

Fuente: Isabel Villaroel (2014). *Curso de evaluación para el aprendizaje, PEC.*

*Nota: omitimos la descripción de los niveles de la rúbrica para facilitar la visualización global.

En otro ejemplo, los y las estudiantes habían realizado una actividad integrada por Lenguaje, Ciencias Naturales e Inglés, organizada en grupos. Esta actividad culminaba con la presentación en la clase de Lenguaje de “un noticiero sobre alimentación saludable”, a partir de textos trabajados en las clases de Inglés y Ciencias Naturales. Para el análisis, en este caso el equipo de docentes contó (no promedió) el número de trabajos que habían obtenido cada nivel de logro de la rúbrica aplicada y obtuvo el siguiente cuadro:

Ejemplo 2

Paso 1 en el análisis del trabajo integrado “noticiero saludable”

Nivel/Criterio*	Destacado	Bueno	Suficiente
Organización de ideas	3	3	2
Pertinencia del tema	3	1	4
Integración de información	2	1	5
Relación contenidos	2	3	3
Fluidez	1	3	4
Libreto	1	5	2
Actitud kinestésica		5	3
Total	12	21	23

Fuente: Karen Duran, Victoria Martínez y docente de inglés (2014). *Curso de evaluación para el aprendizaje, PEC.*

*Nota: omitimos la descripción de los niveles de la rúbrica para facilitar la visualización global.

Paso 2. Análisis global de fortalezas y debilidades

Luego de este conteo, la pregunta es la siguiente: ¿en qué criterios se observan mayores fortalezas y en qué criterios mayores debilidades, y por qué? Aquí nuevamente se pueden aplicar distintas estrategias para *elaborar un análisis global de fortalezas y debilidades del curso*, de acuerdo con los resultados agregados obtenidos.

Por ejemplo, la profesora de Historia, ateniéndose a los promedios obtenidos, identificó que los criterios de *Análisis histórico* y *Calidad de los aspectos formales* eran los más logrados, en tanto que la *Calidad de la fundamentación* era el criterio de más bajo resultado. Con ello elaboró la siguiente reflexión:

Ejemplo 3

Paso 2 en el análisis del trabajo de historia

A partir de los resultados expuestos, se observan las siguientes fortalezas en relación con la calidad de los aspectos formales:

- La capacidad de las estudiantes de seguir instrucciones respecto de los aspectos particulares que exigía este instrumento. En particular, el cumplimiento de todas las indicaciones en la elaboración de la portada del diario (título, imágenes, dos fuentes y dos columnas de opinión). Tanto las fuentes como imágenes están correctamente referenciadas. Además, la redacción es clara.

En cuanto al análisis histórico:

- Un alto número de estudiantes comprenden la importancia de la ubicación espacial de los hechos, relacionándolos con el contexto histórico. Junto con ello, logran realizar un análisis histórico coherente con los acontecimientos y procesos del periodo histórico estudiado y los abordan con profundidad. Esto significa que las estudiantes dan cuenta del logro del objetivo planteado para esta unidad.
- Fueron capaces de manera autónoma de buscar información, seleccionar las fuentes y relacionar la información con el proceso estudiado.
- Lograron plantear de manera creativa las múltiples causas y efectos de la Segunda Guerra Mundial en tanto proceso histórico constitutivo del mundo contemporáneo, evidenciando pensamiento divergente.

En la calidad de la fundamentación, las estudiantes presentan las siguientes debilidades:

- En cuanto a la calidad de la fundamentación las estudiantes no lograron fundamentar con mayor profundidad sus argumentos con relación a las fuentes, ya que en varias oportunidades se expresaban posiciones que pudieron haberse ejemplificado con datos concretos de las fuentes, sin embargo, se quedaban en datos que provenían de sus conocimientos previos.
- En otros casos, el uso de fuentes fue descontextualizado respecto del tema específico de la Segunda Guerra Mundial que habían escogido.
- Tal vez uno de los factores que influyó fue que las estudiantes sintetizaron su reflexión en un limitado número de palabras, sin dimensionar que la expresión de opiniones fundamentadas requiere mayor extensión en la columna de opinión. En ese contexto, las estudiantes que presentaron un mayor número de caracteres lograron desarrollar un mejor trabajo. En el proceso se podrían haber mostrado más ejemplos de columnas de opinión publicadas en diversos medios de comunicación.

Fuente: Isabel Villaroel (2014). *Curso de evaluación para el aprendizaje, PEC*.

En tanto, el equipo de docentes del trabajo integrado observó los criterios que concentraban los mayores niveles de logro como fortalezas y los con menores niveles de logro como debilidades. En concreto reconocieron como fortalezas aquellas habilidades (o criterios) donde hubo más grupos (6) con un nivel destacado o bueno. A su vez, observó como debilidades aquellas habilidades (o criterios) que presentan más trabajos en el nivel suficiente y reflexionaron sobre estas fortalezas y debilidades de la siguiente manera:

Ejemplo 4

Paso 2 en el análisis del trabajo integrado "noticiero saludable"

Mayores fortalezas:

- **Escritura del libreto con la estructura de un noticiero**, definiendo los roles según lo requerido por las profesoras. Consideramos que esta fortaleza se debe a que en distintas asignaturas se ha trabajado con este formato.
- **Organización de ideas según la relevancia del texto**, observándose que los grupos lograron extraer las ideas principales de los textos según la importancia de estas y organizarlas secuencialmente, lo que además los llevó a relacionar los contenidos con las experiencias personales y sociales, siendo capaces de dar sugerencias al público.

Habilidades más débiles observadas:

- **Integración de la información explícita e implícita** de los textos trabajados durante las asignaturas de Inglés y Ciencias Naturales. Luego de la reflexión realizada como docentes, creemos que esto se debió a que fallamos en la entrega de las indicaciones para generar el trabajo, ya que la mayoría de los grupos integró mayoritariamente los contenidos abordados en Ciencias Naturales, excluyendo los de Inglés.
- Esto a su vez, influyó en la **pertinencia del tema** sobre la alimentación saludable, ya que algunos grupos acudieron al texto de estudio para buscar información, confundiendo los temas y exponiendo sobre temáticas de vida saludable.
- **Fluidez** en la exposición del discurso. Consideramos que esto puede haber estado influenciado por la escasez de tiempo otorgado a las estudiantes en la preparación de la presentación, ya que por razones institucionales tuvimos que acortar el tiempo preestablecido para la realización del desafío.

Fuente: Karen Duran, Victoria Martínez y docente de inglés (2014). Curso de evaluación para el aprendizaje, PEC.

En ambos casos son interesantes las relaciones que establece el equipo de docentes entre las fortalezas y debilidades que observan en los trabajos finales, con el proceso pedagógico de preparación de estos trabajos. Dado que las y el docente están involucradas en el proceso y lo han seguido, son quienes tienen mayor y mejor información sobre cómo se fue dando el proceso de aprendizaje: los tiempos, las indicaciones, las explicaciones y los apoyos. Asimismo, es interesante observar que levantan ciertas hipótesis explicativas, especialmente sobre los resultados más débiles, en que aluden a los andamiajes requeridos para poder desarrollar una habilidad, por ejemplo, más modelaje para ver el lugar de las opiniones fundamentadas en una columna o más ensayo de la presentación oral final para poder mejorar la fluidez. De esta manera, el diagnóstico no consiste solo en una constatación descriptiva de los datos, sino que supone un análisis interpretativo de los resultados obtenidos a la luz del proceso pedagógico seguido. Sin duda, es un proceso de reflexión y autorreflexión sobre lo realizado que orienta sobre los propósitos formativos que requieren ser reforzados en las siguientes clases y unidades, y aquellos sobre los cuales se puede seguir avanzando.

Paso 3. Análisis de la distribución de los y las estudiantes, según criterios

Luego de tener esta visión general de fortalezas y debilidades, las siguientes preguntas son: ¿cómo se distribuyen los o las estudiantes del curso en los distintos criterios? y ¿quiénes están más avanzados/as y quienes más descendidos/as en qué habilidades? Para abordar estas preguntas, hay que *analizar la distribución de las y los estudiantes del curso en los distintos criterios*, porque una cifra puede ocultar gran diversidad. El promedio oculta la diversidad, ya que un cinco como promedio de un curso, puede significar que todos tuvieron un 5.0 o puede significar que aproximadamente un 30% obtuvo un 7.0 y un 70% obtuvo un 4.0, o que un 50% obtuvo un 7.0 y un 50% obtuvo un 4.0. Las consecuencias pedagógicas de los diferentes casos son muy distintas.

Para hacer este análisis, la profesora de Historia debe analizar el listado con todos los resultados de su curso y describir esta distribución. En tanto, en la tabla del equipo de docentes del trabajo integrado hay información que se puede relevar inmediatamente. Por ejemplo, la actitud kinestésica hay que reforzarla con todo el curso ya que estas debilidades se presentan de forma transversal. De este modo, correspondería ofrecer mayor andamiaje para esto a todo el curso, incluyendo el desarrollo de la actitud kinestésica en actividades de las próximas clases o unidades. En tanto, la organización de las ideas debe ser apoyada en dos grupos en específico que presentaron debilidades en este criterio, lo que podría materializarse acompañando mayormente a las y los estudiantes de estos grupos en las siguientes clases o unidades en que se vuelva a trabajar la organización de las ideas con otros textos o temáticas.

El análisis de la distribución de los y las estudiantes por criterio relaciona el balance global con el desempeño específico de cada estudiante o grupo en particular, para orientar el desarrollo de una pedagogía que trabaja con el curso como colectivo, pero que, a la vez, va atendiendo los requerimientos de apoyo específico de los y las estudiantes. Esto es relevante especialmente para el estudiantado que va quedando atrás, puesto que es la única manera de que vaya acortando sus brechas. Sin embargo, también es relevante para los y las estudiantes adelantados/as, que si no tienen desafíos nuevos se aburren sobremanera durante las clases. No es el objetivo de esta serie de recursos abordar la diversidad en el aula, pero nos parece importante, al menos, recomendar el trabajo de Rebeca Anijovich (2004) y de Carol Ann Tomlinson (2008) sobre pedagogía en aulas heterogéneas.

Paso 4. Decisiones sobre los pasos a seguir

Llegamos así a la cuarta parte del proceso que consiste en tomar decisiones sobre los próximos pasos a seguir, considerando la información obtenida sobre el desarrollo de los propósitos formativos. Para ilustrar esta etapa volvemos a las experiencias docentes que nos han acompañado en este capítulo y presentamos la toma de decisiones que se definieron en cada uno de estos casos.

Ejemplo 5

Paso 4 en el análisis del trabajo de historia

Desde el punto de vista grupal la idea es preguntar a las estudiantes qué opiniones tuvieron ellas sobre sus trabajos. Partir reconociendo los logros generales y, posteriormente, qué aspectos consideran ellas debemos reforzar. A partir de sus planteamientos y lo que definimos como debilidades, buscaremos estrategias para fortalecer la calidad de la fundamentación en la unidad siguiente, enfatizando que la actividad responde a un logro de habilidades de criterios estables. (...)

Para fortalecer este aspecto se plantea que en la Unidad de Guerra Fría se trabaje con un nuevo escenario de evaluación que incluya tres acciones principales:

- 1.** Trabajar fuentes historiográficas centradas en visiones divergentes en torno a la Guerra Fría. A partir de esta actividad desarrollar un comentario de texto sobre un tema escogido de las fuentes trabajadas en clases. Esto permite ampliar la utilización de una mayor cantidad de palabras en su fundamentación para la profundidad en el análisis e interpretación como en la emisión de opiniones propias y fundamentadas, relacionando el acontecimiento histórico con la Guerra Fría y el mundo actual.
- 2.** Distribuir los grupos de trabajo de una manera diferente respecto de la evaluación anterior, asegurando que cada grupo lo integren estudiantes que lograron un buen desempeño con otras que tuvieron aspectos más debilitados en la calidad de la fundamentación.
- 3.** Durante el proceso o desarrollo de la actividad, la profesora realizará un acompañamiento más sistemático en los grupos en donde se encuentran las estudiantes que estuvieron más descendidas en la actividad anterior.

Fuente: Isabel Villaroel (2014). Curso de evaluación para el aprendizaje, PEC.

Ejemplo 6

Paso 4 en el análisis del trabajo integrado "noticiero saludable"

Luego de la reflexión que realizamos como docentes sobre las fortalezas y debilidades tanto de los trabajos realizados por las y los estudiantes, como las nuestras como mediadoras del aprendizaje en el desafío, hemos tomado la decisión de realizar nuevamente una evaluación interdisciplinaria en las asignaturas de Lenguaje, Ciencias Naturales e Inglés considerando una nueva unidad de aprendizaje que estará centrada en conceptos de la naturaleza, la cual durará 3 semanas.

El desafío considerará los mismos criterios y rúbricas utilizadas en el desafío del noticiero, sin embargo, incorporaremos las siguientes acciones pedagógicas:

1. Análisis de textos.

En las tres asignaturas se les entregarán textos con conceptos de la naturaleza, en los cuales las y los estudiantes deberán identificar ideas principales, extrayendo información explícita e implícita, a través de guías y actividades lúdicas como crucigramas, laboratorios virtuales, etc. Con esto queremos que las y los estudiantes analicen conceptos y sean capaces de extraer información relevante que les pueda ayudar posteriormente en la redacción del libreto para el nuevo desafío.

2. Exposición oral.

En Lenguaje, se les solicitará a las y los estudiantes que todos los días vayan exponiendo oralmente lo realizado en clases delante del curso, para ello se irán turnando y deberán utilizar un vocabulario y actitud kinestésica adecuada. En primer lugar, la profesora les realizará una clase en donde modelará el cómo se debe ajustar el lenguaje y expresión corporal a las situaciones comunicativas y al contexto.

3. Mayor tiempo.

Tal como lo mencionamos anteriormente, uno de los aspectos que creemos influyó en los resultados de las y los estudiantes fue el poco tiempo que les dimos para realizar el desafío, esto para ajustarnos a la fecha de entrega de las evidencias para el diplomado, es por esta razón que para esta nueva actividad hemos contemplado 3 semanas de trabajo, en donde pretendemos realizar las actividades mencionadas anteriormente, considerando 3 clases para la creación y revisión del libreto y dos clases para los ensayos y sugerencias de cada docente.

Fuente: Karen Duran, Victoria Martínez y docente de inglés (2014). Curso de evaluación para el aprendizaje, PEC.

Nota: por razones de extensión se seleccionaron solo 3 acciones de 8 planteadas por el equipo de docentes.

Como pueden observar, en ambos casos la información recolectada informa los pasos a seguir y retroalimenta la planificación enriqueciéndola y acercándola al aprendizaje de los y las estudiantes. En ambos casos, además, las docentes y el docente se preocupan y ocupan de apoyar y dar continuidad a los propósitos formativos que han relevado, a la vez que toman nuevos objetivos del currículum prescrito que abren nuevos temas, pero permiten seguir expandiendo las capacidades relevadas.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

Introducción

- Brookhart, S.M. (2007) Expanding Views about Formative Classroom Assessment: A Review of the Literature. En: McMillan, J.H., (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. Teachers College Press, pp. 43- 62.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009), Developing a theory of formative assessment. *Educational assessment Evaluation and Accountability*, 21(1):5-31.
- Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017). *Contextualización curricular. P. Universidad Católica de Chile*. Documento de trabajo curso EDU 0162 - Primer Semestre 2017.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de contextualización curricular*. XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía-7/8/9 Setembro 2011-Coruña.
- Forster, M. (2007). *Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile*. 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo, 11,12 y 13 de septiembre.
- Mineduc, 2014. Programa de estudio Ciencias para la ciudadanía 3° y 4° medio. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140116_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). How does your teacher help you to make your work better? Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203.
- Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ª época). 2(3), 15-44.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacciones*, 22, 6-33.

Capítulo 1

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y prospectiva en educación*. Unesco. [Documentos de Trabajo ERF, N°g].
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (Eds.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press. <http://www.nap.edu/catalog/9853.html>
- Carlgren, I. (2020). Powerful knowns and powerful knowings. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 323-336.
- Fiorella, L. y Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge University Press.
- Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R. (2007). La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de investigación educacional*, 22(1), 209-230.
- Mineduc (2019). *Bases Curriculares tercero y cuarto medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/3-y-4-medio/133992:Curriculum-3-y-4-medio>

- Mineduc (2020). *Programas de estudio 3º y 4º medio de asignatura Ciencias para la ciudadanía*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Plan-Comun-de-formacion-general/Ciencias-para-la-ciudadania/>
- Mineduc (2021). *Marco de la Buena Enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Murillo, F. (2018). *Bildung, psychoanalysis, and the formation of subjectivity in educational experience* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de British Columbia.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste.
- OECD (2005). *The definition and selection of Key competences, Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland.
- Sen, A. (1993) Capability and Well-being. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.) *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Schleicher, A. (2011). The Case for 21st Century Learning. *OECD Observer*, (282/283), 42-43.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Wiggins, G. (2010). What is a big idea? *Authentic Education*. https://www.authenticeducation.org/ae_bigideas/article.lasso?artid=99.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative Learning Processes of the Brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, (45), 79-88.

Capítulo 2

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ornstein, A. y Hunkins, F. (2018). Curriculum Design. En A. Ornstein y F. Hunkins (Eds.), *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (pp. 184-188). Pearson/Allyn and Bacon.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.

Capítulo 3

- Anijovich, R. (2016). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp.129-149). Paidós.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713. <http://www.jstor.org/stable/20404004>.

Capítulo 4

- Gysling J. y Meckes L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. <http://www.grade.org.pe/forgedescargas/PREALDOC54.pdf>
- Masters, G. N. (2005). *Continuidad y crecimiento: consideraciones clave en la mejora educativa y la rendición de cuentas*. http://formacionenservicio.minedu.gob.pe/aulavirtual/PFS/MODULO2/UNIDAD1/lecturas/primeraparte/Lectura%202_%20Continuidad%20y%20crecimiento.pdf
- McTighe, J. (2011). *Developing and Using Quality Rubrics to Evaluate and Improve Student Performance*. <https://www.vassonline.org/images/vass/resource-files/pba-resources/Quality%20Rubrics%20-%20Second%20AM%20Session.pdf>
- Mineduc(2007). *Mapa de progreso de Lectura*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14927/mapaprogresolenguaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.

Capítulo 5

- Condemarin, Mabel y Medina, Alejandra (2000). *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Mineduc Chile.
- Frey, Bruce; Schmitt, Vicki y Allen, Justin (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17, 2, 1-18.
- Wiggins, Grant (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 9, 703-713.

Capítulo 6

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Bachillerato Internacional (2004). *Diploma Programme assessment principles and practice*. <https://rhsib.files.wordpress.com/2015/12/ib-dp-assessment-principles-and-practice.pdf>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Open University Press.
- CPEIP (2021). *Estándares de la profesión docente: marco para la buena enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>

Capítulo 7

- Anijovich, R. (2016). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa*. Paidós.
- Expeditionary Learning (2022). *Austin's Butterfly: Building Excellence in Student Work*. <https://www.youtube.com/watch?v=2-mKkYQ7hA4>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 8.000 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., Fisher, D., Frey, N. y Clarke, S. (2021). *Collective student efficacy: Developing independent and inter-dependent learners*. Corwin Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, (22), 389-404.
- Wiggins, G. (2010). Feedback: how learning occurs. <https://authenticeducation.org/feedback-how-learning-occurs/>
- Wiggins, G. (2012). Quality Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16. <https://www.ascd.org/el/articles/quality-feedback>
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
- Wiliam, D. (2012). Feedback: Part of a System. *Educational Leadership*, 70(1). <https://www.ascd.org/el/articles/feedback-part-of-a-system>

Capítulo 8

Black, Paul & Wiliam, Dylan (2018) Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:6, 551-575.

Brookhart, Susan M. (2017). *How to use grading to improve learning*. Estados Unidos, Virginia: ASCD.

Contreras, J., Flotts, M., Izquierdo, G., Meckes, L., Tobar, S., & Varela, R. (2021). Buenas prácticas para calificar: sobre cómo asignar notas que sean justas e informativas (especialmente en contexto de pandemia): Versión abreviada, MIDE UC, Pontificia Universidad Católica.

Guskey, Swan y Jung (2011). Grades that mean something, *Kappan magazine*. 93, 2, 52-57.

Capítulo 9

Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.

Tomlimson, C. A. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE