

Tomo III de la colección curricular de la Corporación de Educación de Renca

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE  
Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN  
**LAS COMUNIDADES  
EDUCATIVAS DE RENCA**





Tomo III de la colección curricular de la Corporación de Educación de Renca

---

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE  
Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN  
**LAS COMUNIDADES  
EDUCATIVAS DE RENCA**

---



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

2021 José Miguel Olave Astorga (Editor)

Cuadernillo de Experiencias Pedagógicas No 1: Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca .

120 pp. 21,6 x 28 cm.

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

© José Miguel Olave Astorga (Editor) 2021.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

Registro de Propiedad Intelectual: 2020-A-8035

ISBN: 978-956-402-384-7

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.

## Contenido

---

<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>7</b>
Invitación a los y las docentes de la comuna para la transformación educativa .....	7
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>9</b>
La Corporación de Educación de Renca y el Centro de Estudios Saberes Docentes ante el desafío de liderar para la transformación educativa.....	9
Las comunidades escolares de Renca frente al desafío del desarrollo profesional docente y la Evaluación para el Aprendizaje .....	13
La Universidad de Chile en el desafío de fortalecer la educación pública .....	16
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>19</b>
Desarrollo de capacidades profesionales de los y las docentes de Renca para un cambio de paradigma evaluativo: Acompañamiento, saberes docentes y evaluación formativa .....	19
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>51</b>
Experiencias de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca: voces de docentes y tutores .....	51
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>71</b>
Experiencia de formación continua desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje (EPA) .....	71
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>85</b>
Experiencias para compartir, talleres para el diseño de escenarios y criterios de evaluación realizados por las y los docentes de Renca.....	85



## Presentación

# Invitación a los y las docentes de la comuna para la transformación educativa

---

Daniela Eroles  
Directora de Educación  
Corporación Municipal de Renca

La experiencia sobre Evaluación para el Aprendizaje que hemos desarrollado en las escuelas y liceos de la Corporación de Renca a lo largo de tres años, acompañados por el equipo de Saberes Docentes, se inscribe en el corazón de nuestro proyecto educativo comunal que coloca al centro el aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes.

Al comienzo de la gestión municipal que lidera el Alcalde Claudio Castro, durante el año 2017, realizamos un profundo diagnóstico de la situación de nuestros centros educativos, que nos permitió definir que una de las áreas a abordar con mayor urgencia era la formación y el desarrollo profesional de directivos y docentes. Dos temas emergieron como las áreas por dónde debíamos comenzar esta formación: la diversificación de la enseñanza y la evaluación. Partir por reconocer y valorar la diversidad de cada sala de clase, y hacer visibles las necesidades e intereses de los y las estudiantes, implicó no solo repensar el diseño de la enseñanza si no preguntarnos por el modo de identificar esas necesidades e intereses diversos y el progreso de cada estudiante en el logro de sus aprendizajes.

Comenzamos así un espacio de co-construcción con el equipo de Saberes Docentes, con quien compartimos enfoques educativos y además la gran tarea y propósito común, nosotros desde la educación escolar y ellos desde la academia, de fortalecer la educación pública. Nuestra reflexión acerca de la evaluación, se anticipó a la que se generaría un tiempo después a nivel nacional con el cambio del decreto de evaluación. Iniciamos así la formación y primeras prácticas de Evaluación para el Aprendizaje. El proceso de transformación que nuestras comunidades educativas emprendieron ha sido profundo, implicó movilizar creencias, prácticas instaladas, ceder espacios de poder, avanzar hacia experiencias de aprendizaje auténtico y nuevos caminos para verificar los logros, identificar las dificultades y orientar el proceso de aprendizaje. En este camino estábamos cuando llegó la pandemia, y fue así como en medio de la emergencia, los y las docentes pusieron estos nuevos conocimientos y herramientas al servicio del aprendizaje de sus estudiantes realizando evaluaciones formativas que han permitido no solo atender el proceso educativo en un año tan complejo, sino también identificar el camino a seguir durante este año.

Este libro, da cuenta de este proceso. Poder sistematizar esta experiencia no solo permite reconocer el trabajo realizado y que nuestras comunidades educativas puedan seguir profundizando estos aprendizajes, sino también poner este saber pedagógico a disposición de otras comunidades educativas y de otros docentes en su formación inicial o continua.

Desde la Corporación Municipal de Renca queremos agradecer al equipo de Saberes Docentes por la profundidad y rigurosidad de su trabajo y reconocer la participación de directivos y docentes de nuestros centros educativos que se comprometieron en este proceso de aprendizaje y construcción colectiva.





**La Corporación de Educación de  
Renca y el Centro de Estudios Saberes  
Docentes ante el desafío de liderar  
para la transformación educativa**

**Capítulo I**

---



## Capítulo I

# La Corporación de Educación de Renca y el Centro de Estudios Saberes Docentes ante el desafío de liderar para la transformación educativa

---

El proyecto *Implementación de Prácticas de Evaluación para el Aprendizaje* para los establecimientos públicos de la comuna de Renca surge como resultado del diálogo, el trabajo y compromiso de dos instituciones: La Corporación de Educación de Renca y la Universidad de Chile. Como respuesta a los ejes educativos planteados por la nueva administración municipal, la Corporación de Renca abrió las puertas de 14 establecimientos públicos al Centro Saberes Docentes para iniciar un proceso de profesionalización de los actores docentes y directivos con el único objetivo de dignificar la carrera docente y aportar a la justicia educativa de las y los estudiantes.

El desarrollo del proyecto en Renca entre los años 2017 y 2019 que detallamos en este cuadernillo, entrañó para las instituciones participantes una serie de articulaciones complejas, tanto en el plano pedagógico como en la dimensión organizacional. La misma noción de colaboración entre instituciones señala una determinada amplitud de los esfuerzos involucrados. Pedagógicamente, las instituciones debieron ensamblar necesidades y recursos disponibles con las herramientas de apoyo pedagógico: por una parte, la Corporación de Educación debía hacer comunicable las necesidades de profesionalización docente en materia evaluativa tomando en consideración la amplitud y diversidad del territorio educativo y, por otra parte, la Universidad de Chile debía asumir el desafío de aportar con las mejores herramientas para apoyarlos resguardando las identidades y los sellos particulares de las comunidades involucradas. Organizacionalmente, las instituciones debieron dialogar para coordinar y buscar espacios de encuentro pedagógico que permitiera al conjunto de actores involucrarse y enriquecerse de las instancias de acompañamiento pedagógico, hacer sostenible el proyecto y hacer transferible las herramientas de la evaluación para el aprendizaje en el periodo de 3 años.

El presente capítulo aborda las necesidades, los desafíos y las articulaciones institucionales que se tejieron en el proyecto *Implementación de prácticas formativas de aula* desde la voz de dos líderes educativos: Cecilia Merino Riquelme (Jefa Técnica Pedagógica de la Corporación de Educación de Renca) y Gabriela Martini Armengol (Directora Centro Saberes Docentes). El capítulo se divide en dos secciones. En la primera, Cecilia Merino nos comparte el proceso de gestación y el desarrollo de las necesidades de profesionalización docente comunal en materia de evaluación educativa. Nos interesa recoger sus apreciaciones desde su rol de líder educativo bajo el entendido que la Corporación de Educación de Renca constituye una institución local de nivel intermedio estratégica para la mejora educativa, puesto que este espacio conecta al sistema con los actores, impulsa iniciativas a nivel territorial con pertinencia local, distribuye recursos, coordina, alinea y genera las condiciones administrativas para que los establecimientos desenvuelvan sus proyectos educativos. En la segunda sección, conversa con nosotros Gabriela Martini Armengol quien comparte los idearios institucionales que guían la acción de la Universidad de Chile y el Centro Saberes Docentes en la tarea de dignificar la educación pública en el país. Sus palabras enmarcan y hacen comprensible el rol de la universidad como agente de apoyo pedagógico, que busca colaborar con el desarrollo de los proyectos educativos locales a través de comprensiones alternativas y actualizadas del fenómeno educativo y la implementación de proyectos colaborativos para la mejora sistema escolar público.

### **Las preguntas centrales que guían el capítulo son:**

- ¿Cuáles eran las necesidades de la corporación de educación hacia el Desarrollo Profesional Docente y la Evaluación para el Aprendizaje?
- ¿Qué oportunidades de aprendizaje profesional se abren en las comunidades educativas de Renca?
- ¿Qué capacidades profesionales se potencian desde el enfoque de evaluación formativa?
- ¿Cuáles son los desafíos a futuro en el área de la evaluación formativa en la comuna?
- ¿Cuáles son los principios filosófico-educativos que el Centro Saberes Docentes busca instalar o promover en sus acciones formativas?
- ¿Cómo responde el Centro Saberes Docentes a la tarea de colaborar con el fortalecimiento de la educación pública en la comuna de Renca?
- ¿Por qué el Centro Saberes Docentes toma la decisión de asignar a la evaluación formativa un lugar central en su quehacer académico?

## **Las comunidades escolares de Renca frente al desafío del desarrollo profesional docente y la Evaluación para el Aprendizaje**

---

Entrevista a Cecilia Merino Riquelme,  
Jefa Técnica Pedagógica de la Corporación de Educación de Renca

### **Desde el punto de vista de su rol como jefa técnica comunal, ¿cuáles eran las necesidades de la Corporación de Educación en cuanto al desarrollo profesional docente de sus profesores/as y por qué fue importante proponer un enfoque formativo de la evaluación?**

La gestión del Alcalde Claudio Castro se inició en diciembre de 2016 y en febrero de 2017 y una de las primeras acciones que acordamos como Equipo de Educación de la Corporación fue definir nuestro Proyecto Educativo Comunal (PEC). Esto implicó, desde el Área Técnico-Pedagógica, definir líneas de acción, entre las que se cuenta el desarrollo profesional docente (DPD). Este considera las necesidades, por una parte, de formación de los y las docentes para poder avanzar en los propósitos definidos en el PEC y, por otra, del perfil de estudiantes que queremos que egrese de nuestros centros educativos. Consideramos que la formación docente permanente es fundamental para instalar paradigmas y culturas escolares que tengan relación con la formación integral del/la estudiante, en donde se les prepare para ser ciudadanos/as responsables y autónomos/as, capaces de concretar sus proyectos de vida y de su comunidad.

### **¿Cómo describiría el desarrollo del programa Evaluación para el Aprendizaje (EPA) en las comunidades de Renca? ¿Cuáles son las oportunidades de desarrollo local de las escuelas y docente? ¿Qué oportunidades de aprendizaje profesional se abren en las comunidades educativas de Renca?**

EPA fue la primera formación que realizamos como gestión. Comenzamos a fines del año 2017 con las coordinaciones técnico-pedagógicas y un grupo de docentes que ejercían cierto liderazgo entre sus pares y que tenían el entusiasmo de aprender y de innovar. Comenzar con EPA significa adoptar un enfoque en el que la evaluación define cómo el o la docente realiza sus clases y, por ende, cómo el o la estudiante aprende. Esto para nosotros implicaba hacer un cambio profundo a los reglamentos de evaluación desde un respaldo teórico importante. Luego, en 2018, aparece el Decreto N°67 que refuerza nuestra postura.

Hemos continuado en los años posteriores formando a más docentes con acompañamiento en los centros educativos. El año 2019, se realizaron las modificaciones a los reglamentos de evaluación en un periodo complejo, como también lo ha sido este año, pero la formación y el acompañamiento de la Universidad de Chile ha estado presente de manera constante, adecuándose a los acontecimientos.

### **¿Cómo han enfrentado las comunidades educativas los desafíos de implementar una evaluación formativa en sus propios contextos?**

Introducir e implementar EPA implica para los centros educativos un cambio de paradigma, un cambio cultural y, por tanto, modificar prácticas. Todo esto, obviamente, no es fácil, se requiere tiempo, perseverancia, entusiasmo y querer hacer las cosas de una manera distinta pensando en lo mejor para los y las estudiantes.

La evaluación formativa está en nuestras líneas de acción desde antes de la promulgación del Decreto N°67 del año 2018. Se ha entendido por mucho tiempo la evaluación como sinónimo de calificación y eso es lo que

tenemos que cambiar. La calificación es una dimensión de la evaluación. Lo más importante es considerar la evaluación como un proceso que tiene funciones de diagnóstico, de retroalimentación, de diálogo y aprendizaje, en donde no solo participa el o la docente sino, también, el o la estudiante.

En nuestros centros educativos tenemos excelentes profesores y profesoras, dispuestos a enfrentar desafíos, conscientes de que los tiempos han cambiado y que los y las estudiantes requieren, por tanto, nuevas formas de aprender, y que ese aprendizaje es para toda la vida, no se detiene con el egreso de la educación formal. La flexibilidad y la disposición con que han recibido las formaciones ha sido fundamental para avanzar en la implementación de la evaluación formativa, cuyos resultados se están comenzando a vislumbrar.

### **En su opinión, ¿cuáles son las capacidades profesionales que se potencian o desarrollan desde este enfoque de evaluación formativa?**

La EPA, sin duda, potencia el desarrollo de capacidades en los docentes, más aún si consideramos que la evaluación determina, en gran medida, cómo el docente realiza sus clases. Un aspecto que se desarrolla tiene que ver con el rol docente. Desde el enfoque de EPA el o la docente pasa de ser un expositor o una expositora de contenidos a ser una persona que facilita, guía, orienta en la construcción y reconstrucción de los aprendizajes durante el proceso educativo. Ese nuevo rol requiere el desarrollo de capacidades y/o prácticas pedagógicas como, por ejemplo, la reflexión constante sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre cómo está enseñando y si los estudiantes están comprendiendo o aprendiendo de manera profunda. Esto se relaciona mucho con la dimensión ética de la evaluación, por el impacto que esta tiene en el compromiso con el aprendizaje que un o una estudiante puede o no alcanzar y la definición de su trayectoria educativa. También se requiere aprender a trabajar colaborativamente y a analizar evidencias para tomar decisiones, a la vez que entregar retroalimentaciones efectivas y oportunas. Es importante, además, ser capaz de aplicar variados instrumentos de evaluación para recoger evidencias de los desempeños de los y las estudiantes, y conocer el currículum y las disciplinas que se imparten de manera de colocar a los y las estudiantes frente a desafíos de la vida real donde puedan generar propuestas de cambio, es decir, contextualizar el currículum y tener claridad en la meta de comprensión.

En cuanto a la evaluación formativa, este año ha sido un elemento clave para que los distintos actores de la comunidad educativa, en especial las familias, comprendan que la evaluación es parte consustancial del proceso enseñanza-aprendizaje, que se debe evaluar en forma permanente para permitir el aprendizaje y que el resultado es justamente ese, el aprendizaje.

Con docentes y estudiantes se ha enfatizado el rol que juega la retroalimentación en el proceso de aprendizaje del o de la estudiante así como también la importancia de que los y las estudiantes se autoevalúen, realicen procesos metacognitivos y se genere un diálogo constructivo entre docente y estudiante, lo que releva la necesidad de establecer vínculos pedagógicos positivos entre ellos.

### **¿Cómo ven desde la Corporación de Educación este desafío en el contexto actual de una educación a distancia, por ejemplo, la discusión entre priorización o nuclearización, evaluación formativa/calificación o los proyectos integrados en distintos liceos y colegios de su comuna?**

Antes que se determinara la priorización curricular por parte del Ministerio, como Dirección de Educación y a través de la formación en EPA entregada a las coordinaciones técnico-pedagógicas, ya habíamos intencionado la nuclearización. Sin embargo, teniendo un currículum tan extenso, finalmente, se termina priorizando Objetivo de Aprendizaje (OA) aun cuando se trabaje la nuclearización. Lo importante son los criterios con los que se prioriza. Además, la nuclearización tiene componentes que no están presentes cuando solo se trata de priorizar OA, por consiguiente, es posible la combinación de ambos y eso requiere considerar la realidad de cada centro educativo.

### **¿Cuáles son los desafíos a asumir a futuro en el área de la evaluación formativa en la comuna?**

Tanto la EPA como las otras formaciones que han recibido docentes y asistentes de la educación nos plantean el desafío de mejorar la implementación y construir una mirada sistémica e integradora de manera que cada una de las formaciones recibidas se convierta en prácticas pedagógicas. En este sentido, cobra un rol indispensable la orientación de la coordinación técnico-pedagógica de cada escuela y liceo, y el liderazgo de directoras y directores y el trabajo colaborativo en los equipos de aula.

La práctica de EPA, además, tiene desafíos propios relacionados con la retroalimentación y el enriquecimiento de la relación estudiante-docente de forma tal que se produzca el diálogo o conversación evaluadora que genera nuevos aprendizajes y saberes. Se trata de considerar a los y las estudiantes no tan solo para darles a conocer qué se les evaluará sino también posibilitar su participación en la definición del cómo. Enfrentamos, entre muchos otros, el desafío de profundizar en el sentido ético de la evaluación y no solo en su sentido técnico.

### **¿Qué razones movilizaron a la Corporación a invitar a la Universidad de Chile a abordar los desafíos que plantea la evaluación?**

Elegimos a la Universidad de Chile por su experiencia en el desarrollo del enfoque de EPA, enfoque que está muy acorde con nuestro proyecto educativo comunal. Teníamos la confianza, además, de que los y las docentes, y las coordinaciones técnico-pedagógicas (JUTP) de nuestra comuna recibirían una formación seria y de calidad.

Además, sabíamos que la Universidad cuenta con las competencias y capacidades para adecuarse a nuestro modelo de formación sistémico, en donde se forman docentes, coordinaciones técnico pedagógicas, los y las directoras y el equipo de técnico pedagógico de la dirección de educación, cada uno desde sus respectivos roles en la perspectiva de asegurar la implementación de la formación, su adecuación y desarrollo en cada centro educativo.

## La Universidad de Chile en el desafío de fortalecer la educación pública

Entrevista a Gabriela Martini Armengol, Directora Ejecutiva de Saberes Docentes

### ¿Cuáles son los principios filosófico-educativos que el Centro Saberes Docentes busca instalar o promover en sus acciones formativas?

En los últimos años, el quehacer del Centro se ha desarrollado siguiendo un conjunto de principios que han sido fruto de la reflexión en torno a nuestra experiencia, a la realidad que observamos actualmente en el mundo de la educación y a los desafíos de la sociedad actual. En este marco, hemos efectuado un proceso de resignificación de la educación continua de profesores, comprendiéndola como una actividad de docencia universitaria con identidad y fisonomía propia, y como un nivel formativo que se sitúa a la par del pregrado y el posgrado, niveles con los que debe articularse de manera pertinente y coherente.

Un segundo principio que hemos materializado en las iniciativas de formación y de investigación educativa es relevar dimensiones propias del desarrollo profesional docente superando las tradicionales acciones de capacitación. Algunas de las dimensiones que hemos relevado son la comprensión de los profesores y las profesoras como sujetos profesionales que portan y generan conocimiento. Esto es lo que se denomina el "saber docente" que se origina a partir de la reflexión sistemática que realizan los y las docentes sobre su práctica profesional conjuntada con los aprendizajes que desarrollan en procesos formativos y que redundan o debiera redundar en la transformación de sus prácticas y de sus entornos comunitarios e institucionales.

Un tercer principio que orienta nuestro quehacer es propiciar la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, entendidas como instancias de reflexión, de autoformación y de indagación entre pares, cuyo propósito son crear conocimiento situado y transformativo de la práctica docente y de su entorno.

Finalmente, nuestro quehacer se establece con base en relaciones de horizontalidad con los y las docentes, y las escuelas. Entendemos que tanto en la universidad como en las escuelas se desarrollan experiencias y saberes pedagógicos y disciplinares que deben ser puestos en común para co-construir nuevo conocimiento, respetando las singularidades y a la vez generando un marco comprensivo y de actuación común.

### ¿Cómo responde el Centro Saberes Docentes a la tarea de colaborar con el fortalecimiento de la educación pública en la comuna de Renca?

Principalmente, poniendo al centro de la reflexión y de la generación de capacidades docentes, la pregunta sobre cómo logramos prácticas pedagógicas que sean verdaderamente inclusivas y formativas, y que conduzcan al desarrollo de pensamiento crítico, autónomo, por parte de las nuevas generaciones de estudiantes. Entendemos que la educación pública tiene por sentido y misión la integración social y la justicia social. En buena medida, para ello se requiere que la educación no esté enfocada en la generación de trabajadores cualificados para el mercado laboral sino en formar ciudadanos y ciudadanas reflexivos y críticos, comprometidos con su entorno, que aporten a su desarrollo. Es una cuestión de foco.

También hemos intentado colaborar a través del acompañamiento al equipo de la Dirección de Educación en el proceso que tan notablemente han impulsado para fortalecer la educación pública en la comuna. Han dado ejemplo de cómo un equipo con convicciones profundas, fortalezas profesionales y liderazgo certero puede diseñar y concretar proyectos transformativos de gran alcance. Ha sido un proceso de co-construcción y de retroalimentación permanente que ha potenciado grandes aprendizajes institucionales y profesionales.

## **¿Por qué el Centro Saberes Docentes toma la decisión de asignar a la evaluación formativa un lugar central tanto para el desarrollo profesional docente como para la generación de conocimiento e investigación?**

La evaluación formativa pone al centro las capacidades de las personas, es decir, de los estudiantes, orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia las y los estudiantes, reconociendo las singularidades y diversas potencialidades de cada quién. Es un enfoque humanista. Y esta orientación hacia el y la estudiante requiere de competencias docentes diversas, de un cambio de prácticas pedagógicas que es central. Implica desaprender tanto las formas en que los profesores y las profesoras aprendieron en su etapa escolar y cómo fueron formados como docentes en este ámbito.

Sin duda, es un enfoque de mayor exigencia para los y las docentes, pero que también les permite a ellos y ellas retroalimentar permanentemente su quehacer. Reflexionar en torno a este quehacer, más aún en forma colectiva, propicia la generación de un rico conocimiento que mejora la práctica de la profesión e impacta en los aprendizajes de los y las estudiantes. También, la evaluación concebida como una herramienta de formación y no de castigo, pasa a ser un eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se integra en él durante todo su desarrollo. Entenderla así implica un cambio cultural central que transforma la experiencia educativa global para todas las personas involucradas.

### **En su opinión, ¿cuáles son las capacidades profesionales que se potencian o desarrollan desde este enfoque de evaluación formativa?**

El centro del trabajo del Centro ha sido la promoción de cambios en la cultura evaluativa de los y las docentes que trabajan en las escuelas de Renca. Dada la profundidad a la que apunta esta transformación, no solo se requiere del desarrollo de capacidades “técnicas” en torno a cómo realizar la evaluación, sino una transformación de la concepción de la propia evaluación. En este sentido, es un desafío pedagógico que, si bien involucra directamente a los profesores y las profesoras, debe ser abordado por el conjunto del sistema educativo. Renca ha dado un ejemplo pionero al abordar este tema desde su Dirección de Educación y realizar este proceso transformativo en la mayor parte de los establecimientos educativos, y de los y las docentes de la comuna.

Ello ha supuesto que el cambio de mirada y de prácticas pedagógicas se desarrolle en forma colaborativa, desde la constitución de comunidades de aprendizajes, desde la reflexión compartida en torno a la experiencia. La colaboración, el aprendizaje compartido, la reflexión colectiva son partes esenciales de las capacidades que deben desarrollar los y las docentes actualmente. Es y ha sido mover las fronteras del “aula propia”, del espacio en el que cada docente trabaja, y comprender que la escuela es una gran aula compartida.



## **¿Cuáles son los desafíos que el Centro de Estudios Saberes Docentes se compromete a asumir en un futuro próximo en relación con la educación pública?**

Un primer desafío, por cierto, es contribuir a fortalecer y revitalizar la profesión docente, para lo cual la pandemia ha sido, paradójicamente, una oportunidad, en particular en cuanto a la valoración social de esta profesión: sin duda, miles de madres y padres han revalorado el trabajo que realizan los profesores y las profesoras. Ha sido una de las profesiones más exigidas en estos tiempos.

Otro desafío es aportar a fortalecer la comprensión de los y las docentes como un sujeto en formación permanente, cuestión que hoy se ha reforzado con la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y otorga a los profesores y las profesoras el derecho a la educación permanente. Nos interesa asumir la formación en servicio, entendida desde trayectorias profesionales vinculadas a la realidad de las escuelas donde se desempeñan los y las docentes, considerando el desarrollo docente como un continuo formativo, y no solo como dispositivos de formación aislados y descontextualizados.

Otro desafío central, desde la investigación educativa, es contribuir con nuevo conocimiento relevante en el ámbito del desarrollo profesional docente y las políticas públicas educativas, pero un conocimiento que sea creado con y para los y las docentes. Que integre su voz, su experiencia y sus letras.

Entendemos que estos desafíos deben ser asumidos en un trabajo común con las escuelas, con redes de escuelas, con los Servicios Locales de Educación, cuyo trabajo articulado y colaborativo les y nos permita avanzar en un sistema educativo público justo, inclusivo y sin discriminaciones de ningún tipo.



Javier Alvarez Vandepute y Franco Pinto Moya:

**Desarrollo de capacidades  
profesionales de los y las docentes de  
Renca para un cambio de paradigma  
evaluativo: Acompañamiento, saberes  
docentes y evaluación formativa**

## Capítulo 2

---



## Capítulo 2

# Desarrollo de capacidades profesionales de los y las docentes de Renca para un cambio de paradigma evaluativo: Acompañamiento, saberes docentes y evaluación formativa

Javier Alvarez Vandepute<sup>1</sup> y Franco Pinto Moya<sup>2</sup>

### Introducción

En este capítulo presentaremos el trabajo de revisión de las propias prácticas evaluativas, y de reflexión sobre estas, realizado por los y las docentes de Renca como momento del desarrollo de capacidades profesionales para la integración de la diversidad de aprendizajes en el aula.

En una primera sección abordaremos las dos preguntas que guiaron este trabajo de indagación en las propias prácticas evaluativas: ¿qué sentido le otorgamos a la evaluación? Y ¿qué necesitamos para transitar desde la evaluación tradicional a la evaluación formativa? La primera pregunta apunta a conocer cómo los y las docentes identifican el modelo pedagógico y el enfoque evaluativo en que se enmarcan sus prácticas en la actualidad. La segunda, apunta a identificar las capacidades profesionales que se requieren para desarrollar prácticas evaluativas que atiendan y potencien la diversidad de aprendizajes en el aula.

En este marco nos referiremos, en la segunda sección de este capítulo, a las capacidades profesionales docentes requeridas para la implementación de la *evaluación para el aprendizaje* (EPA). Para ello revisaremos las distintas etapas del proceso de aprendizaje profesional realizado por los y las docente, y los equipos directivos de los establecimientos educativos de Renca, las que si bien, en término generales, se corresponden con las etapas del ciclo EPA –elaboración de criterios, escenarios, retroalimentación y aprendizaje– incorporan especificidades que se derivan del carácter situado del proceso de acompañamiento realizado en los establecimientos educacionales de Renca.

#### Preguntas que guían este capítulo

- I. ¿Cuál es el sentido que los y las docentes de Renca le otorgan a la evaluación?
- II. ¿Por qué y de qué manera los docentes de Renca transitaron desde la evaluación tradicional a la evaluación formativa?
- III. ¿Qué capacidades docentes son requeridas para la implementación del paradigma de evaluación para el aprendizaje (EPA) en el aula?
- IV. ¿Cómo se articularon los saberes de los docentes de Renca con el conocimiento técnico del equipo de acompañamiento, en la implementación de la propuesta teórico-metodológica de la EPA?

<sup>1</sup> Javier Alvarez Vandepute, es sociólogo y magíster en Ciencias Sociales. Se desempeña como investigador del Centro Saberes Docentes en el Núcleo Currículum, Didáctica y Evaluación, pablo.alvarez.v@uchile.cl.

<sup>2</sup> Franco Pinto Moya es licenciado en Educación y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Se desempeña como coordinador del Núcleo Currículum, Didáctica y Evaluación del Centro Saberes Docentes, francopinto@uchile.cl.

## I. Problematicación del enfoque de evaluación

### I.1. Modelos pedagógicos y enfoques evaluativos: ¿qué sentido le otorgamos a la evaluación?

La decisión de comprometerse en un programa de acompañamiento para fortalecer las prácticas pedagógicas surge de un diagnóstico compartido en las comunidades educativas acerca del agotamiento del modelo evaluativo utilizado. El principal elemento de ese diagnóstico apunta a los efectos de las notas sobre niños y niñas. Se trata de discutir la hegemonía de un determinado paradigma en evaluación -llamado sumativo, también psicométrico- que afecta la motivación, la autoestima y el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. En efecto, una práctica centrada en las calificaciones reduce la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, el equipo UTP y docente del Instituto Cumbre Cóndores Oriente que participó en el programa señala:

*Encasillamos ahora a los estudiantes en un cinco, en un cuatro. Tú cuando tratas de evaluar y les preguntas qué notas creen que deben tener, ellos siempre quieren un siete. No quieren un siete por el hecho de aprender, sino porque ese siete les implica un incentivo, una nota (...). Una prueba es una prueba objetiva entre comillas. (2018)*

Por otro lado, la nota puede operar como incentivo negativo entre quienes obtienen malas calificaciones. Daña su autoestima pues desliza la idea de que es la propia capacidad de aprendizaje la que es baja, insuficiente o reprobatoria. Esto lleva a una situación donde se pierde la relación con aquello que los y las estudiantes van aprendiendo.

Es a partir de ese diagnóstico, que se repite en las comunidades educativas de la comuna de Renca, que la Corporación Municipal de Educación toma la decisión de implementar, en conjunto con la Universidad de Chile, un programa de acompañamiento con el objetivo de propiciar un cambio de paradigma sobre las ideas tradicionales y dominantes de la evaluación educativa.

Cabe destacar que dicho diagnóstico coincide con el que recoge el documento *Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula* desarrollado por el Ministerio de Educación (2018):

*En síntesis, docentes, equipos técnico-pedagógicos y estudiantes tienen una visión mayoritariamente crítica de las actuales prácticas de evaluación, no obstante su valoración por este ámbito y el rol pedagógico que le otorgan. Dado lo anterior, se presenta un gran desafío para la política pública de promover prácticas evaluativas en el sistema escolar chileno que entiendan la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza, que busque promover el aprendizaje de los y las estudiantes y el fortalecimiento de la enseñanza, evitando lo más posible que se limiten, rigidicen, reduzcan o burocraticen; y generar normativas, orientaciones, recursos, herramientas, planes de formación y apoyos para fomentar reflexiones, discusiones y procesos de desarrollo que puedan llevar a mejores prácticas (Mineduc, 2018a, p.21).*





Por otro lado, la decisión de la Dirección de Educación de Renca anticipa la promulgación del Decreto 67 sobre Reglamentos de Evaluación (2018) que crea un nuevo marco institucional que propicia una transformación del modelo evaluativo. En este sentido, la reciente política pública sobre evaluación abre posibilidades a profesores y profesoras para que puedan articular sus prácticas, y pensar y construir procesos evaluativos de manera colaborativa y según criterios compartidos como comunidad. Lo anterior contribuye a una articulación de los y las docentes y también de los distintos instrumentos de gestión de la Escuela, como el PEI, los sellos, la misión o la visión. Por otra parte, niños, niñas y jóvenes, en la medida en que las escuelas abren espacios formativos para la evaluación, participan de la democratización de las aulas y las prácticas. Se invita, de esta manera, a los y las estudiantes a involucrarse en su aprendizaje y a entender la evaluación como un proceso integrado al quehacer cotidiano de la escuela y no como un hito aislado y puntual asociado a calificaciones y otras formas de control sobre ellos/as. Sin embargo, las comunidades se encuentran tensionadas por instrumentos centralizados y estandarizados, los cuales mantienen y reproducen la preocupación por el resultado/la calificación en lugar del aprendizaje.

Entonces, si bien existe un escenario favorable, tanto interno como institucional, para el cambio del modelo evaluativo, los desafíos no son menores. Un primer requerimiento que tuvieron que abordar las comunidades educativas involucradas en este proceso de acompañamiento fue someter a escrutinio sus propias prácticas evaluativas. Una aproximación teórica inicial para entender este tipo de experiencias tiene que ver con lo que señala Santos Guerra (2003) respecto de la función social y la función pedagógica de la evaluación. En las prácticas evaluativas inscritas en el paradigma sumativo-calificativo prima un sentido del control social y clasificación. Sumado a lo anterior, como lo señala Teresa Flórez (2020) “uno de los grandes errores en el campo de la evaluación es pensarla como desvinculada de las visiones de la educación y la sociedad”. No es posible entender las prácticas evaluativas disociadas de cargas culturales o como reflejo de un país o una comunidad local: los y las docentes ejercen su labor de acuerdo a sus contextos. En esta línea, resulta muy decisiva la experiencia del curso según señala la docente de la Escuela General Manuel Bulnes Prieto: “EPA es el estudio de nosotros mismos, en este modelo observamos cómo aprenden [los estudiantes] y a partir de eso elaboramos el instrumento y el escenario” (2018).

El primer paso para las comunidades educativas de Renca fue identificar el modelo pedagógico en el que se inscribe el paradigma evaluativo reproducido en el aula. Un modelo pedagógico, como señala Rafael Flórez Ochoa (2000: p 153), es “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar; es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. ¿Cuáles son estos modelos y cómo podemos identificarlos? Flórez Ochoa, en su propuesta, define una serie de parámetros que permiten diferenciar un modelo pedagógico, una metodología que le es propia y un enfoque evaluativo derivado.

**Tabla I. Modelos pedagógicos**

Modelos	Tradicional	Conductista	Cognitivo-social
Características	Verbalista. Tradicionalista. Memorista. Repetitivo. Evaluación = calificación.	Fijación en el refuerzo. Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales. Conductas esperadas. Evaluación sumativa.	Elaboración de ambientes y experiencias de desarrollo. Variado y diverso según nivel de desarrollo y contenido. Basado en trabajo productivo. Confrontación social. Evaluación con criterio y en relación a parámetros grupales.

Elaboración propia a partir de la propuesta de modelos pedagógicos de Flórez Ochoa (2000).

Este primer paso se desarrolló mediante el Taller I (ver talleres capítulo 5) Modelos pedagógicos, el cual consistió en una reflexión conjunta realizada por los y las docentes a partir de la siguiente pregunta problematizadora: “De acuerdo a mi práctica como docente, ¿en qué modelo pedagógico me sitúo?”. Esta reflexión colectiva busca situar a los y las docentes en modelos a partir de un conjunto de características y recoger sus percepciones y discursos al respecto. En particular, la experiencia de Renca muestra que esta reflexión hace aflorar una serie de tensiones y nudos críticos en la teoría y la práctica evaluativa de los y las docentes. Esto se produce porque si bien en el plano discursivo los y las docentes adscriben a un modelo cognitivo-social (orientado cualitativamente y abierto a la diversidad de aprendizajes), sus prácticas evaluativas reproducen un paradigma evaluativo circunscrito al modelo conductista, lo que, a nivel de diagnóstico, los y las docentes identificaron como “hegemonía de la nota”. Resulta de suma importancia, entonces, profundizar en las implicancias de reproducir las lógicas del modelo conductista en las prácticas evaluativas. Esta profundización se desarrolló mediante tres preguntas centrales: i) ¿Qué aprendimos acerca de la evaluación tradicional conductista? ii) ¿Qué ventajas, desventajas y dificultades vemos en ella? y iii) ¿Cuándo y por qué utilizaría esta forma de evaluar?

La superación de un modelo pedagógico conductista es condición necesaria para un cambio en el paradigma de evaluación. En ese plano, se requiere superar el paradigma psicométrico en evaluación, también llamado calificativo, que es el que permite la “hegemonía de la nota”. Para esto proponemos el modelo pedagógico (general) cognitivo social que permite integrar lo sumativo (es decir, podemos seguir utilizando la nota) pero con una orientación dada por el paradigma en evaluación de carácter formativo. Al respecto, contamos con la siguiente categorización desarrollada por Jo-Anne Baird (2018):

**Tabla 2. Paradigmas en evaluación**

Paradigmas en evaluación	Características principales
Psicométrico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La psicometría puede considerarse como un enfoque positivista de la evaluación en el que se crean instrumentos para <b>descubrir un valor preexistente del atributo de interés.</b></li> <li>- Evalúa un constructo unidimensional, los ítems deben tener una alta correlación, es decir, <b>prima la validación interna por sobre su adecuación al aprendizaje</b> de los sujetos.</li> <li>- El valor de la medida es construido gracias a su valor estadístico, es decir, se dirige a un sujeto predefinido por los datos.</li> </ul>
Paradigma basado en los resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus orígenes se encuentran en el campo de la gestión. Por ello, su énfasis está en la claridad en la <b>selección y comparabilidad.</b></li> <li>- Construye <b>criterios de éxito y fracaso</b> relacionados con el trabajo (de aquí el uso de escalas de apreciación, logrado y no logrado).</li> <li>- El aprendizaje y la evaluación suelen tener lugar en un entorno auténtico y basado en el trabajo. Por lo tanto, la validez es concurrente y predictiva.</li> <li>- Los resultados se utilizan normalmente para indicar si una persona es apta para ejercer un trabajo específico.</li> <li>- La referencia a los <b>criterios es el enfoque central para el establecimiento de normas de éxito y fracaso para clasificar a los y las estudiantes.</b></li> </ul>
Paradigma de evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El interés evaluativo es multidimensional y considera los conocimientos y las habilidades y sus actitudes de los estudiantes, es decir para qué se utiliza el conocimiento. Esta multidimensionalidad está compuesta por las materias educativas que se exponen en el <b>plan de estudios en conexión con la realidad de los estudiantes.</b></li> <li>- Las evaluaciones se centran en las características propias de estudiantes que serán evaluados/as, es decir; consideran las características propias de cada cohorte, dado esto, <b>los instrumentos deben ser flexibles a las características de los y las estudiantes.</b></li> <li>- La fiabilidad entre los evaluadores, es decir entre los docentes, es la principal forma de coherencia en la que se centra, en gran medida debido a cuestiones de equidad, ya que estas evaluaciones pueden tener alta incidencia en el aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia y adaptación a partir de Baird (2018).

La reflexión de los y las docentes sobre lo que realizan dentro de la sala de clases resulta importante en la medida en que es un primer paso para comenzar a transitar hacia procesos evaluativos que se inscriban en el paradigma formativo. Eso requiere que los y las docentes revisen una serie de prácticas que, según la literatura, son consustanciales al modelo conductista y al paradigma psicométrico en el que, en mayor o menor grado, se ubican. Como se señala: “nuestra falencia como profesores era la evaluación, no sabíamos cómo evaluar” (Escuela General Manuel Bulnes Prieto, 2018). Se hace necesario revisar, por ejemplo, cuáles son los fines de las propias prácticas pedagógicas, el tipo de relación docente-estudiante que estas reproducen y cuál es la concep-

ción que se tiene del currículum y el uso que se le da. Profundizar en estos asuntos es necesario para que los y las docentes tomen conciencia respecto de que transitar hacia un paradigma evaluativo formativo requiere un paso anterior, y más general, hacia el modelo pedagógico cognitivo-social. En otras palabras, es necesario un proceso de desnaturalización del modelo conductista.

### Modelos pedagógicos y enfoques evaluativos: ¿qué sentido le otorgamos a la evaluación?

#### Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca

- El proceso arranca con la elaboración de un diagnóstico compartido acerca de las limitaciones y los efectos del enfoque evaluativo sumativo-calificativo sobre la motivación, la autoestima y el proceso de aprendizaje de niños y niñas.
- Paralelo al diagnóstico, hay una revisión y apropiación crítica de los principales instrumentos de gestión del establecimiento.
- El marco institucional educativo promovido por la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula del Ministerio de Educación y la promulgación del Decreto 67 sobre Reglamentos de Evaluación abre espacios institucionales para la incorporación de prácticas e instrumentos propios del paradigma formativo.
- Se debe poner bajo reflexión crítica las prácticas evaluativas que se encuentran “naturalizadas”.
- Esta reflexión requiere de un marco teórico sólido. Así, por ejemplo, es importante identificar la “función social” de las prácticas pedagógicas, es decir, su vinculación con visiones de sociedad y educación. Esto permite la caracterización de modelos pedagógicos y paradigmas en evaluación.
- Como resultado, docentes, directivos y equipos de gestión reconocen la hegemonía del paradigma psicométrico (en el que se enmarca el enfoque calificativo, centrado en la nota) y ponen como horizonte un modelo cognitivo social que permite el desarrollo del paradigma formativo de evaluación.

## I.2. Reflexión profesional para el tránsito hacia el paradigma formativo en evaluación

¿Qué competencias y habilidades profesionales deben desarrollar docentes, directivos y profesionales de la educación para que sus establecimientos puedan iniciar un tránsito del paradigma evaluativo e incorporar, lo más posible, el paradigma formativo en sus prácticas evaluativas? A partir de la experiencia de acompañamiento en Renca, es posible identificar distintas áreas sobre las que los y las docentes deben reflexionar; a partir de su propia experiencia para desarrollar una transformación de las prácticas evaluativas. Es fundamental identificar estas áreas de reflexión para poder luego desarrollar las capacidades profesionales que se requieren para realizar la transición de un paradigma a otro.

En primer lugar, es necesario apropiarse del currículum. Como vimos, el modelo pedagógico conductista centra sus esfuerzos en el logro de objetivos. Así, el o la docente es reducido/a a “implementador/a” del currículum y de planes y/o programas de estudio (Caro, 2018). Con la apropiación reflexiva del currículum, los y las docentes reconocen que, en la lógica curricular actual, la evaluación es reducida a la medición, supuestamente objetiva, de logro de objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum.

En segundo lugar, es necesario desarrollar un reconocimiento del marco institucional, legal y cultural que sostiene al paradigma psicométrico. En ese sentido, como señalan docentes, directivos y profesionales de la educación de Renca, no basta con que la institucionalidad se haya abierto a los cambios a partir de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula del Ministerio de Educación y la promulgación del Decreto 67 sobre Reglamentos de Evaluación. Es necesario desarrollar, como capacidad profesional, espacios de reflexión y deliberación colectiva de las comunidades educativas de modo que puedan enfrentar las distintas problemáticas relativas a prescripciones legales, supervisiones institucionales, presiones sociales y condiciones organizativas (Santos Guerra, 2003). Al respecto, insistimos en que cualquier tránsito hacia la evaluación formativa requiere de un diagnóstico compartido de las comunidades educativas que lo fundamente.

En tercer lugar, es vital reflexionar sobre el tipo de relación entre docente y estudiante en el aula. En efecto, el paradigma psicométrico en evaluación opera en una relación de verticalidad entre ambos actores. El docente es quien administra el aprendizaje y genera estímulos positivos o negativos en concordancia con objetivos establecidos y prácticas evaluativas basadas en instrumentos estandarizados, listas de cotejo o escalas de apreciación. Para un cambio de paradigma evaluativo se requiere de una relación entre docente y estudiante horizontal, en la que el aprendizaje esté presente en la totalidad de esa relación.

En cuarto lugar, y directamente vinculado con lo anterior, es fundamental pensar la evaluación como indisolublemente ligada al proceso de aprendizaje, esto es, concebirlas como un binomio indisoluble. Esto implica reflexionar sobre cómo hacer que los aprendizajes sean significativos y situados en el contexto y la cultura en los que se desarrolla la práctica del/la docente (Díaz-Barriga, 2003). El horizonte es que los estudiantes puedan reconocer su propio proceso de aprendizaje. Enseñanza y evaluación se reconocen integradas, se “des-ritualiza” la evaluación y se la interpreta como parte del desarrollo cotidiano de las clases. En ese sentido, coincidimos con Black y William (2018) cuando describe el proceso de reflexión como una “desnaturalización del paradigma sumativo” pues se trata de remover los cimientos de las prácticas evaluativas. Es decir, lo que se busca es una transformación de la praxis docente -teoría y práctica en conjunto-. Tal y como señalan docentes de la comuna: *"En el modelo sumativo solo se diseñan objetivos, las evaluaciones se dan por sentadas (...) asumiendo una forma de aprendizaje "normal" y estándar aplicable a todos los niños. En efecto, para salir de la hegemonía de lo sumativo es necesario romper paradigmas respecto a la evaluación, entendida como asignar un número. Eso nos cuesta, no está en nuestro colectivo, no es fácil de lograr. Eso es algo muy destacable de este proceso: sentarnos a pensar en la evaluación y romper ese paradigma"*.

Estas cuatro áreas de reflexión son la antesala para un proceso de desarrollo de capacidades profesionales que posibiliten un cambio de paradigma evaluativo que tenga repercusiones concretas en las aulas, como sucedió con Renca. Como hemos venido señalando, este cambio de paradigma no se trata del reemplazo de un paradigma por otro. Más bien se trata, como señala Lorrie Shepard (2006), de fortalecer las capacidades de los y las docentes para lograr que las prácticas evaluativas integren lo formativo a lo sumativo desde una perspectiva general de evaluación en aula, lo que apunta a la concepción de evaluación integral elaborada en el Decreto 67 sobre Reglamentos de Evaluación:

### El proceso de evaluación según Decreto 67 sobre Reglamentos de Evaluación

[La evaluación], como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de estos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación sumativa tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos.

[...] Respecto de las actividades de evaluación que pudieran llevar o no calificación, incluyendo las tareas que se envían para realizar fuera de la jornada escolar, se deberán establecer los lineamientos para cautelar que exista la retroalimentación de las mismas, las estrategias para el seguimiento de su calidad y pertinencia, y la forma en que se coordinarán los equipos docentes, en el marco de su autonomía profesional, para definir su frecuencia, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los alumnos.

Mineduc (2018b)

Para los y las docentes de Renca la clave para concretar este tránsito es volver a los fundamentos del aprendizaje con un énfasis en la retroalimentación. De eso trata, como veremos más adelante, la elaboración de criterios y escenarios de evaluación. Estos se diseñan considerando la diversidad del aula, el contexto y los distintos estilos de aprendizaje presentes en ella. A propósito de ello, los y las docentes del Instituto Cumbre de Cóndores Oriente señalan que el desarrollo profesional en EPA conduce a un conocimiento de la diversidad del aula. En ese sentido, en el tránsito a la evaluación formativa:

*(...) se manifiesta la diversidad, los distintos tipos de inteligencias aparecen a través de este tipo de métodos de aprendizaje. Esto motiva y hace reconocer a los niños y niñas que han desarrollado los saberes y aprendizajes que les son presentados (...). Vamos avanzando con todos los estudiantes. En términos concretos [se comunica la idea de que] todos podemos hacerlo, todos podemos aprender. (...) Los niños se involucran en la vorágine, aportando. Estas actividades respetan las particularidades, dentro del marco de contenidos, ellos se involucran a través del gusto. (Instituto Cumbre de Cóndores Oriente, 2018)*

El proceso de reflexión profesional permite identificar aquellas competencias que se requiere desarrollar para poder realizar un cambio de paradigma evaluativo. Se trata de determinar dónde se está y adónde se quiere llegar con los/as estudiantes. Al respecto, resulta de utilidad, para iniciar esta reflexión sobre los horizontes del cambio de paradigma en evaluación, considerar las cinco “estrategias claves” de la evaluación formativa desarrolladas por Dylan William (2013).

**Tabla 3. Las cinco estrategias claves para la evaluación formativa**

	<b>Dónde queremos ir con el/la estudiante</b>	<b>Dónde está el/la estudiante en este momento</b>	<b>Cómo llegar</b>
<b>Docente</b>	Aclarar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje.	Diseñar discusiones, actividades y tareas efectivas que permitan obtener evidencias de aprendizaje.	Retroalimentación para generar progresos de aprendizaje.
<b>Trabajo entre pares</b>		Trabajo colaborativo posibilita que los/as estudiantes sean un recurso de aprendizaje para sus pares.	
<b>Estudiante</b>		Posibilitar que el/la estudiante tome el control de su propio proceso de aprendizaje.	

Fuente: William (2013).

### **Reflexión profesional para el tránsito hacia el paradigma formativo en evaluación**

#### **Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca**

- Iniciar un cambio de paradigma evaluativo de orientación formativa en diálogo con lo sumativo es un proceso multidimensional en el que se abordan desafíos en el orden de las prescripciones legales, las supervisiones institucionales, las presiones sociales y las condiciones organizativas.
- Transitar hacia la evaluación formativa implica superar la relación del docente con el currículum en la que este es reducido a ser solo “implementador”.
- La evaluación formativa es cambiar la concepción sobre el aprendizaje en la relación entre docente y estudiante. El proceso de aprendizaje no es eficiente en la lógica vertical, unidireccional. En consecuencia, la evaluación debe ser horizontal.
- La implementación del modelo formativo nos ubica en el reconocimiento de la diversidad de procesos de aprendizaje y la subsecuente diversidad evaluativa.
- Este tránsito es experimentado como una desnaturalización de la idea de una forma de aprendizaje “normal y estándar” aplicable a todos los niños. Implica también desafiar la hegemonía de la nota y de la valoración numérica del aprendizaje.
- Un hito clave en este tránsito es la puesta en escena, la toma de conciencia pedagógica, de la diversidad en el aula, de distintos tipos de inteligencias y métodos de aprendizaje. Este reconocimiento tiene un efecto positivo en la motivación de niños y niñas, mejora la autoestima y les devuelve el goce del aprendizaje al ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

## II. Capacidades profesionales docentes y etapas del ciclo de implementación de la evaluación para el aprendizaje

El tránsito hacia la evaluación formativa desarrollada en el marco del programa de acompañamiento para fortalecer las prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales de Renca se realizó en base a una propuesta formativa, internacionalmente validada y que ya hemos mencionado en la sección anterior, denominada *evaluación para el aprendizaje* (EPA).

Este proceso remite, insistentemente, al aprendizaje. La atención de la evaluación a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes es, al mismo tiempo, un aprendizaje para cada docente. Se trata del desarrollo de capacidades profesionales que permiten evaluar el aprendizaje de cada estudiante y cada curso, decidir cuáles son los próximos pasos para seguir aprendiendo y cómo hacerlo en términos de estrategias didácticas evaluativas.

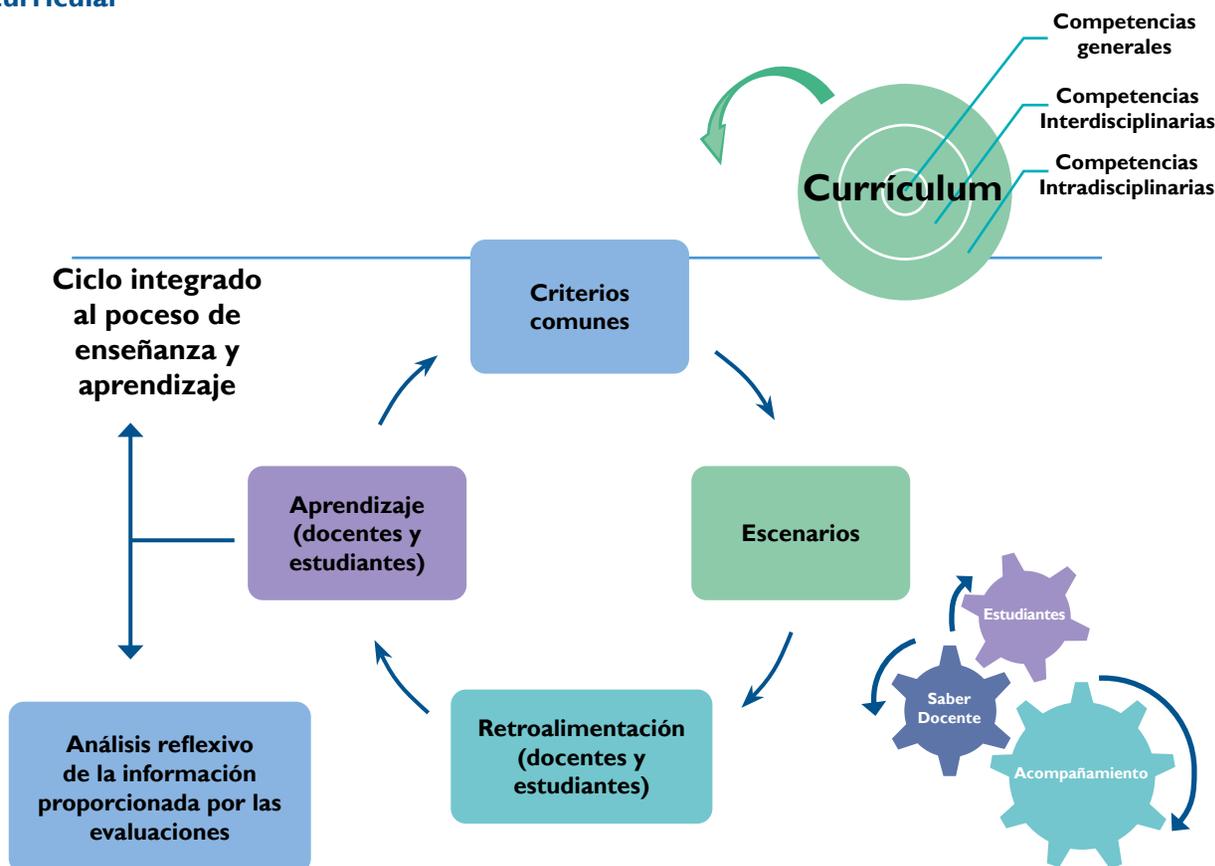
Llamamos a este proceso “desarrollo de capacidades profesionales” cuando los y las docentes reflexionan desde la realidad concreta de las aulas acerca de la idoneidad de la implementación de la propuesta EPA. Esta relación entre experiencia empírica en el aula, que configura un *saber docente*, y la propuesta teórico-metodológica de la EPA es puesta en escena mediante talleres de trabajo individual y colectivo diseñados para el programa de acompañamiento. En términos sistémicos, se trata de generar una comunidad de aprendizaje docente fundada en un modelo de desarrollo profesional situado.

En lo que sigue, revisaremos las distintas etapas de este proceso de aprendizaje profesional. En principio, estas corresponden a las etapas del ciclo EPA, a saber: elaboración de criterios, escenarios, retroalimentación y aprendizaje. Estas son las fases que la literatura sobre EPA define como estándar. Sin embargo, la propuesta de aprendizaje profesional situado utilizada en Renca agrega un elemento previo que es fundamental en virtud de la realidad de las aulas chilenas: la apropiación curricular y la conceptualización de aprendizajes nucleares. Esto apunta a la necesidad de una apropiación activa y crítica del currículum como requisito para llevar adelante un tránsito hacia la evaluación formativa, tal como se explicita en el siguiente gráfico. Se trata de un Modelo de desarrollo profesional situado cuyo componente central es la centralidad del aprendizaje mediante la implementación de una propuesta formativa en el modelo de ciclo integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, para poder realizar dicha implementación se requiere de una apropiación activa del currículum. Es decir, que el currículum debe ser aterrizado en función del propio saber empírico de los y las docentes; de su experiencia planificando y desarrollando el trabajo en aula. Visto de esta manera, el Modelo es una imbricación entre el acompañamiento externo, el saber docente y el aprendizaje de los estudiantes.

### ¿Qué es la evaluación para el aprendizaje?

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación para la cual la primera prioridad en su diseño y práctica es servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, difiere de la evaluación diseñada principalmente para servir a los fines de la rendición de cuentas, la clasificación o la certificación de rankings. La evaluación puede ayudar al aprendizaje si proporciona información que los profesores y sus alumnos pueden utilizar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a los demás; y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia se utiliza realmente para adaptar el trabajo docente a las necesidades de aprendizaje. (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2004)

**Figura 1. Modelo de desarrollo profesional situado. Evaluación para el aprendizaje y apropiación curricular**



## II.1. Apropiación curricular y aprendizajes nucleares

En la literatura, la EPA es una propuesta pedagógica centrada en el ciclo integrado del proceso de enseñanza y aprendizaje. En términos metodológicos se trata de integrar en cada etapa del ciclo del aprendizaje una variedad de prácticas evaluativas. Sin embargo, como ya lo advertimos, el carácter profesionalizante del acompañamiento pasa por la adecuación de la EPA a la realidad concreta del aula y, con ello, al saber que tiene el o la docente sobre esta. En esa línea, y en concordancia con el diagnóstico de los propios actores educativos, el punto 0 del acompañamiento es el currículum, entendido como la materia prima del docente. El sentido de este ejercicio es desmentir el carácter pétreo o de letra muerta del currículum; es decir, el currículum se debe interpretar en relación a las necesidades y contexto de vida de cada estudiante. En efecto, está bien documentado que, de la misma manera que existe una relación estrecha entre aprendizaje y evaluación, la hay también entre currículum y trabajo pedagógico (Díaz Barriga, 2011; Osandón, 2013; Caro, 2018; Mineduc, 2016). Y al igual que para la evaluación, suele haber una separación espuria entre currículum y trabajo pedagógico. En la práctica, por un lado, están los que piensan y diseñan el currículum y, por otro, quienes se encargan de ejecutarlo. De esta manera, la labor docente se ha reducido a la implementación del currículum (Caro, 2018). Tal y como señala Rolando Pinto:

*(...) las escuelas y los docentes chilenos, en particular, pero esto como una constante del quehacer docente institucionalizado en América Latina, los diseños y el desarrollo curricular que se aplican, muestran una práctica de subordinación a la política curricular oficial; una situación que se reitera en la tímida apertura de contextualizar los componentes metodológicos y la organización de actividades pedagógicas un poco más dinámicas y centradas en algunas consideraciones psicologizantes del educando. (Pinto, 2016)*

En los hechos, el currículum nacional, expresado en el Marco Curricular o Bases Curriculares (según la época), y los Programas de Estudio Ministeriales se han convertido en el currículum usados por la gran mayoría de las escuelas (Caro, 2018). En virtud de lo anterior, este punto cero de la internalización del enfoque EPA, persigue que los y las docentes produzcan una distinción clara entre currículum y planes y programas. El primero es el documento legal que mandata objetivos y contenidos definidos para la educación en distintos niveles (parvularia, básica, media, media TP y adultos). El segundo remite a la organización del currículum para facilitar la planificación didáctica. En retrospectiva podemos decir que este es un ámbito en que los y las docentes de Renca son los expertos. El acompañamiento buscó que potenciaran su capacidad para contextualizar el currículum desde su saber pedagógico y didáctico (Osandón, 2013).

### **Integración curricular:**

La integración del currículum centra éste en la propia vida, y no en el dominio de una información fragmentada encerrada entre los límites divisorios de las áreas disciplinares. Parte de una idea del aprendizaje como la integración continua de conocimientos y experiencias nuevas. Se centra en la vida tal como se vive hoy, y no en la preparación para una vida o un nivel educativo posteriores. (Beane, 2005 p 39)

## **Apropiación curricular y aprendizajes nucleares**

### **Claves para un modelamiento desde la experiencia de Renca**

El acompañamiento concretiza toda esta discusión mediante el *Taller Elaboración de Criterios y Escenarios* (Ver ejemplos en capítulo 5) cuya primera parte apunta a la identificación de los *aprendizajes nucleares*. Los/as profesores/as deben ser capaces de distinguir en el currículum cuáles son los aprendizajes claves de su asignatura. Estos aprendizajes se identifican como aquellos contenidos, habilidades, capacidades, ejes o aprendizajes que son transversales y/o progresan en el currículum, es decir, que se articulan con otros en función de logros de aprendizaje y que aumentan su complejidad en cuanto a los niveles educativos.

A partir del análisis del currículum, los y las docentes pueden construir aprendizajes nucleares de su especialidad. Mediante estos se distinguen los contenidos, habilidades y actitudes a partir de los cuales se elabora el constructo evaluativo. Es decir, los aprendizajes nucleares permiten distinguir cuál es el contenido (qué), cómo se trabajará con los/as estudiantes (cómo) y cuál es el sentido de ello (para qué). Con esto se está en condiciones de elaborar un constructo evaluativo. La metodología de este taller se explica en detalle en el siguiente apartado. Es importante señalar que gracias a la centralidad del currículum en el modelo de desarrollo de capacidades profesionales para la EPA desarrollado en Renca los y las docentes desarrollaron una base que les permitió anticipar el proceso de priorización curricular y nuclearización que se puso en marcha el 2020 con el propósito de dar continuidad a los procesos de enseñanza en el marco de la pandemia por COVID-19.

## II.2. Juicios evaluativos: ¿para qué sirven los criterios de evaluación?

Desde una perspectiva teórica, un criterio de evaluación es un parámetro en función del que se juzgará él o los atributos de un objeto de estudio que, en este contexto, es el aprendizaje de los y las estudiantes (Sadler 2005). En este sentido, es una descripción cualitativa que integra distintos elementos curriculares a partir de contenidos o acciones, habilidades y capacidades. Desde una perspectiva práctica, la EPA busca evaluar desempeños concretos. Los criterios de evaluación permiten levantar evidencias sobre desempeños concretos. Para Díaz Barriga (2005), el desempeño es un actuar en un contexto determinado que entrega indicios sobre los saberes y habilidades que se aplican en dicho contexto y actuación. Un desempeño concreto de aprendizaje da cuenta de un proceso cognitivo (moviliza conocimientos nuevos y anteriores para resolver la tarea) y emocional (involucra, implica, y envuelve emocionalmente al/la estudiante). En suma, un desempeño corresponde a una progresión de aprendizajes observable.

Estas premisas no implican que la EPA sea “subjetiva”, por el contrario, un desempeño se basa en un criterio que describe la cualidad de ese desempeño. La evaluación entonces es un proceso donde el o la docente construye un juicio evaluativo por medio de los desempeños observados en distintas actividades de aula. Un juicio evaluativo permite analizar el desempeño de los aprendizajes significativos y autónomos de los y las estudiantes. Se trata de una valoración que entrega el o la docente a partir de lo que los y las estudiantes demuestran que saben hacer, pensar y resolver en situaciones concretas (es decir, desempeños observables). Un buen juicio evaluativo es una operación en la que se pueden combinar métodos de evaluación para observar desempeños de diverso tipo: escritos (pruebas, ensayos, informes, etc.); orales (disertaciones, conversatorios, debates, etc.); productos o de ejecución (muestra de bailes tradicionales, dramatizaciones, elaboración de una maqueta, etc.).

Entonces, el criterio junto a su rúbrica funciona como un parámetro acordado entre estudiantes y docentes para construir un juicio sobre el aprendizaje, sobre la base de él o los atributos de un desempeño que se ha definido importante para la vida de los y las estudiantes. En ese sentido el criterio agrega el cómo evaluar al vincular contenidos curriculares al proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Criterios de evaluación

#### Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca

La elaboración de criterios de evaluación es un proceso que conecta con la formación y los saberes previos de los y las docentes. Empalma con la apropiación curricular mediante la identificación de aprendizajes nucleares. De esto trata el Taller de Elaboración de Criterios y Escenarios (ver Anexo I: Pauta taller diseño de Criterios de evaluación y diseño de escenarios de evaluación). En él, se le pide a los y las docentes que identifiquen 2 o 3 objetivos de aprendizaje con los que estén trabajando en ese momento en sus escuelas. El primer desafío es que esos objetivos de aprendizaje correspondan a los mismos aprendizajes nucleares. Luego, estos aprendizajes nucleares se desarticulan en tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, su **contenido**, que se relaciona con los organizadores temáticos del currículum y responde a la pregunta **qué se va a evaluar**. En segundo término se identifican las **habilidades** que responden a la pregunta **cómo se va a evaluar** y en tercer lugar se identifican las **actitudes**, lo que responde a la pregunta **para qué evaluar**. La **definición de un criterio de evaluación** es la operación que el o la docente debe realizar mediante un lenguaje claro que señale aquellos aprendizajes importantes para la vida de los y las estudiantes.

La elaboración de criterios de evaluación significa una transformación que involucra todo lo que hace el o la docente, la planificación, la didáctica y sus prácticas evaluativas, además de la forma en que profesores y profesoras entienden el aprendizaje, la evaluación y la relación con sus estudiantes. En palabras de las docentes de la Escuela Capitán Luis Araneda:

*“La gran diferencia que veo yo, es que se pone el foco en lo que uno quiere que los niños muestren como evidencia de lo que han aprendido (...) como descriptores del proceso que facilitan la evaluación (...). Los niños, al entender muy claramente qué es lo que se va a evaluar, están ya inmersos en el proceso de aprendizaje de aquello que se está enseñando”.*

A continuación, se presenta un ejemplo de un *criterio de evaluación*, el cual fue desarrollado por un equipo de docentes y la coordinadora técnica-pedagógica de una escuela de Renca participante del proceso formativo, quienes fueron acompañados por un tutor de *Saberes Docentes* de la Universidad de Chile. Revisaremos el trabajo realizado por este equipo a partir de la matriz de elaboración en su triple dimensión (qué, cómo y para qué) que engloba este tipo de constructo evaluativo respecto de esta etapa del ciclo de EPA propuesto. Esto permitirá seguir la secuencia del trabajo, de guía para modelar las prácticas y, además, señalaremos aquellos aspectos mejor logrados y también aspectos descendidos o mejorables:

**Tabla 5. Criterio de evaluación elaborado por docentes participante del proceso de acompañamiento EPA**

Asignatura y grado	Lenguaje y Comunicación 4° básico
Objetivos de aprendizaje	<p>Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte; utilizan conectores apropiados; emplean un vocabulario preciso y variado; adecúan el registro al propósito del texto y al destinatario; mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los/as pares y el/la docente; corrigen la ortografía y la presentación.</p> <p>Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan una secuencia lógica de eventos; inicio, desarrollo y desenlace; conectores adecuados; descripciones; un lenguaje expresivo para desarrollar la acción.</p>
Qué	Expresar opiniones por medio de la escritura de un texto no literario.
Cómo	Tomando en consideración la lectura de un texto y la información explícita, implícita y la relación con alguna experiencia personal que se obtiene de él.
Para qué	Con la finalidad de justificar, refutar, defender o contradecir una posición.
Nombre del criterio:	Criterio argumentativo
Descripción del criterio:	Expresar opiniones por medio de la escritura de un texto no literario, tomando en consideración la lectura de un texto y la información explícita, implícita y la relación con alguna experiencia personal que se obtiene de él, con la finalidad de justificar, refutar, defender o contradecir una posición.
<b>Retroalimentación de acompañamiento</b>	<p><b>Fortalezas:</b> el criterio fue construido a partir de un aprendizaje clave, la escritura, el cual fue identificado en dos OA del currículum de Lenguaje y Comunicación. Sumado a lo anterior, el criterio es coherente, claro y pertinente en cuanto a su elaboración, puesto que muestra las habilidades que espera desarrollar y es desafiante para los y las estudiantes.</p> <p><b>Aspectos por mejorar:</b> un elemento que permite la mejora de este criterio tiene relación con generar una redacción que sea entendible para los y las estudiantes. Cabe recordar que es importante involucrar a los y las estudiantes en el logro del aprendizaje y es fundamental que entiendan aquello que deben desarrollar o alcanzar.</p>

## II.3 Niveles de desempeño y rúbricas holísticas

Los criterios de evaluación operan en base a un análisis curricular; a una construcción descriptiva del horizonte de aprendizaje; teniendo eso presente es posible elaborar descripciones de progresiones de aprendizaje o niveles de desempeño. Los niveles de desempeño corresponden a descripciones que dan cuenta de acciones, cualidades o características que debe contener el aprendizaje nuclear de un determinado criterio de evaluación. Como propone Brookhart (2013), es importante que los criterios de evaluación cumplan con las siguientes características:

**Tabla 6. Orientaciones para la construcción de niveles de desempeños asociados a Criterios de evaluación**

Las descripciones de niveles de desempeño deben ser:	Explicación
Descriptivas	El desempeño se describe en términos de lo que se observa en el trabajo.
Claras	Los estudiantes y los profesores entienden qué significa la descripción.
Cubrir el rango completo de desempeños	El desempeño se describe del extremo de un continuo de calidad al otro para cada criterio.
Distinguir entre los niveles propuestos	Las descripciones de desempeño son lo suficientemente diferentes de nivel a nivel, de manera que el trabajo se puede categorizar sin ambigüedades. Debe ser posible hacer el calce por ejemplo de trabajo con las descripciones de desempeño en cada nivel.
Centrar el desempeño objetivo al nivel de lo apropiado (aceptable, dominio, aprobar)	La descripción del desempeño esperado por la norma, objetivo curricular u objetivo de la lección, se sitúa en el lugar correspondiente según la rúbrica.
Caracterizar descripciones paralelas de nivel a nivel	Las descripciones de desempeño a cada nivel del continuo para un estándar determinado describen distintos niveles de calidad para los mismos aspectos del trabajo.

Fuente: Brookhart (2013)

## Niveles de desempeño y rúbricas holísticas

### Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca

Una forma efectiva de operativizar el trabajo con niveles de desempeño es emplear un instrumento que los y las docentes manejan muy bien: las rúbricas. Una rúbrica es un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los y las estudiantes que incluye descripciones de los niveles de desempeño sobre los criterios. El propósito principal de las rúbricas es evaluar desempeños. De acuerdo a Brookhart (2013) existen dos tipos de rúbricas: analíticas y holísticas. Las primeras describen el trabajo de cada criterio de manera separada. Las rúbricas holísticas describen el trabajo mediante la aplicación de todos los criterios al mismo tiempo y permiten establecer un juicio general sobre la calidad del trabajo. Tradicionalmente, los docentes en Chile utilizan rúbricas analíticas que resultan eficientes para la evaluación sumativa (calificaciones); es decir evaluaciones separadas, una a una, para cada criterio. Sin embargo, para adoptar evaluaciones formativas, las rúbricas holísticas son de mucha utilidad, es decir, en todos aquellos casos donde la información que el o la docente entrega a los y las estudiantes no pasa por una calificación. La rúbrica holística no reduce la evaluación a categorías estandarizadas, “excelente – bueno – regular – malo”, para un indicador sino que establece niveles de logros globales en una lógica de progresión. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. Cada nivel se define claramente para que los estudiantes identifiquen lo que significa. La rúbrica holística se utiliza para observar la medida en que un trabajo cumple con los criterios de evaluación definidos por el o la docente. De esta manera, permite elaborar un juicio evaluativo a partir de criterios claros y transparentes que describen el buen trabajo.

En síntesis, las rúbricas holísticas son útiles para el trabajo con criterios de evaluación puesto que se centran en los desempeños -lo que realiza el estudiante- articulando las tres dimensiones (el qué, el cómo y el para qué de la evaluación) de manera amplia e integrada. Como señala la profesora de la Escuela Isabel Le Brun, este aprendizaje profesional es muy importante y tiene impactos significativos:

Los profesores tuvieron que centrarse y contextualizar sus cursos en la evaluación (...), centrarse en determinar cuál es realmente el contexto de cada niña (...). Determinar los distintos escenarios y los distintos criterios te permite que todas las niñas puedan aprender desde sus capacidades y su ritmo de aprendizaje. El hecho de que el profesor maneje la rúbrica y diga que tiene 4 puntos en una escala permite que todas las niñas, de acuerdo a sus capacidades y a sus ritmos de aprendizaje, vayan logrando algo (...) y permite al profesor trabajar en forma diversificada con las actividades y los trabajos. (2020)

A continuación se presenta un ejemplo de criterio de evaluación operativizado mediante una rúbrica holística en base a niveles de desempeño. Cabe mencionar dos elementos que pueden orientar este proceso, el primero de ellos tiene que ver con que hemos utilizado Letras que representarán la proximidad de desempeños por parte de estudiantes en base al logro del criterio de evaluación. Lo segundo, dice relación con la utilización de cuatro niveles de desempeño al momento de elaborar rúbricas o tablas de desempeño ya que evitan la concentración intermedia entre lo más descendido y lo mejor logrado como sería al utilizar solo 3 niveles. Por otra parte la utilización de cuatro niveles permite visibilizar de mejor manera la progresión y complejización de lo que realizan los y las estudiantes.

**Tabla 7. Criterio de evaluación y niveles de desempeño elaborado por docentes participante del proceso de acompañamiento EPA<sup>3</sup>**

<b>Criterio de evaluación “argumentativo”</b>	
Descripción del criterio: expresar opiniones por medio de la escritura de un texto no literario, tomando en consideración la lectura de un texto y la información explícita, implícita y la relación con alguna experiencia personal que se obtiene de él, con la finalidad de justificar, refutar, defender o contradecir una posición.	
A	Expresa su opinión personal por medio de la escritura de un texto no literario a través de la información explícita e implícita y de experiencias personales que se obtienen de una lectura, tomando en consideración los aspectos principales de la lectura, llevando a cabo la argumentación mediante un lenguaje claro y una secuencia lógica en relación a la temática.
B	Expresa su opinión personal por medio de la escritura de un texto no literario a través de la información explícita e implícita o de experiencias personales que se obtienen de una lectura, tomando en consideración los aspectos principales de la lectura, llevando a cabo la argumentación, mediante un lenguaje claro y una secuencia lógica en relación a la temática.
C	Expresa su opinión personal por medio de la escritura de un texto no literario a través de la información explícita e implícita o de experiencias personales que se obtienen de una lectura, tomando en consideración algunos aspectos de la lectura, llevando a cabo la argumentación mediante un lenguaje claro y una secuencia lógica en relación a la temática, pero teniendo en consideración aspectos irrelevantes.
D	Expresa su opinión personal por medio de la escritura de un texto a través de la información explícita e implícita o de experiencias personales que se obtienen de una lectura, tomando en consideración algunos aspectos de la lectura, llevando a cabo una escritura no argumentativa, tomando en consideración aspectos irrelevantes a la temática.
Asignatura y grado	Lenguaje y Comunicación 4° básico
<b>Retroalimentación de acompañamiento</b>	<p><b>Fortalezas:</b> se observa que existe una dificultad que representa un desafío para los y las estudiantes. Sumado a lo anterior se describe claramente lo que debe realizar el/la estudiante en cuanto a acciones y la relación de estas con los aprendizajes en cuanto a contenidos y habilidades.</p> <p><b>Aspectos por mejorar:</b> el criterio debe ser pensado siempre como un constructo que muestre y se centre en el progreso de aprendizajes y desempeños de estudiantes. Para lograr de mejor manera lo anterior se sugiere redactar niveles de desempeño que se diferencien claramente unos de otros y permitan al docente y al estudiante posicionarse en los distintos niveles en base a la progresión y complejización, más que en base a cuantificación o frecuencias de acciones.</p>

**3** En el cuerpo de anexos del presente capítulo podrá encontrar distintos ejemplos de Criterios de evaluación elaborados por docentes de participantes del proceso de acompañamiento en EPA

## II.4. Escenarios de evaluación

Una vez diseñado el criterio de evaluación, el desafío es elaborar escenarios de evaluación coherentes con el criterio ya construido. Esta operación consiste en diseñar y planificar un conjunto de tareas o actividades, junto con las respectivas condiciones para que los y las estudiantes expliciten las habilidades y conocimientos que interesa evaluar. En otras palabras, un espacio planificado de actividades coherentes y significativas donde los y las docentes pueden observar desempeños en los criterios, a partir de los cuales construyen un juicio en función de las tres claves de la evaluación, el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la evaluación, que miradas desde la lógica del aprendizaje profesional para el desarrollo de capacidades docentes son homólogas al dónde estamos, hacia dónde deseamos ir y cómo encajar el aprendizaje para un estudiante o un grupo curso.

Quizás una forma de ilustrar esta operación venga de señalar sus diferencias respecto de la evaluación psicométrica. Decimos que esta última es una “fotografía” de un momento particular del aprendizaje de los y las estudiantes. No mira la panorámica de los distintos momentos de un proceso de aprendizaje. No registra la progresión del aprendizaje en múltiples y diversos criterios de evaluación. El escenario de evaluación, en cambio, se asemeja a un álbum de fotografías. Si un/a estudiante responde bien frente a distintas y variadas tareas en torno a un mismo aprendizaje, entonces se puede decir con mayor validez que aprendió.

### Considerar para la construcción de escenarios de evaluación:

- Distintas actividades
- Variedad de actividades
- Motivación (consideración de estudiantes o intereses)
- Criterios compartidos (asegurar un espacio para compartir con estudiantes criterio y escenario de evaluación)
- Claridad
- Respectivas condiciones

### ¿Qué es la validez en la EPA y por qué es tan relevante?

La validez de la evaluación es integral cuando su construcción, interpretación y resultados se apoyan en la adecuación del contenido y habilidades trabajadas en clase, en correlación con las acciones y decisiones pedagógicas necesarias para que los estudiantes las comprendan y aprehendan desde la experiencia del aprendizaje.

Para Gordon Stobart (2009), son aspectos cruciales en la determinación del grado de validez de un sistema de evaluación:

- propósito
- constructo
- adecuación al propósito
- confiabilidad
- interpretación de resultados
- impacto/consecuencias

La posibilidad de distintas tareas permite, además, que todos/as los/as estudiantes tengan la oportunidad de demostrar que aprenden. Un álbum de fotografías, es decir, varios momentos y tareas dentro del proceso de aprendizaje permite recoger, con mayor seguridad, evidencias de esa progresión. La evaluación debe, entonces, ajustarse a esta sucesión de momentos y tareas mediante la elaboración de escenarios de evaluación.

Para el diseño de un escenario de evaluación recogemos lo propuesto desde la teoría de la evaluación auténtica, en particular lo referido al uso de “tareas auténticas”. Esto refiere a una tarea asignada a los y las estudiantes diseñada para evaluar su capacidad para aplicar conocimientos y habilidades congruentes a los desafíos del mundo real (Mueller, 2016). Su utilidad radica en que permiten a los y las docentes proponer y diseñar conjuntos de actividades que abran posibilidades de demostrar aprendizaje a sus estudiantes y transitar desde lo tradicional a lo auténtico: tal como se observa en la siguiente tabla

Tradicional	Tránsito	Auténtico
Seleccionar una respuesta	→	Realizar una tarea
Construido o artificial	→	Vida real
Retirada / Reconocimiento	→	Construcción / Aplicación
Estructurado por el/la docente	→	Estructurado por el/la estudiante
Evidencia indirecta	→	Evidencia directa

## Escenarios de evaluación

### Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca

La propuesta de tareas auténticas permite que los y las docentes adecúen sus planificaciones y actividades de aprendizaje y evaluación al contexto de enseñanza concreta del aula. En ese sentido, el diseño de escenarios de evaluación debe tomar en consideración tres aspectos fundamentales. En primer lugar, las tareas o actividades deben considerar un momento o instancia para que los y las estudiantes puedan reflexionar y reconocer su propio proceso de aprendizaje. En segundo lugar, el diseño de escenarios de evaluación debe consignar qué tipo de desempeños resultan de las tareas auténticas de modo que los y las estudiantes puedan demostrar el desarrollo de las competencias y las comprensiones deseadas. Finalmente, se debe indagar respecto de evidencias complementarias (preguntas, test, discusiones académicas, observaciones, trabajos para la casa, diarios, etc.) que permitan realizar interpretaciones más acabadas y contundentes del logro de los aprendizajes.

En el contexto del acompañamiento, se ensayó y practicó la elaboración de escenarios de evaluación mediante el Taller *Criterios y Escenarios de Evaluación* (Ver capítulo 5 Taller Validación entre pares). El taller tiene una pauta orientada a la realidad concreta de los y las docentes. Se les pide que diseñen un escenario de evaluación de 6 horas pedagógicas de duración. Este tiene que ser consistente con el criterio de evaluación diseñado en el taller anterior. Es decir, debe ser coherente con los aprendizajes descritos en él. Finalmente se enfatiza que: i) las actividades deben ser significativas para los y las estudiantes; ii) el escenario debe favorecer el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (tomar en cuenta la diversidad del aula, estilos de aprendizaje, diversos niveles de desempeño, etc.); y, iii) las instrucciones deben ser suficientemente claras como para que otro/a docente pueda comprenderlas en función del sentido final del escenario.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de escenarios de evaluación elaborados por docentes de los establecimientos educacionales de Renca:

**Tabla 8. Escenario de evaluación correspondiente a Criterio de evaluación y niveles de desempeño elaborado por docentes participante del proceso de acompañamiento EPA<sup>4</sup>**

1.- Actividades y desarrollo.	2.- Materiales a utilizar en cada actividad	3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso
<p><b>Actividad: lectura de la vida de Ana Frank</b></p> <p>Se espera que los/as estudiantes logren crear un texto no literario, en donde opinen sobre lo que ocurrió en la segunda guerra mundial, basándose en la historia de vida de Ana Frank, utilizando la información explícita e implícita recopilada de textos y videos observados en clases, tomando en cuenta también su experiencia personal acerca de la temática, teniendo en consideración los desempeños del instrumento de evaluación.</p> <p>Instrumento de evaluación: rúbrica.</p>	<p>Lápices de colores.</p> <p>Lápiz grafito.</p> <p>Video de la vida de Ana Frank.</p> <p>Libros y anécdotas de la segunda guerra mundial.</p>	<p>Guía de aprendizaje, registro de escritura.</p>
<p><b>Debate sobre la pena de muerte</b></p> <p>Se espera que los estudiantes tomen una posición acerca de un tema, en donde defiendan o refuten una posición y fundamenten por medio de la creación de un texto no literario, basándose en experiencias personales y utilizando la información explícita e implícita sobre la temática.</p> <p>Instrumento de evaluación: rúbrica.</p>	<p>Lápices de colores.</p> <p>Lápiz grafito.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Regla.</p> <p>Video sobre la pena de muerte.</p> <p>Texto sobre la pena de muerte.</p> <p>Video de anécdotas de la vida real donde se observen casos de la pena de muerte en el mundo.</p>	<p>Video oral de opiniones de los y las estudiantes.</p> <p>Escritura sobre su opinión, posición y argumentación sobre la pena de muerte (guía de aprendizaje).</p>

<sup>4</sup> En el cuerpo de anexos del presente capítulo podrá encontrar distintos ejemplos de Escenarios de evaluación elaborados por docentes de participantes del proceso de acompañamiento en EPA

<p><b>Guía de bullying</b></p> <p>Se espera que los y las estudiantes logren crear un texto no literario, en donde fundamenten qué opinan del bullying basándose en información implícita y explícita, y en su relación personal acerca del tema. Se realiza mediante preguntas guiadas con el fin de familiarizar a los y las estudiantes con la argumentación.</p> <p>Instrumento de evaluación: lista de cotejo.</p>	<p>Lápices de colores.</p> <p>Lápices grafito.</p> <p>Video sobre bullying.</p> <p>Guía de trabajo.</p> <p>Texto sobre bullying.</p> <p>Representación de casos de bullying.</p>	<p>Guía sobre el acoso escolar:</p>
<p><b>Creación de un afiche</b></p> <p>Los y las estudiantes observan video sobre don Quijote de la Mancha y leen fragmentos de la novela homónima. Luego se espera que los/as estudiantes opinen sobre el texto, relacionándolo con experiencias y con la información recogida del video y del texto. Esta opinión deberán expresarla por medio de la creación de un afiche, utilizando los materiales pedidos en clases.</p> <p>Instrumento de evaluación: escala de apreciación.</p>	<p>Video de don Quijote.</p> <p>Texto de don Quijote.</p> <p>Materiales para la creación del afiche.</p>	<p>Afiche.</p>
<p><b>Asignatura y grado</b></p>	<p>Lenguaje y Comunicación</p> <p>4° básico</p>	
<p><b>Comentarios de retroalimentación acompañamiento</b></p>	<p><b>Fortalezas:</b> el escenario, tal como ha sido presentado, permite explicitar a estudiantes aprendizajes y recoger evidencias variadas respecto del desempeño en función de las distintas acciones propuestas. Las tareas y actividades del escenario de <i>evaluación</i> son diversas, en cuanto a las posibilidades que permiten y las características, y, por ende, permiten que los y las estudiantes puedan demostrar aprendizajes.</p> <p><b>Aspectos por mejorar:</b> se sugiere profundizar en la descripción de las tareas del escenario, a fin de que la claridad de las instrucciones y condiciones para la realización de este no permita interpretaciones que lleven a equivocaciones a los y las estudiantes. Lo anterior, a su vez, permitirá fortalecer la coherencia entre <i>criterio</i> y <i>escenario de evaluación</i>.</p>	

## II.5. Retroalimentación

La retroalimentación efectiva es el proceso que mayores cambios produce en la relación entre enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a William (2014) la retroalimentación es un puente hacia el aprendizaje que le permite al/la estudiante hacerse consciente del lugar en el que se encuentra (en términos de logros de aprendizaje) y lo/a habilita para avanzar en un proceso pedagógico más enriquecedor. La retroalimentación no solo es una actividad que se realiza entre docentes y estudiantes, sino que también es una actividad muy necesaria entre estudiantes. Mediante su utilización en el aula, el aprendizaje se potencia colectivamente. El autoconocimiento del proceso de aprendizaje que realiza cada estudiante afecta positivamente al conjunto de niños, niñas y jóvenes. Por otra parte, la retroalimentación es un componente fundamental del aprendizaje profesional pues representa una actividad muy beneficiosa, ya que permite validar posiciones, reafirmar la confianza profesional y encontrar sentido institucional.

Siguiendo a Leiva, Montecinos y Aravena (2016), la retroalimentación en la EPA es de carácter descriptiva, basada en logros y reveladora de los aprendizajes que se deben fortalecer. Para clarificar este punto, vale señalar la retroalimentación que no queremos. Esta última se restringe a su naturaleza evaluativa y resulta en una información del desempeño limitada en la dicotomía positivo/negativo. En efecto, esta lógica de retroalimentación se relaciona con una pedagogía del premiar/aprobar y del castigar/desaprobar. Lo que buscamos con la *retroalimentación descriptiva*, en cambio, es establecer logros de los y las estudiantes además de posibilidades de mejora respecto de aquellos desempeños más descendidos señalando lo que hay que mejorar y proponiendo formas o caminos de progresión. La siguiente tabla resume estas dos visiones de cómo entender la retroalimentación en la evaluación, una más bien tradicional (con preeminencia del paradigma psicométrico) y otra más de carácter formativa que es hacia donde queremos transitar.

**Tabla 9. Sobre Retroalimentación evaluativa y descriptiva.**

Retroalimentación positiva		Retroalimentación de logros	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir logros	D1 Generar mejores niveles de logro
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
Retroalimentación negativa		Retroalimentación de mejora	

Fuente: Leiva et al. (2016).

## Retroalimentación

### Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca

La retroalimentación descriptiva debe ser necesaria para *el/la estudiante* y servir para su mejora, por lo que se debe entregar a tiempo al/la estudiante para que pueda utilizarla. Debe tomar en consideración también los medios y las formas en que se entrega de modo que el/la estudiante esté dispuesto/a utilizarla y sea capaz de hacerlo (Morgan, 2006). Una X en una prueba, un círculo, un ticket, *un buen trabajo o un incompleto* no entregan rutas de mejora.

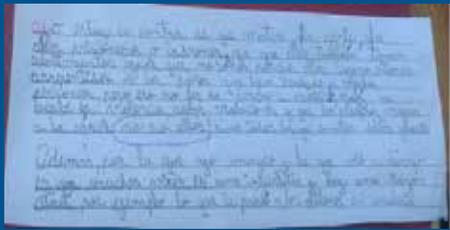
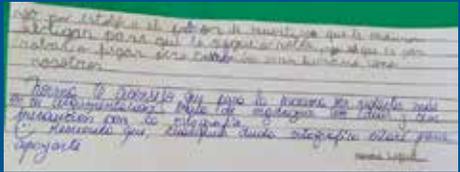
La propuesta, ya clásica, de Sadler (1989), resulta muy útil para incorporar, en términos muy concretos, la retroalimentación al ciclo de aprendizaje. La retroalimentación, para que sea formativa, debe identificar tres momentos: en primer lugar, el punto de llegada, que corresponde al aprendizaje esperado; luego, la situación en que se encuentra el o la estudiante según la evaluación realizada, o sea el punto de partida de todo nuevo esfuerzo; finalmente, la forma de pasar del segundo al primero, las indicaciones precisas que orientarán al/la estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado. Identificando estos tres elementos y estableciendo una retroalimentación que los articule, los y las docentes se aseguran de influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en una forma en que los y las estudiantes son conscientes de la situación en la que se encuentran.

En el marco del acompañamiento lo que se busca es que los y las docentes identifiquen desempeños observables, con distinto nivel de logro y que puedan ser mejorados a partir de la retroalimentación que puede y debe realizar el o la docente. Es decir, la elaboración de retroalimentación debe, por un lado, señalar una referencia específica a los criterios preestablecidos (Stobart, 2010). Con ello se afirma que aquello que no es susceptible de retroalimentar no debería ser evaluado y mucho menos concitar la atención y esfuerzos del docente. De esto trata el *Taller de Retroalimentación de Estudiantes* (Ver capítulo 5). El ejercicio busca que los y las docentes trabajen sobre evidencias de trabajo de sus estudiantes. Para una misma tarea (en base a un escenario de evaluación diseñado) deben seleccionar un desempeño alto y otro descendido respecto del logro. La primera parte del ejercicio consiste en que, a partir de esas evidencias, los y las docentes determinen qué aspectos son los mejor desarrollados y aquellos que deben mejorarse. El siguiente ejemplo realizado en Renca muestra la lógica del ejercicio.

Las docentes trabajaron en función del siguiente criterio de evaluación: *Expresar opiniones por medio de la escritura de un texto no literario, tomando en consideración la lectura de un texto y la información explícita, implícita y la relación con alguna experiencia personal que se obtiene de él, con la finalidad de justificar, refutar, defender o contradecir una posición.*

El profesor de Historia de la Escuela Isabel Le Brun, relata lo significativo que resulta elaborar un proceso de retroalimentación mediante niveles de desempeño cualitativamente elaborados. Nos relata la experiencia de unos niveles de desempeño creativos. El *"Palo de Pinilla"*, Vamos que se puede, ¡bakan!; tienen un impacto muy positivo en los estudiantes: *"a las chicas les gustó que la retroalimentación fuera para ella y no para el curso. Fuera para ella y no para el grupo, (...) son cosas que uno tiene miedo de implementar pero después te das cuenta que da resultado en las chiquillas. Se involucran mucho más, entienden mucho mejor, qué deben aprender, cómo y para qué"*.

**Tabla 10. Evidencias de aprendizaje y desempeños representativos**

	<b>Evidencia 1 (desempeño alto)</b> 	<b>Evidencia 2 (desempeño medio o descendido)</b> 
Aspectos del criterio <b>mejor desarrollados</b>	<i>Expresar una opinión escrita mediante el uso de información del texto estudiado y creencias propias.</i>	<i>Expresar una opinión de manera escrita en función de experiencia o creencias previas.</i>
Aspectos del criterio que <b>deben mejorarse</b>	<i>Desarrollar un argumento que sirva para justificar tu opinión o debatir otras.</i>	Vincular la lectura del texto con experiencia propias a fin de generar un texto argumentativo
<b>Asignatura y grado</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b> <b>4° básico</b>	
<b>Comentarios de retroalimentación acompañamiento</b>	<p><b>Fortalezas:</b> la implementación del escenario de evaluación permitió a las y los docentes identificar si las tareas del escenario se encuentran alineadas y en coherencia con el criterio de evaluación, logrando un análisis que no solo aportó a la mejora del aprendizaje de los/as estudiantes, sino que también sirvió para ajustar los instrumentos, criterio y escenario de evaluación. Las evidencias recogidas son representativas de distintos niveles de logro y complejidad de los aprendizajes de los y las estudiantes del curso.</p> <p><b>Aspectos por mejorar:</b> una posibilidad de mejora respecto del análisis de evidencia tiene que ver con plantear posibilidades de análisis del grupo. Se sugiere que esto sea considerado siempre en la implementación del ciclo de EPA.</p>	

En la segunda parte del ejercicio, los y las docentes deben indicar a cada estudiante, a modo de retroalimentación, sobre la base de su análisis anterior; caminos para mejorar. La retroalimentación debe redactarse de manera que sea personalizada y dirigida hacia el/la estudiante, tal y como se observa en el siguiente ejemplo.

**Tabla 11. Evidencias de desempeño y retroalimentación**

Evidencia 1 (desempeño alto)	Evidencia 2 (desempeño medio o descendido)
<p>Comentario dirigido hacia el estudiante:</p> <p><i>“Christopher ¡Excelente!</i></p> <p><i>Lo felicito por tomar en cuenta información que nos aportaba el documental y el texto, por inferir y además relacionarlo con lo sucedido en Malasia.</i></p> <p><i>Realizó una opinión completa, solo le aconsejo revisar algunos aspectos ortográficos, los cuales trabajaremos en conjunto. ¡Felicitaciones! :)”.</i></p>	<p>Comentario dirigido hacia la estudiante:</p> <p><i>“Norma, te aconsejo que para la próxima vez redactes más en tu argumentación, trata de organizar tus ideas y ten precaución con la ortografía. :) Recuerda que ante cualquier duda ortográfica estaré para apoyarte”.</i></p>
<p><b>Asignatura y grado</b></p>	<p><b>Lenguaje y Comunicación</b>  <b>4° básico</b></p>
<p><b>Comentarios de retroalimentación acompañamiento</b></p>	<p><b>Fortaleza:</b> la retroalimentación realizada a los/as estudiantes es descriptiva en cuanto a lo logrado y hecho, centrando así la atención en la tarea y no en sus estudiantes. Por otra parte, para ambos desempeños se entregan comentarios claros, con indicaciones o ruta para la mejora y en un lenguaje apropiado para los y las estudiantes.</p> <p><b>Aspectos por mejorar:</b> en ambos ejemplos se pone énfasis en un elemento que no estaba considerado en el criterio de evaluación. La retroalimentación debe poner el foco en lo previamente declarado y estos comentarios, que, al parecer son comunes al curso, pueden ser planteados de manera oral al grupo.</p>

En función de lo realizado por los y las docentes, ambas retroalimentaciones se centran en sus desempeños, en lo que realizan más que en los estudiantes. Sumado a lo anterior, podemos observar que ambas retroalimentaciones consideran la mejora de la ortografía, lo cual no es un aspecto destacado en el criterio pero a ojos de las y los docentes adquiere importancia. Por último, podemos observar que se reconocen aquellos elementos que se lograron y se plantean posibilidades de mejora y acompañamiento por parte de las y los docentes. La retroalimentación es utilizada como mecanismo para la mejora y traspasa al estudiante una cuota de responsabilidad en el aprendizaje.

## II.6 Aprendizajes

El análisis de las evidencias de aprendizaje y la retroalimentación con los y las estudiantes constituyen en sí mismos un progreso del aprendizaje. Hacen conscientes a docentes y estudiantes del ciclo pedagógico en el cual se encuentran inmersos. De esta manera el ciclo de aprendizaje se puede ajustar; por ejemplo, observando recurrencias y errores frecuentes que dificultan el proceso. Los y las docentes comprenden la importancia de la diversidad de procesos de aprendizaje en el aula (aprendizaje profesional) y los/as estudiantes se hacen conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

### Aprendizajes

#### Claves de modelamiento desde la experiencia de Renca

En efecto, en la medida en que pensamos en la evaluación en relación al proceso de aprendizaje, transitan, docentes y estudiantes, hacia una evaluación como autorregulación (Mauri y Barberá, 2007; William, 2015, Conley, 2015). Aún más, este paradigma evaluativo provee a los y las estudiantes de herramientas para que regulen su proceso de aprendizaje. De esta manera la evaluación permite que ellos y ellas puedan ubicarse en su proceso de aprendizaje, develando qué se debe hacer para mejorar y qué forma o estrategia es más apropiada para seguir aprendiendo.

Como señalamos anteriormente, el aprendizaje es el principio y el fin del proceso de acompañamiento. En esta última etapa se realiza un taller (Ver capítulo 5 Taller análisis de evidencias) que consta de dos fases. En la primera se pide a los y las docentes que observen evidencias de aprendizaje (a partir de escenarios de evaluación aplicados) y que describen la progresión de esos aprendizajes. Para ello se proponen distintas categorías que permiten reconocer y observar un aprendizaje complejo; esto permite que los y las docentes puedan, mediante el uso de evidencias de aprendizajes representativos, reconocer la progresión y nivel de complejidad en los aprendizajes de sus estudiantes.

Poner el aprendizaje en el centro, cuesta, como señalan en la Escuela Isabel Le Brun. Sin embargo, en la medida en que hay coordinación entre los equipos y aprendizaje profesional se logra un cambio de paradigma que repercute en la forma en que los y las estudiantes se conciben a sí mismos/as en la escuela, y en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Yo pienso que el docente tiene una gran responsabilidad (...), es más que ser un docente que enseñe, que planifique, que organice la clase. Es darle más autonomía a las alumnas. Las alumnas eran muy poco autónomas, necesitaban muchas instrucciones. Necesitaban siempre que estés dando indicaciones adicionales, que la actividad o la guía tenga instrucciones más allá de lo básico. Eso tiene que ver con que nosotros siempre hacemos toda la pega pensando que las alumnas no la podrán hacer por sí mismas. Yo creo que hay que entregar más independencia y autonomía a las alumnas. Cuesta, porque tú siempre quieres tener el control. Tú eres el que sabes, el que maneja los saberes, el conocimiento, la estrategia y la metodología. Cuesta, pero de a poco las alumnas van haciéndose cargo de sus aprendizajes (...). Estamos en ese camino. Darle más autonomía a las niñas, que se hagan cargo de sus aprendizajes y uno transformase en guía. Somos guías, pero tenemos que darles las herramientas para que sean más autónomas, para que tomen decisiones, ellas mismas en la sala sobre qué estrategia utilizan, como aprenden mejor. En ese trabajo estamos. (Profesor de Historia de la Escuela Isabel Le Brun, 2020)



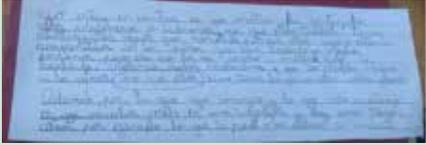
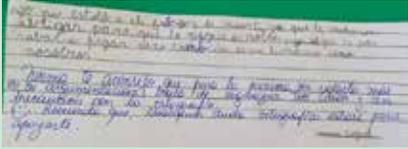
**Tabla 12. Categorías de aprendizaje complejo**

Categorías del aprendizaje complejo	¿A qué se refieren?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión</li> </ul>	Implica un trabajo concienzudo, profundo, con foco en lo medular e integra o relaciona distintos elementos. Utiliza lo aprendido.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficacia</li> </ul>	Cumple lo propuesto, llega a los resultados esperados de acuerdo a rutas propuestas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independencia</li> </ul>	Realiza lo propuesto de manera autónoma, utilizando instrucciones o rutas dadas por un/adocente. Alcanza resultados de manera propia o guiado/a por un/a docente o compañeros/as.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisión</li> </ul>	Alcanza o utiliza el aprendizaje en función de lo requerido, con elementos articulados de manera correcta (hechos, conceptos, cálculos o procesos).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad</li> </ul>	Realiza una respuesta, reacción o desempeño expresado de manera entendible y sin dobles lecturas.

Estas categorías permiten observar los desempeños de estudiante frente a tareas, preguntas o actividades y sus respectivos niveles de logro y complejidad. Recordemos que los criterios nos permiten establecer una meta de aprendizaje, situar los desempeños de estudiantes en cuanto a la progresión hacia este horizonte y la complejidad en cuanto a lo que realizan.

Luego, en función de las evidencias de aprendizaje recogidas, se describen tipos de desempeños observados en relación con el *criterio de evaluación*. Utilizando las evidencias de aprendizaje y las categorías de aprendizaje complejo, podemos identificar distintos niveles de logro, en función de complejidad y progresión. A continuación, utilizaremos los ejemplos de la *Tabla 11 Evidencias de aprendizaje y desempeños representativos*, donde podemos ver el logro de una parte del criterio pero con dispar complejidad en función de las categorías de aprendizaje:

**Tabla 13. Evidencias de aprendizajes y descripción de niveles de desempeño en base a categorías de aprendizaje complejo**

Evidencia	Descripción de desempeño
<p>Expresa una opinión escrita mediante el uso de información del texto estudiado y creencias propias. Desarrolla un argumento que sirva para justificar tu opinión o debatir otras.</p> 	<p>El/la estudiante comprende elementos de las lecturas y videos observados, relacionándolos con conocimientos propios (comprensión).</p> <p>Se aproxima a crear un argumento para defender su postura frente a la situación propuesta (eficacia).</p> <p>Realiza la tarea, pero requiere apoyo en ortografía por parte de la profesora (independencia).</p> <p>Articula conceptos, hechos e información explícita e implícita para generar un texto (precisión).</p> <p>Su texto es entendible respecto del tema (claridad).</p>
<p>Expresa una opinión de manera escrita en función de experiencia o creencias previas. Vincula la lectura del texto con experiencia propias a fin de generar un texto argumentativo.</p> 	<p>El/la estudiante entiende el tema sobre el que escribe y expresa opiniones basadas en su conocimiento y entorno (comprensión.)</p> <p>Expresa una opinión, la cual no es un argumento que pueda servir al logro del criterio (eficacia).</p> <p>Realiza la tarea, pero requiere de apoyo de un/a docente o compañeros/as, presentando dificultades ortográficas y de redacción (independencia y claridad).</p> <p>Realiza un relato a partir de hechos e información propia, sin vincular con material didáctico utilizado para la tarea (precisión).</p>

Finalmente, se pide que los y las docentes, a partir de este proceso de aprendizaje profesional, reflexionen sobre las características que posee un buen aprendizaje, aprendizaje complejo o aprendizaje de calidad, para un niño o niña en un nivel de enseñanza y en un sector de aprendizaje en particular. Luego, se plantea la pregunta sobre cómo desarrollar aprendizaje complejo o aprendizaje de calidad en la propia escuela.

## Referencias

---

- Baird, J. (2018). *On different paradigms of educational assessment: Implications for the relationships with learning and teaching*. Leicester, England: The British Psychological Society.
- Beane, J. (2005). Una clase especial de unidad. En J. Beane, *La integración del Currículum* (pp. 21-43). Madrid: Ediciones Morata.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (6), 551-575.
- Brookhart, S. (2013). *Cómo crear y usar rúbricas para la evaluación y calificación formativa*. Alexandria, United States: ASCD.
- Caro, M. (2018). El conocimiento pedagógico-curricular que surge desde experiencias escolares transformativas. *Revista Docencia*, 61, 48-53.
- Conley, D.T. (2015). Teaching "success skills" to conquer content. *School Administrator*, 4(73), 23-25.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13
- Díaz-Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, vol. 28(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez, T. (2020). La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa. *Revista Docencia*, 63, 28-40.
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17.
- Mauri, T. y Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 483-497.
- Mueller, J. (2016). Authentic Assessment Toolbox. Recuperado el 13 de junio de 2020 desde <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>
- Mineduc (2016). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico profesional*. Santiago: Ministerio de educación.
- Mineduc (2018a). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc (2018b). *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación

- Osandón, L. (2013). Ajustes curriculares a la enseñanza de la historia: trayectorias y proyecciones. En I. Muñoz y L. Osandón (Eds.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 87-117). Santiago, Chile: Ediciones DIBAM.
- Pinto, R. (2016). Pedagogías entre Adultos y Formación de Docentes: relato de una experiencia de construcción de currículo emergente y crítico en Llaguepulli (Región de la Araucanía). *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos, Valparaíso*, 3.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 5(1).
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En M. Aguilar et al (Eds.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). México D. F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata
- Stobart, G. (2009). Determining validity in national curriculum assessments. *Educational Research*, vol 51, 161-179.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, vol. 21, 15-20.
- William, D. (abril de 2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. *Symposium entitled Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning*. Simposio llevado a cabo en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia.
- William, D. (2015). Foreword: Assessment Literacy. *London Review of Education*, 13(3), 3-4.



María Olga Gallardo Aguayo y José Miguel Fuentes Salazar:

**Experiencias de acompañamiento a  
las escuelas y liceos de Renca: voces de  
docentes y tutores**

**Capítulo 3**

---



## Capítulo 3

# Experiencias de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca: voces de docentes y tutores.

María Olga Gallardo Aguayo<sup>1</sup> y José Miguel Fuentes Salazar<sup>2</sup>

*La gran enseñanza que nos deja -el acompañamiento- es la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas a partir de EPA, que nos llevó a reflexionar acerca de nuestras prácticas, nuestro trabajo como equipo directivo, el trabajo de acompañamiento a los docentes, la retroalimentación. Todo eso dejó de ser una acción obligada porque te empiezas a dar cuenta de que es entretenido reflexionar y que sirve mucho repensar tus prácticas porque eso permite tomar decisiones concretas y reales.*  
(Docente escuela Isabel Le Brun)

## Introducción

En los últimos diez años, los programas de apoyo pedagógico externo a las escuelas chilenas se han convertido en una pieza clave para impulsar el mejoramiento del sistema educativo. Estos programas pueden ser definidos genéricamente como estrategias dirigidas a presentar alternativas a las comunidades escolares para satisfacer un determinado requerimiento o problema pedagógico. Durante un periodo de tiempo, estas comunidades abren sus puertas para nutrirse de ideas y prácticas que las ayuden a fortalecer sus comunidades y propiciar la transformación educativa. En este contexto, surgen algunas preguntas: ¿cómo abordar la necesidad de formación continua y de desarrollo pedagógico sin pasar a llevar los proyectos educativos de cada institución?; ¿cómo gestionar espacios de formación continua y validación de experiencias sin sobrecargar las tareas propias de docentes y directivos?; ¿cómo integrar estos programas de acompañamiento a la práctica docente e institucional y dar continuidad en el tiempo a lo aprendido en ellos?

### Preguntas que guían este capítulo

- I. ¿Cuál es el sentido del acompañamiento en las escuelas de Renca?
- II. ¿Qué consideramos, tutores y tutoras, al pensar el acompañamiento?
- III. ¿Cómo vivieron las y los docentes la experiencia de acompañamiento?
- IV. ¿Cómo conceptualizamos el acompañamiento en Renca?
- V. ¿Qué recomiendan las y los docentes participantes del acompañamiento para la implementación de la EpA en el aula?

<sup>1</sup> María Olga Gallardo Aguayo es profesora de Filosofía, Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa y tutora en Procesos de Transformación de Cultura Evaluativa, mogallardo@u.uchile.cl.

<sup>2</sup> José Miguel Fuentes Salazar es profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa y tutor en Procesos de Transformación de Cultura Evaluativa, jose.fuentes.s@uchile.cl.

El objetivo de este capítulo es mostrar la experiencia de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca realizado en el año 2019 para la implementación en el aula del modelo de Evaluación para el Aprendizaje (EPA). Para ello, por medio de entrevistas, recogemos la voz de las y los docentes acompañados en el proceso para dar cuenta de las posibilidades, límites, encuentros y aprendizajes que vivieron en el proceso. Posteriormente, como equipo de tutores ofrecemos a los y las docentes de la comuna un marco referencial para comprender las estrategias utilizadas en el acompañamiento, su orientación y propósitos formativos. Específicamente, hablamos del Desarrollo Profesional Situado como modelo que guió el conjunto de las acciones formativas en las escuelas. Al final de este capítulo, entregamos una serie de recomendaciones para la implementación de la EPA en el aula que emergen de la voz y experiencia de las y los docentes participantes del acompañamiento.

## I. ¿Cuál es el sentido del acompañamiento en las escuelas de Renca?

El sentido de este acompañamiento fue fortalecer la transferencia hacia el aula de los contenidos trabajados por las y los docentes que participaron en el programa *Implementación de Prácticas de Evaluación para el Aprendizaje* durante los años 2017 y 2018. La instancia de acompañamiento implicó un trabajo de encuentro y diálogo en las escuelas de Renca con lo que llamamos “grupos motores” de docentes, es decir, con profesionales de la educación dispuestos a implementar en sus aulas los componentes de la EPA.

Dada las características de las escuelas de Renca y de la importancia de transferir a la práctica docente alternativas evaluativas formativas, las tutorías de acompañamiento se plantearon desde una lógica de Desarrollo Profesional Situado, es decir, a partir de estrategias no intrusivas, basadas en el diálogo horizontal, en el reconocimiento de los saberes profesionales de las y los docentes, en el establecimiento de acuerdos y en la incorporación del contexto a la reflexión y práctica evaluativa.

Desde nuestra perspectiva como tutoras y tutores, el acompañamiento no solo constituyó una instancia de seguimiento a la puesta en práctica de componentes de la EPA, sino que también, y en un sentido más profundo, una oportunidad de desarrollar capacidades profesionales locales para avanzar hacia una cultura evaluativa formativa, integral y situada.

## II. ¿Qué consideramos tutores y tutoras al pensar el acompañamiento?

Una de las primeras cuestiones que tuvimos presentes como tutores a la hora de pensar el acompañamiento a las escuelas Renca fue responder a la pregunta elemental sobre el significado de este en el contexto educativo. Los acompañamientos son instancias de encuentro en las que un equipo de profesionales pertenecientes a una institución externa a la administración escolar, promueve -durante un periodo de tiempo- procesos de cambio o de mejora en los establecimientos de acuerdo a determinadas necesidades de solución pedagógica (Bellei, 2010). Esta definición fue muy importante para nosotros porque, en tanto institución externa, tuvimos que tener presente que el acompañamiento nos posicionaba como forasteros o visitantes de las escuelas de Renca, las que se mueven bajo esquemas pedagógicos y culturales particulares, no necesariamente conocidos o de fácil familiarización.





Teniendo presente esta definición, para el equipo de tutores se hizo claro que compartir las herramientas pedagógicas con y en las diferentes comunidades docentes de Renca, y construir desarrollo docente requería conocimiento de las realidades docentes e inmersión en ellas y coordinación logística con los actores involucrados.

.La coordinación logística, por su parte, considera una variedad de aspectos. Las propuestas o modelos de acompañamiento pedagógico tienen un efecto destacado en las posibilidades de impulsar el cambio educativo. La atención a los aspectos logísticos, como el régimen de visitas a las escuelas, los recursos materiales desplegados o espacios de reunión, y los aspectos propiamente pedagógicos, como la comunicación y el estilo didáctico de los acompañantes, constituyen factores asociados que inciden de manera significativa en el encuentro intersubjetivo de los convocados y en la apropiación del “asunto pedagógico” a tratar.

Estos dos aspectos básicos fueron fundamentales no solo al momento de concertar las visitas con los diversos Equipos Motores<sup>3</sup> de los establecimientos de la comuna, sino también en el proceso en su conjunto. Las y los tutores y los Equipos Motores de los 14 establecimientos tuvieron la oportunidad de conocerse en el mes de abril de 2019 en el establecimiento Cumbres de Córdoros Oriente, lugar donde se expusieron los grandes principios del acompañamiento EPA, se intercambiaron ideas pedagógicas y se esbozaron las primeras coordinaciones de trabajo de acuerdo con la realidad de cada comunidad educativa. Se debe destacar que, en este proceso, la presencia y participación de los jefes y jefas de UTP fue clave para la coordinación, en la medida en que propiciaron la búsqueda de espacios temporales y físicos para el encuentro entre tutores y docentes a lo largo del año.

El siguiente cuadro resume los principales acuerdos logísticos que guiaron el acompañamiento:

**Tabla I: Resumen de aspectos claves de las visitas de acompañamiento.**

<b>Periodo de acompañamiento</b>	Abril a diciembre de 2019.
<b>Régimen de visitas de acompañamiento</b>	Quincenal.
<b>Tiempo de reunión</b>	Entre 60 y 90 minutos.
<b>Materiales a utilizar</b>	Recursos provistos por el Centro Saberes Docentes.
<b>Coordinación visitas</b>	UTP y/o docentes.
<b>Espacios de encuentro</b>	Salas de computación, sala de docentes, CRA, salas de clases, oficina UTP.
<b>Foco del desarrollo profesional</b>	Ayudar a las y los docentes a transferir los componentes de EPA a sus prácticas de aula y a su pares docentes, además de contribuir a la institucionalización de la EPA y a la transformación de la cultura evaluativa.

### III ¿Cómo vivieron las y los docentes de Renca la experiencia de acompañamiento?



Cada escuela tiene sus dinámicas, sus tensiones propias, sus intereses pedagógicos, además, cada docente -como profesional de la educación- posee conocimientos más allá de los meramente disciplinares: conoce a sus estudiantes, su contexto de vida y su territorio. Relevar la experiencia para construir aprendizaje con sus estudiantes es esencial cuando pensamos modelos didáctico-evaluativos situados. En este mismo sentido, como tutoras y tutores al trabajar con y en las escuelas es inevitable implicarse en cada proceso. Acompañar involucra adoptar un enfoque pedagógico-ético del acompañamiento que se vincula con un enfoque de EPA que promueve constituir una comunidad de aprendizaje en el acompañamiento. Para esto es necesario estar ahí, compartir, conversar y enterarnos de cómo es

la escuela, cuáles son sus fortalezas, sus necesidades y sus dinámicas: tenemos que conocer la escuela para poder saber cómo generar capacidades al interior de ella.

#### III.1. El acompañamiento en la escuela como desarrollo profesional docente

Un acompañamiento en la escuela, dentro de la lógica del Desarrollo Profesional Situado, enfoque que presentaremos más adelante en este capítulo, tiene como principales protagonistas a las personas que habitan ese espacio, por lo que, desde la perspectiva de tutoras y tutores, ir a la escuela es esencial. De cierta forma, lo que aprendemos en cada tutoría se hace más real, más concreto, al trabajar en el mismo espacio en el que la EPA se implementará a futuro. Aunque sea temporalmente, habitamos en la comunidad de la escuela. Para las y los docentes nuestra visita entraña un momento de encuentro con esta comunidad, la oportunidad de establecer un

diálogo de saberes entre instituciones, así como con las y los colegas que habitan permanentemente la escuela. El profesor de la Escuela Thomas Alva Edison, considera que

*(...) ante todo, siempre es importante perfeccionarse y estar permanentemente comunicados con el entorno docente. Creo que nuestra actividad no se puede encerrar ermitaicamente y elaborar desde ahí nuestras prácticas, sino que considero que hay que estar constantemente comunicados, capacitados para revitalizar y actualizar nuestras prácticas en el aula. Eso es elemental.*

Cuando el espacio de la escuela nos abre sus puertas, nos entrega la confianza necesaria para escucharnos y entendernos. Habitar en la comunidad de la escuela requiere de códigos de comunicación basados en el respeto y el reconocimiento profesional, por lo que es importante que la relación entre tutores y docentes se construya permanentemente desde la horizontalidad. La docente del primer ciclo de la Escuela Isabel Le Brun, señala que *la tutora venía como un par más, se hizo un acompañamiento en que todos podíamos decir algo y todos teníamos derecho a que se le aprobara o desaprobara. Era como estar trabajando con un par más.* El acompañamiento se transforma en un espacio de trabajo entre profesionales que comparten saberes para construir colaborativamente criterios, escenarios de evaluación y niveles de logro.

### **III.2. El acompañamiento en la escuela como posibilidad para la reflexión pedagógica**

---

Como tutoras y tutores visitantes en este espacio buscamos constantemente abrir la reflexión para repensar las prácticas evaluativas de aula. En ocasiones nuestras conversaciones pedagógicas adquieren un tono crítico en el que emerge el cuestionamiento y la autoconciencia de las prácticas evaluativas que tienen un efecto negativo en el aprendizaje. El profesor de historia de la Escuela Isabel Le Brun, comenta que en el acompañamiento

*(...) te cuestionas desde tu práctica pedagógica hasta lo que quieres alcanzar con las niñas. En ese sentido para mí fue como un despertar y profesionalmente fue bastante enriquecedor. Me permitió reflexionar sobre mis prácticas y analizar también el paradigma educativo en el que estamos como país.*

Así, la experiencia del acompañamiento, sobre todo al inicio, conlleva instancias de reflexión y crítica que comienzan en un autoanálisis de las propias prácticas: repensar quiénes somos como docentes y qué discurso transmitimos a nuestros estudiantes al evaluar es parte de los cuestionamientos clave para abrirnos a nuevas formas de comprender la evaluación y, al mismo tiempo, llevar esto a la práctica con estudiantes.

### **III.3. El acompañamiento en la escuela como puente hacia el trabajo colaborativo**

---

Como es claro para quienes somos trabajadoras y trabajadores de la educación, estos cambios de perspectiva en el trabajo de aula se relacionan directamente con dos cosas: por un lado, los esfuerzos de los equipos directivos y, por otro, el trabajo colaborativo y articulado entre estos y el equipo de docentes. La profesora comenta: *esta experiencia generó un cambio de paradigma en el equipo [directivo y docente] y eso fue generando una bajada hacia el resto de los profesores que propició un trabajo colaborativo entre primer y segundo ciclo.* Uno de los profesores participantes de la Escuela Thomas Alva Edison, considera que:

*(...) nosotros antes de este taller ni siquiera teníamos creados los departamentos [...] y todos trabajamos a nuestra manera, haciendo lo mejor posible, aunando criterios para cosas puntuales pero nada más. Yo creo que este taller nos dio la oportunidad de trabajar más colaborativamente y el equipo directivo fue clave, tanto así que llegamos a mejorar nuestro reglamento de evaluación considerando la Evaluación para el Aprendizaje.*

De esta forma, en la experiencia de estos profesores, el trabajo colaborativo entre docentes en pro de la implementación de la EPA les hizo replantear sus prácticas pedagógicas para reconocer y considerar las caracte-



rísticas de sus estudiantes en la planificación de sus criterios y escenarios de evaluación. La profesora de apoyo al trabajo técnico señala que

*(...) favoreció muchísimo que los profesores tuvieron que concentrarse en contextualizar sus cursos, centrarse en cuál es el contexto de cada niña, porque desarrollar los escenarios y especificar los criterios permite que todas las niñas puedan aprender desde su ritmo de aprendizaje, permite ver que todas hacen o aprenden algo; así, el profesor puede trabajar de manera diversificada.*

Al repensar las formas en las que evaluamos lo que enseñamos es posible descubrir otras dimensiones de lo educativo que no habíamos visualizado como importantes ni para las docentes ni para los estudiantes, pues, como indica el profesor, *necesitamos hacer una escuela más amena para ellos, incluir dentro del escenario de evaluación salidas pedagógicas, incluir que actúen, bailen, incorporar mitos y leyendas. Eso es lo que creo que debemos revitalizar en nuestras prácticas docentes.*

### **III. 4. El acompañamiento para la implementación de nuevas prácticas evaluativas**

---

La experiencia en la Escuela Isabel Le Brun fue profundamente positiva desde diversas perspectivas: darse el tiempo de trabajar juntos, de mirar qué es lo que las y los colegas hacen en la sala, cómo trabajan, escuchar qué dice cada cual y saber qué piensa, les llevó a ampliar las prácticas de EPA tanto en primer como en segundo ciclo. La profesora de apoyo al trabajo técnico de primer ciclo básico de esta escuela, comenta que a nivel de práctica docente

*(...) ya está instaurada en la escuela. Tú al curso que vayas de primero a octavo, me consta, no hay ningún profesor que no considere los fundamentos de EPA para hacer su planificación, para elaborar un instrumento de evaluación, para planificar un escenario, construir los criterios; algunos más, otros menos, pero todos están trabajando con criterios de EPA y creo yo que eso significa que la práctica está instaurada.*

La experiencia de implementación de EPA en esta escuela nos muestra que es posible generar cambios en la cultura institucional evaluativa aunque, por supuesto, la responsabilidad de hacerlo no radica en una sola persona ni en el equipo que participó de los talleres, charlas y tutorías de acompañamiento a lo largo de esta acción formativa. El cambio en las perspectivas y prácticas evaluativas en la escuela Isabel Le Brun que nos narran los docentes, depende del trabajo de la comunidad de aprendizaje conformada en el acompañamiento, en articulación con la comunidad educativa: la comunidad en conjunto, y de manera paulatina, se abrió a pensar y a hacer pedagogía de una manera diferente cuestionando su propio trabajo.

### **III.5. El acompañamiento para entablar diálogo pedagógico entre colegas**

---

El diálogo que se da en el acompañamiento entre docentes (docentes tutores y docentes acompañados) tutoría tras tutoría, abre caminos que propician conversaciones sobre los intereses de los y las docentes, sobre quiénes son y cuáles son las perspectivas que tienen sobre su propio trabajo, lo que genera un vínculo que les (y nos) permite conocerse mejor. La misma docente nos muestra que participar de esta comunidad de aprendizaje le permitió tener

*(...) una visión general y un poco más profunda de todos los docentes y eso te abre más posibilidades, te permite hacer muchas más cosas. Por ejemplo, en el primer ciclo, trabajar de manera integrada terceros y cuartos en función del huerto escolar, que partió como un proyecto de un grupo de profesoras que después fuimos ampliando e integrando y finalmente quedó como el proyecto del subciclo. Te das cuenta que la profesora que siempre ha hecho lenguaje, también tenía esta otra veta de poder organizar a las niñas, de articular con otros cursos y asignaturas.*

Al abrirse a las potencialidades de las y los colegas y preguntarse en conjunto sobre los sentidos que tiene la evaluación, se cuestiona aquello que es importante cuando hablamos de evaluar formativamente. El momento en el que llevamos a cabo el proceso de acompañamiento se vio también amparado en la implementación del nuevo Decreto de Evaluación -Decreto 67- que viene justamente a relevar la evaluación formativa. Respecto a ello, el profesor de historia de la Escuela Isabel Le Brun menciona que

*(...) fue genial llegar a cambiar nuestro reglamento, por ejemplo, en la cantidad de notas, dar más importancia a las evaluaciones formativas, considerar a las alumnas en todo esto, consensuar criterios con ellas, objetivos con las alumnas, habilidades a trabajar con ellas, involucrarlas más en su propio aprendizaje. Todo eso fue fruto de este taller y de otros.*

De este modo, el cambio en las perspectivas sobre evaluación que trabajamos docentes y tutores a lo largo del acompañamiento a las escuelas de la comuna se ve reflejado en prácticas que la profesora, en su calidad de jefa técnica, ha tenido la posibilidad de observar en otros contextos educativos. Ella señala que

*(...) todas las escuelas están trabajando de alguna u otra manera de la misma forma, entonces da lo mismo en el fondo que el niño o la niña vaya, por las razones que sea, a una escuela u otra, en general no va a experimentar una brecha tan grande de metodologías o de evaluaciones muy dispares.*



### III.6. Los aprendizajes del acompañamiento

A lo largo del acompañamiento, los aprendizajes que tuvimos docentes tutores y docentes acompañados fueron múltiples y diversos. Aquellos relevados por los y las docentes con quienes trabajamos a lo largo de este proyecto apuntan a diversos aspectos que involucran la vida y el trabajo en la escuela. El profesor de Historia de la Escuela Thomas Alva Edison comenta que

*(...) uno de los principales aprendizajes que me llevo es que, al revitalizar nuestras prácticas y diversificar nuestras formas de evaluar más allá de las pruebas escritas, podemos hacer escenarios de evaluación mucho más significativos para los estudiantes, cómo actuar, expresarse oralmente, representar, etc.*

Desde este lugar, vemos que, al diversificar los tipos de escenarios, sus actividades e instrumentos, los y las estudiantes evidencian aprendizajes que las formas de evaluación tradicionales no rescatan. Así, el foco de las construcciones didáctico-evaluativas se redefine desde lo sumativo a lo formativo. El profesor de historia de la escuela Isabel Le Brun también confirma: *también podemos cambiar el foco de la educación más allá de la nota y el rendimiento, que no sea una tortura el hecho de que haya una prueba.* En palabras del profesor de Historia de la Escuela Thomas Alva Edison: agrega:

*(...) por ejemplo, a mí me costó mucho ese cambio de lo sumativo a lo formativo. Yo evaluaba, pero yo evaluaba para tener notas, para cumplir con las notas primero y después veamos qué podemos hacer con los aprendizajes (...).*

De esta manera, la transformación que propone la EPA implica también un cambio epistémico, es decir, una transformación de la manera en la que entendemos la evaluación, sus formas y fines.

Como vemos, el acompañamiento bajo la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado genera procesos de aprendizaje que en todo su espectro buscan y promueven el desarrollo profesional. En palabras del profesor

*(...) creo que el acompañamiento ha enriquecido nuestra propia práctica, pues, nuestro foco no es lograr la mayor cantidad de cobertura curricular en el año, ni poner 5 o 6 notas dependiendo de tu cantidad de horas de trabajo, sino que nuestro trabajo es lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, volver a significar la evaluación, que no sea solamente una instancia del terror, de colocar X o rojos, sino también retroalimentar de forma significativa. Al hacer esto que te menciono, nuestra práctica pedagógica se enriquece, los procesos pedagógicos adquieren sentido en el aula para nosotros, los estudiantes aprenden más, prestan más atención. Los estudiantes se hacen partícipe, se informan y son capaces a futuro de evaluar a sus pares.*

Como hemos visto a lo largo de esta sección, durante el acompañamiento a las escuelas de Renca los participantes tuvieron una diversidad de experiencias significativas, las que excedieron por mucho los propósitos formativos iniciales esperados por los tutores. En el proceso de implementar los componentes de la EPA en el aula, las reflexiones se multiplicaron y apuntaron hacia diversas preocupaciones pedagógicas y de la vida en la escuela. Para algunos docentes, el acompañamiento para la puesta en práctica de la EPA implicó una reflexión profunda sobre las representaciones de sus estudiantes, mientras que para otros fue la ventana de oportunidad de concertar nuevos horizontes institucionales en la gestión de la evaluación de aula. En algunos casos, las instancias de acompañamiento contribuyeron al diálogo entre pares y al esbozo de comunidades de aprendizaje con horizonte comunes.

Hemos visto también que el tránsito desde un enfoque sumativo a otro formativo no estuvo exento de dificultades. De cierta forma, el acompañamiento -como experiencia que involucra el encuentro presencial entre tutores y docentes, y la EPA -como perspectiva alternativa-, implican confrontar y superar las tensiones que emergen en el camino. El acompañamiento significa establecer un acuerdo de encuentro entre profesionales, pero, a su vez, significa invertir energías y tiempos, siempre escasos en la vida en las escuelas. Por otra parte, la EPA genera tensiones cognitivas relacionadas con la capacidad de integrar lo aprendido en la práctica del aula.

El siguiente cuadro sintetiza los sentidos principales que las y los docentes de las escuelas de Renca dieron al proceso de acompañamiento.

**Tabla 2: Síntesis**

El acompañamiento en la escuela como desarrollo profesional docente	Tutoría de acompañamiento se hace en y para la escuela. Reconocimiento del saber profesional docente.
El acompañamiento en la escuela como posibilidad para la reflexión docente	Reflexión conjunta para repensar la evaluación de aula. Autoanálisis de las prácticas evaluativas.
El acompañamiento en la escuela como puente hacia el trabajo colaborativo	La importancia del trabajo colaborativo en el acompañamiento. Diálogo y colaboración para lograr fines comunes.
Las condiciones materiales como dificultad en la transformación de la cultura evaluativa	Limitantes para el desarrollo de acciones formativas. Democratizar procesos para generar cambios en la escuela.
El acompañamiento para la implementación de nuevas prácticas evaluativas	Comunicar aprendizajes para trabajar en conjunto. La comunidad educativa es responsable de sus cambios.
El acompañamiento para entablar diálogo entre colegas	Diálogo entre colegas para (re)conocerse. Diálogo entre colegas para escucharse.
Los aprendizajes del acompañamiento	Es posible cambiar el foco de la educación más allá de la nota. Enriquecimiento de las prácticas evaluativas de aula.

Con todo, la voz de las y los docentes nos permite visualizar que existe un esfuerzo por dar un sentido al proceso de acompañamiento y por ajustar la mirada de las prácticas evaluativas en base a los fundamentos de la EPA. Es precisamente en esta variedad de sentidos donde reside el valor del acompañamiento, puesto que cada una de las experiencias particulares dan cuenta del carácter situacional y contextual del desarrollo docente que el proyecto en su conjunto esperaba gatillar en los establecimientos de Renca. Esto en ningún caso quiere decir que los procesos de profesionalización y cambio en la cultura evaluativa se hayan completado. Por el contrario, sólo supone un episodio breve pero significativo de un largo camino en el hacer de la evaluación una práctica más justa.

## IV. ¿Cómo conceptualizamos el acompañamiento en Renca?

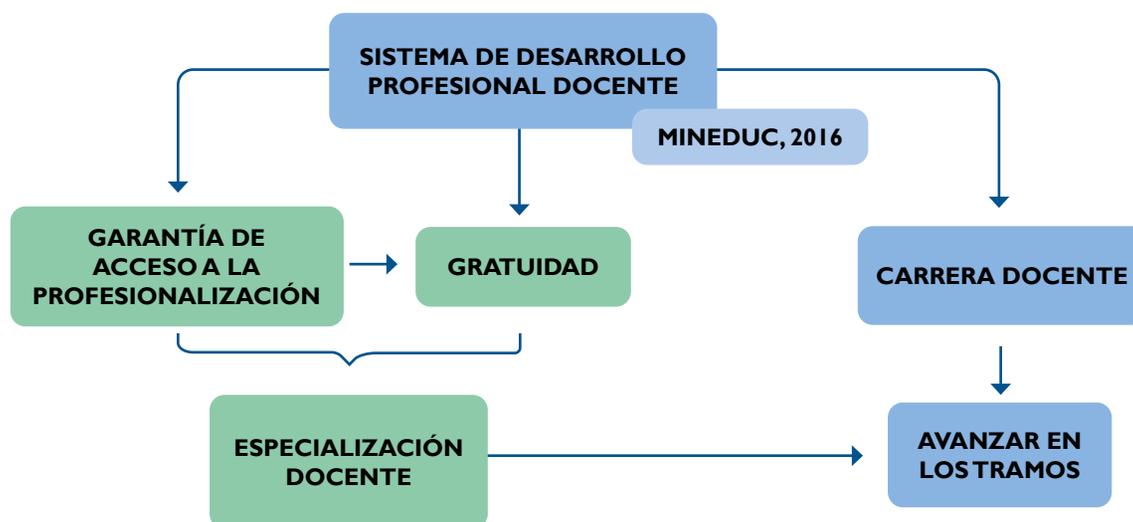
A lo largo de este capítulo hemos hecho mención al Desarrollo Profesional Situado como una pieza clave en el proceso de acompañamiento a las escuelas de Renca. Utilizamos este término porque recoge el sentido fundamental de las estrategias desplegadas por las y los tutores durante las visitas, así como el sentido global de todo el proceso de acompañamiento. Este concepto alude a los procesos de construcción de capacidades profesionales docentes que ocurren en y para la escuela. Reconoce que es en la complejidad de las interacciones locales donde las y los docentes despliegan sus saberes y aprenden sobre lo que hacen en la práctica. Este concepto alude además a la construcción de saberes pedagógicos, los que se generan a partir de la simbiosis entre conocimientos nuevos y aquellos que las y los docentes han construido a lo largo de su carrera. De esta forma el Desarrollo Profesional Situado reconoce e incorpora el saber de la experiencia docente como un componente vital de las capacidades profesionales.

El Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) fue fundado en 1967 como una instancia de apoyo de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva. Dependiente del Mineduc, el CPEIP es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores.

Fuente: [www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl)

En este punto, es importante hacer algunas distinciones entre la estrategia trabajada por el Centro Saberes Docentes en Renca y las propuestas de desarrollo docente impulsadas a nivel estatal. Bien sabemos que en Chile el desarrollo docente ha sido una preocupación constante para la política pública. Es por ello que instituciones estatales como el CPEIP han buscado el perfeccionamiento de las y los docentes a través de diversas instancias formativas como cursos presenciales y a distancia, estadías y congresos. De la misma forma, desde el 2016 existe un Sistema de Desarrollo Profesional Docente que incorpora un pilar de perfeccionamiento y reconocimiento a las capacidades de gestión, saberes disciplinares, pedagógicos e innovación en el aula.

Figura 1



Puedes encontrar la ley 20.903 aquí:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, si bien el marco legal recoge la necesidad de formación profesional continua, al mismo tiempo se constituye en un problema en sí mismo. Tal como lo plantean algunos autores, la *Evaluación Docente* sobre la que se construye este sistema, es una evaluación de altas consecuencias que adopta la forma de competencia entre docentes, y de control sobre lo que se hace y lo que se debe hacer en el aula (Fardella y Sisto, 2015; Oyarzún y Cornejo, 2020). Por lo mismo, reproduce un modelo de docencia que se piensa en función del cumplimiento de la norma y no del bienestar, desarrollo y crecimiento de las y los docentes y sus estudiantes. Este instrumento estandariza las prácticas pedagógicas e impide que la reflexión (individual o colectiva) se centre en la diversidad del aula o en el desarrollo de un posicionamiento pedagógico orientado a la transformación (Falabella y de la Vega, 2016).

Por otra parte, la instalación de una política de rendición de cuentas en Chile ha dado paso a un aumento significativo de asesorías externas en las escuelas que se plantean bajo lógicas que externalizan o que no necesariamente promueven la profesionalización docente (Yáñez, 2015). Los modelos de apoyo pedagógico externo que operan bajo estas lógicas contienen y proyectan ideas en negativo de las capacidades locales directivas o docentes. Las comunidades son vistas como impotentes para promover el cambio bajo sus propios recursos profesionales por lo que requerirían de un *shock* pedagógico y un control externo para hacer posible y sostenible el cambio (Fullan, 2002). Aun cuando la resistencia docente es un fenómeno recurrente frente a las estrategias de apoyo externo, el encuentro y relación intersubjetiva a que dan lugar estas lógicas favorecen ampliamente la sensación de control, la pérdida de autonomía, el agobio laboral, la inadaptación y el desapego a las propuestas presentadas (Rozas, 2012; Flórez y Olave, 2020).

**Tabla 3: Modelo de acompañamiento en contexto de rendición de cuentas**

Dimensión	Descripción
<b>Desde el saber del interventor</b>	Especialista clínico. Actúa desde un saber específico, académico o experto. Promueve la resolución basado en el conocimiento pedagógico comparado y comprobado.
<b>Estilo de actuación</b>	Directivo e instructivo. Dirige la acción de intervención sobre el problema en específico. La comunidad profesional debe acogerse a la dirección y a los cambios que instruya.
<b>Ubicación</b>	Externo.
<b>Rol del programa de apoyo</b>	Intervención. El programa busca dar solución urgente a problemas que ponen en riesgo la continuidad del trabajo pedagógico por lo que busca establecer modificaciones sustanciales en ámbitos localizados.
<b>Lógica de actuación</b>	Modelo de servicio. El programa actúa de manera experta y aislada.

Fuente: elaboración propia en base a Yáñez, 2015.

El esquema de acompañamiento a las escuelas de Renca bajo la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado quiso romper con las lógicas de competencia y externalización de las capacidades profesionales. En primer lugar, el acompañamiento no buscaba certificar o calificar a los docentes. Este se planteó más bien como una instancia formativa que contempló el uso de bitácoras descriptivas para dar seguimiento al progreso de la implementación de la EPA y la retroalimentación como estrategia para impulsar la apropiación del enfoque (Stobart, 2010). El acompañamiento tampoco tuvo como horizonte ayudar a los "grupos motores" a optimizar su desempeño individual para obtener mejores resultados en la evaluación que les permitiera avanzar en la carrera docente. Por el contrario, el acompañamiento se

planteó como un espacio que beneficiaría no solo a los participantes directos, sino que al conjunto de la comunidad profesional de las escuelas y liceos de la Red pública de Renca. Acompañar a “grupos motores” respondió a la idea de formar a docentes con la capacidad de comunicar los principios de la EPA entre el conjunto del profesorado en las instancias de encuentro profesional que cada comunidad educativa contempla (reuniones de departamento, consejo de profesores, planificaciones grupales, etc.).

Es de destacar que los componentes del Desarrollo Profesional Situado al que adscribimos se encuentran en el corazón de la propuesta formativa del Centro Saberes Docentes y en los principios de la EPA. De cierta forma, el Desarrollo Profesional Situado se alimenta teóricamente de estas dos fuentes, lo que generó una sinergia y una hoja de ruta que nos recordó permanentemente los horizontes que debíamos alcanzar en el trabajo de acompañamiento.

El modelo formativo del centro Saberes Docentes se articula sobre ejes pedagógicos que buscan el desarrollo de la autonomía docente, es decir, de prácticas profesionales construidas por los propios docentes en el aula, especialmente en el área del currículum y la experimentación pedagógica.

Desde una perspectiva teórico-práctica el Centro Saberes Docente considera que el desarrollo profesional docente se articula sobre 2 componentes centrales:

*Desarrollo y mejora: se centra en desarrollar la habilidad de interpretar y reinterpretar el currículum en función de la mejora de la escuela y de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.*

*Investigación e indagación: la exploración de las propias prácticas se hace parte del desarrollo profesional, tanto individual como colectivamente. Desde esta perspectiva el y la docente es un/a sujeto/a situado/a en un contexto histórico, territorial y sociocultural específico, que investiga y reflexiona respecto de su quehacer revalorizando su trabajo intelectual*

Fuente: Modelo formativo, Centro Saberes Docentes, 2020.

Estos dos ejes fueron trabajados íntegramente en las escuelas de Renca. La EPA desafía a los docentes a remirar lo que está escrito y a mover las piezas de la extensa arquitectura curricular chilena en pos de la integración y de los aprendizajes centrados en lo fundamental de las asignaturas. En este sentido, una tarea del acompañamiento fue precisamente entregar orientaciones para desarrollar la capacidad de reinterpretar críticamente el currículum oficial, modificando o añadiendo nuevas dimensiones en los constructos de evaluación relacionadas con la generación de habilidades más integrativas y profundas en su complejidad. De igual forma, buscamos potenciar la experimentación y la motivación por explorar nuevas alternativas de actividades y tareas. Dado que la EPA busca complejizar el aprendizaje, se requiere de opciones de tareas igualmente desafiantes que movilicen el desempeño, lo que implica llevar a los docentes a desarrollar capacidades de creación y gestión de nuevos recursos didácticos.

Por otra parte, las características intrínsecas que posee la EPA (ver capítulo 2) también propician la generación de capacidades profesionales ancladas fuertemente en los contextos de las escuelas. Hemos visto que la EPA no es solo una alternativa a concepciones dominantes de la evaluación, sino que además su puesta en práctica inicia una serie de transformaciones en los saberes y en la gestión del trabajo pedagógico en la escuela. Una de estas transformaciones guarda relación con el desarrollo de la confianza entre equipos y el trabajo colaborativo, dos capacidades fundamentales para construir y fortalecer comunidades. La naturaleza amplia, flexible e integradora de los criterios de aprendizaje entrega la inmejorable posibilidad de establecer un diálogo entre las distintas asignaturas y propiciar horizontes comunes de aprendizaje. Asimismo, la construcción de niveles de logro o desempeño y la diversificación de escenarios de evaluación reconoce la diversidad y ritmos de aprendizaje, lo que propicia la integración coordinada del trabajo con los equipos PIE. La retroalimentación a los estudiantes es



un componente transferible a las relaciones entre profesionales con amplias ventajas para la construcción de comunidades de aprendizajes. Retroalimentar es una capacidad que implica la escucha activa, la formulación de críticas constructivas y la disposición a recibirlas, y el compartir experiencias de implementación de escenarios e instrumentos. Finalmente, la EPA permite mayor fluidez en los acuerdos que se toman entre los equipos directivos y docentes respecto de la coordinación pedagógica (tipos de planificación, acuerdos comunes sobre horizontes de aprendizaje para la institución, democratización de la construcción de los Reglamentos de Evaluación y proyectos pedagógicos a lo largo de un año lectivo).

Desde la perspectiva de las y los tutores, trabajar bajo una perspectiva de desarrollo profesional implicó transformar las estrategias de relación y comunicación con los acompañantes. Hemos dicho que el acompañamiento implicó sumergirse en la cultura escolar de cada una de las escuelas de Renca, una visión que se aleja de las estrategias

de acompañamiento que están en la línea de la rendición de cuentas. Estar ahí, compartir, conversar y enterarnos de cómo es la escuela, cuáles son sus fortalezas, sus necesidades, sus dinámicas, es una pieza clave para construir exitosamente capacidades profesionales locales.

Al asumir la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado, nuestra manera de vincularnos con los docentes -social y epistemológicamente- se transformó. En tanto visitantes, quisimos asumir en nuestra estrategia de acompañamiento una relación horizontal y que reconociera la experiencia de los “grupos motores”. Buscamos, además, actuar como una fuente de recursos teórico-prácticos, es decir, modelando algunas facetas de la implementación en el aula, respondiendo preguntas específicas sobre la EPA y compartiendo ejemplos de otras experiencias para gatillar nuevas ideas y entregar confianza. Podríamos decir que nuestra postura se acercó a lo que ha sido denominado como “amigos críticos”, es decir como profesionales pares que escuchan activamente, que generan preguntas provocativas, pertinentes y contextualizadas, pero que también tensionan las concepciones tradicionales sobre la evaluación, entregando una perspectiva diferente que gatilla la búsqueda de soluciones pedagógicas alternativas (Escudero, 2009).

En su conjunto, la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado transformó nuestras estrategias de acompañamiento y las acercó a lo que en la literatura se denomina un modelo colaborativo de asesoría. En este modelo, las estrategias de acompañamiento se basan en prácticas contextualizadas, democráticas en sus acuerdos, procesuales en sus etapas de implementación y dialógicas desde el punto de vista de la comunicación del asunto pedagógico a tratar (Yáñez, 2015; Soto et al., 2017).

**Tabla 4: Modelo colaborativo de acompañamiento**

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Desde el saber del interventor</b>	Acompañamiento dinamizador. Aunque es especialista en un área específica del trabajo pedagógico, se sitúa frente a la comunidad como un colega crítico o como un par.
<b>Estilo de actuación</b>	Indirecto. Acompaña procesos mediante acciones democráticas que toman en consideración la arquitectura o cultura organizacional previa.
<b>Ubicación</b>	Externo
<b>Rol del programa de apoyo</b>	Facilitación y colaboración. Se adapta a la realidad, opera como centro recursos, entrega apoyos técnicos y actúa como un par crítico.
<b>Lógica de actuación</b>	Modelo de programa. Los apoyos son entregados de forma integrada.

Fuente: elaboración propia en base a Yáñez, 2015.

Como tutoras y tutores debemos decir que el Desarrollo Profesional Situado no estuvo dirigido solo a las y los docentes que participaron del programa de acompañamiento, sino que al acompañar nosotros nos desarrollamos profesionalmente como trabajadores de la educación a partir de la experiencia que se adquiere al conocer distintos espacios educativos, con diferentes enfoques pedagógicos, diferentes contextos y todas las particularidades propias de cada escuela.

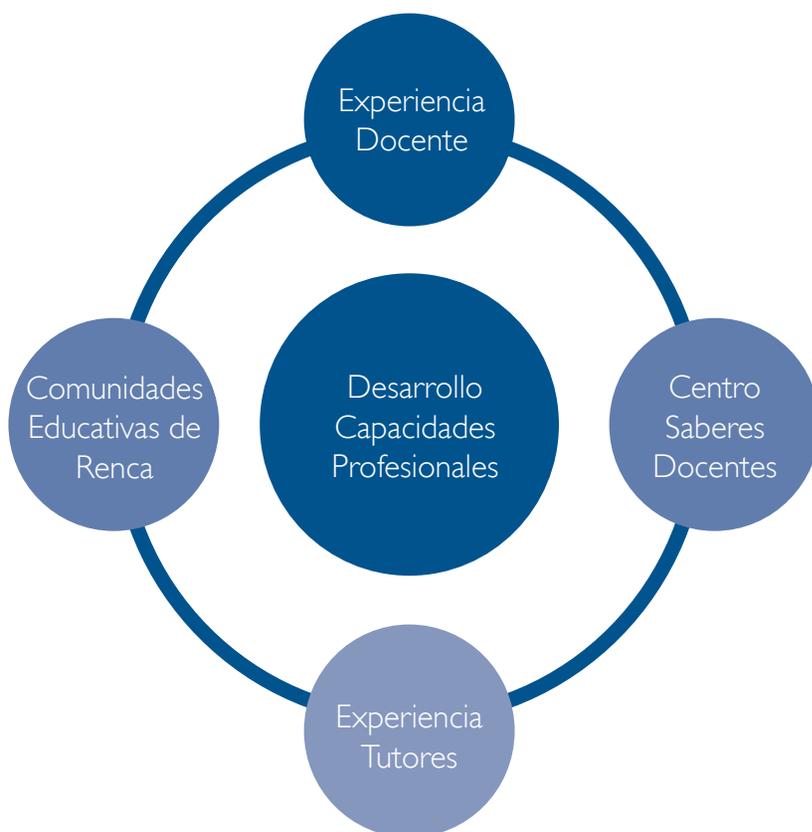
A lo largo de esta sección hemos intentando ubicar conceptualmente los componentes del proceso de acompañamiento a las escuelas de Renca en lo que definimos como el Desarrollo Profesional Situado. Hemos señalado que este constituyó un horizonte de formación para los y las docentes, así como una perspectiva que plantea el desafío de repensar las estrategias de acompañamiento por parte de las y los tutores. En este sentido, este concepto tiene un carácter unificador y actúa como un marco para comprender en su conjunto la naturaleza del trabajo realizado en las escuelas de Renca.

El siguiente esquema busca graficar la naturaleza integradora y dialógica de los elementos que componen la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado. Como se puede apreciar en el esquema, el Desarrollo Profesional Situado propicia interacciones no jerárquicas entre los actores involucrados, y relaciones colaborativas y constructivas entre pares. Estas relaciones se dan a nivel institucional -entre los establecimientos y el Centro Saberes Docentes-, y a nivel de los sujetos -entre docentes y tutores. Además, estas relaciones no jerárquicas involucran el respeto y fortalecimiento de los proyectos de cada comunidad educativa en particular, destacando el sello institucional y las modalidades de trabajo internas de cada escuela.

Otro de los componentes es el carácter procesual del Desarrollo Profesional Situado. Esto quiere decir que no se trabaja en función del cumplimiento de metas, sino que la labor se centra en la construcción progresiva y profunda de capacidades profesionales en evaluación formativa, las que se ubican en el centro de los propósitos del acompañamiento.

## Elementos del Desarrollo Profesional Situado

Figura 2



Fuente: Elaboración propia.

### **V ¿Qué recomiendan las y los docentes participantes del acompañamiento para la implementación de la EpA en el aula?**

Como hemos visto hasta aquí, la implementación de EPA es compleja en muchos sentidos puesto que conlleva un proceso reflexivo junto a la comunidad de aprendizaje que se construye y afianza en el desarrollo de capacidades profesionales. Al llevar la EPA a la práctica de aula, surgen múltiples aprendizajes en los distintos niveles en los que se despliega el fenómeno educativo. Como el foco del trabajo en la sala de clases cambia, los conocimientos que se generan (para estudiantes y docentes) son profundos, amplios y complejos, además de afianzar los lazos entre las personas que se involucran en este proceso.

Trabajar *evaluando para el aprendizaje* trae consigo muchas satisfacciones, pero no está exento de problemas, dificultades y limitaciones que es necesario tener a la vista para no decaer en el intento de generar cambios en la perspectiva evaluativa o para no desanimarse al querer transformar la cultura evaluativa del contexto en el que se quiera (y se necesite) implementar la EPA.

Para la construcción de esta sección recogimos pasajes de las entrevistas realizadas a docentes de la comuna de la comuna de Renca sobre su experiencia de llevar EPA al aula. Una de las aristas que se desarrolló en la conversación tiene que ver con las dificultades que enfrentaron, las limitaciones comunes que experimentaron, los aspectos que no podemos dejar de tener en cuenta al iniciarnos (o trabajar) en la implementación de la EPA y en los procesos reflexivo-pedagógico que se generan a partir de su implementación en el aula. De esta conversación surgieron estas recomendaciones que sistematizamos en la siguiente tabla:

**Tabla 5: Recomendaciones**

<b>En el aula con estudiantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir autonomía con las y los estudiantes por medio de la retroalimentación para el aprendizaje.</li> <li>• Dar espacio a que las y los estudiantes se apropien de su aprendizaje, verbalizándolo a través de la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación a sus pares.</li> <li>• Reconocer el trabajo intelectual de las y los estudiantes, relevando sus saberes previos y las formas en que comunican.</li> <li>• Diversificar los escenarios de evaluación para que demuestren su aprendizaje de distintas formas.</li> <li>• Ser transparentes con los criterios y/o condiciones de evaluación al momento de calificar.</li> <li>• Entregar autoconfianza a los y las estudiantes mostrándoles de lo que son capaces de hacer y el camino de aprendizaje que han construido.</li> </ul>
<b>Como docente y entre colegas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser flexibles en lo aprendido sobre evaluación, es decir, tener apertura a desaprender lo que hemos dado por sentado.</li> <li>• Tener apertura a la experimentación pedagógica. Equivocarse es una posibilidad para docentes y estudiantes, así como lo es aprender.</li> <li>• Compartir con las y los colegas los conocimientos sobre métodos o estrategias pedagógicas.</li> <li>• Atreverse a ser creativas y creativos al planificar escenarios. Mientras más diversas sean las tareas, más diversas serán las evidencias de aprendizaje y el aprendizaje mismo.</li> <li>• Conectar empáticamente con las y los estudiantes, pensando de manera sensible al construir escenarios de evaluación.</li> </ul>
<b>A nivel institucional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar sistemáticamente reuniendo las evidencias de aprendizaje, analizándolas (ojalá en equipos de trabajo para calibrar los juicios evaluativos) con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas coherentes con las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.</li> </ul>

## Referencias

---

- Bellei, C. (Ed.) (2010). *Asistencia educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?* Santiago: Ocho libros.
- Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Comparativ, Revista de formació del professorat*, (4), 1-4.
- Falabella, A. y de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 52(2), 395-413.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Flórez, M. T. y Olave, J. M. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de éxito escolar en Valparaíso. *RPGE—Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24 (1), 867-890.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, (41). DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/es.219509>
- Soto, J.; Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Rozas, T. (2012). *Ates en el contexto de la ley SEP: una aproximación a los factores asociados a la resistencia/no resistencia de las escuelas hacia la ate*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad. Universidad de Chile.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Yáñez, M. T. (2015). *Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo: hacia un sistema que instale capacidades en los establecimientos en el nuevo marco institucional chileno*.





José Miguel Olave Astorga

**Experiencia de formación continua  
desde un enfoque de evaluación para el  
aprendizaje (EPA)**

**Capítulo 4**

---



## Capítulo 4

# Experiencia de formación continua desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje (EPA)

José Miguel Olave Astorga, Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.  
Coordinador de investigación centro Saberes Docentes,  
Coordinador Académico del Proyecto.

### I. ¿Desde dónde partimos?

La experiencia que se relata en este cuadernillo es un esfuerzo de acompañamiento pedagógico realizado en conjunto por dos instituciones públicas vinculadas por el interés de generar espacios para el desarrollo de capacidades profesionales en favor de mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes que participan en los 14 establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Renca.

El propósito de esta colaboración<sup>1</sup> fue generar espacios de formación continua de carácter situado y pertinente para los/as directores/as, los equipos técnico-pedagógicos y los/as docentes, con el objetivo de aplicar un enfoque de evaluación de aula que respete la diversidad de capacidades de los/as estudiantes y sea también respetuoso de las dificultades, promoviendo el uso de la evaluación como un puente hacia el aprendizaje (Willians, 2014).

Este acompañamiento implica concebir una política de desarrollo profesional, orientada desde liderazgos intermedios, en este caso representada por la Dirección de Educación de la Corporación Municipalidad de Renca. Estos/s líderes han tomado la decisión de aplicar una política municipal que impulsa procesos coherentes con principios y fundamentos de una meso política de la comuna de Renca, como lo son el principio de identidad e inclusión, de protagonismo y participación, y de más y mejores aprendizajes para los y las estudiantes de la comuna<sup>2</sup>. La estrategia que implica este acompañamiento consiste en proveer acciones de desarrollo profesional para sus docentes en favor de enriquecer su experiencia y llevar al aula los conocimientos desarrollados.

¿Por qué el desarrollo profesional es una estrategia? Porque va más allá de dejar caer una serie de recursos traducidos en capacitaciones para los y las docentes. Hablar de desarrollo profesional supone la decisión de articular una política que busque la inclusión a través de procesos formativos que se integren y se articulen entre sí. Entonces, en este caso específico, no se trata solamente de presentar la evaluación para el aprendizaje (EPA) como programa de formación sino que junto con ella, se desarrolla el Enfoque de Enseñanza para la Comprensión, el Programa Diversificación de la Enseñanza, Aprendizaje Basado en proyecto, entre otros. Todos estos programas tienen un objetivo común: desplazar la mirada que se dirige a un paradigma centrado en quien enseña, hacia otro paradigma centrado en pensar y diseñar acciones en el aula intencionadas hacia quien aprende, es decir, acciones orientadas a la inclusión de todas y todos los y las estudiantes.

La articulación y puesta en marcha de este tipo de programas de formación es un/a “gesto/a” que se dirige hacia un desarrollo profesional docente centrado en espacios de discusión profesional, lo que implica la toma de decisiones que inciden en una mirada sustantiva del currículum, un diseño inclusivo de actividades para la mejora de todas y todos las/os estudiantes y una evaluación constante de estas acciones. En otras palabras, se planifica que cada uno de estos programas de formación tenga un componente de transferencia al aula basado en un acompañamiento pertinente de quienes integran los equipos directivos, en especial las coordinaciones técnicas pedagógicas, y también acompañamiento entre pares.

<sup>1</sup> Utilizamos el concepto de colaboración distinguiéndola de asesoría o capacitación. Esto porque entendemos la distancia epistemológica que existe entre dichos conceptos: mientras en la asesoría y la capacitación, la producción de conocimiento viene de alguien que entrega el “servicio”, en el caso de la colaboración se entiende que ambas partes involucradas, actores profesionales del municipio, junto con los actores profesionales pertenecientes a la universidad, co-construyen conocimiento a partir del diálogo y el reconocimiento profesional horizontal no subalterno.

<sup>2</sup> Ver más en <https://www.renca.cl/corporacion-municipal/direcciones-corporacion-municipal/corp-educacion/>

Una característica fundamental de la política comunal sobre desarrollo profesional docente es su carácter situado y colaborativo. Las distintas instituciones que llevan adelante los programas de formación tienen que alinearse a esta política y enriquecerla desde sus propias trayectorias. Esto, para el equipo profesional del Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile, tiene especial relevancia ya que también nos obliga a pasar desde un enfoque de capacitación o asesoría tradicional hacia uno de colaboración, tal como se ha relatado en el capítulo anterior:

La siguiente tabla resume la formación que, siguiendo estos principios y lineamientos, se realizó entre agosto de 2018 y diciembre 2020<sup>3</sup>.

Temporalidad	Participantes	Modalidad de la formación
Agosto-diciembre 2018	47 profesoras y profesores de 14 centros educativos 15 Coordinaciones técnico pedagógicas	Formación comunal <sup>4</sup>
Enero 2019	62 profesoras y profesores de 14 centros educativos	Formación comunal
Abril-mayo 2019	14 directoras y directores de la comuna	Formación comunal
Abril-julio 2019	48 profesoras y profesores de 14 centros educativos 14 Coordinaciones técnico pedagógicas	Formación comunal
Marzo-mayo 2020	14 Coordinaciones técnico pedagógicas	Formación comunal
Noviembre-diciembre 2020	53 profesoras y profesores de 3 centros educativos	Formación sincrónica y asincrónica
Total de participantes en distintas formaciones		253

### Preguntas orientadoras de este capítulo:

¿Cómo implementar una política de desarrollo profesional docente desde principios de inclusión y participación?

¿Por qué la evaluación en aula es importante en el desarrollo profesional docente?

¿Cuáles son los aprendizajes observados en la implementación de una política educativa desde y con los actores?

<sup>3</sup> En este cuadernillo se da cuenta de la experiencia hasta el año 2019.

<sup>4</sup> Esta formación comunal se realiza en el marco del congreso pedagógico organizado por la Corporación de Educación de Renca, donde la Formación EPA es uno entre otros programas realizados por diferentes instituciones invitadas a participar en este evento que reúne a todas y todos los/as docentes de Renca.

## II. Modalidades de formación

Siguiendo los principios enunciados en el apartado anterior, las modalidades de participación se estructuraron de acuerdo a las distintas capacidades profesionales y necesidades del rol de cada actor. En consecuencia, se diseñó un programa formativo que consideró contenidos diferenciados para la formación de docentes, y coordinaciones técnicas pedagógicas, organizándose en las siguientes modalidades:

**Formación comunal:** en este espacio se recorrían los distintos componentes del enfoque de EPA<sup>5</sup> orientándose los contenidos al actor que participaba. Para docentes se prepararon sesiones sobre los componentes EPA orientados a su implementación en el aula. En el caso de las coordinaciones técnico pedagógicas se intencionó formación desde su rol y la coordinación entre docentes al interior de los espacios escolares, y en el caso de los directores y directoras se abordaban los contenidos desde la perspectiva de dirección y gestión de cada establecimiento. Este espacio de formación comunal, a la vez, tiene la finalidad de coordinar y buscar sentidos comunes en la aplicación de una política de desarrollo profesional docente comunal, con el fin de generar ciertos criterios comunes para la aplicación del enfoque de EPA que construyese sentido colectivo y acuerdos participativos. Por ejemplo, en la revisión de los reglamentos de promoción, calificación y evaluación se formularon criterios comunes y acuerdos mínimos para su actualización, proceso que se realizó durante el periodo de agosto a diciembre de 2018. En consecuencia, lo que llamamos formación comunal es un espacio de deliberación donde los actores reflexionan a partir de los referentes teóricos que sustentan el enfoque de EPA contextualizados en las necesidades y capacidades de sus estudiantes en cada comunidad educativa. Este espacio, sin lugar a dudas, busca generar política pública desde las escuelas, bajo una lógica de construcción desde abajo hacia arriba, respetando un criterio de justicia que promueve el principio de “paridad participativa”, entendido por Nancy Fraser (2010) como el ejercicio de participación y deliberación que considera a todos y todas quienes están involucrados/as en la elaboración de política pública donde se representan los intereses de todos los implicados (Flórez y Olave, 2020).

**Talleres de Paneles Comunales:** este espacio se desarrolló para la totalidad de los/as participantes y estuvo constituido por el equipo de gestión comunal, coordinaciones técnico pedagógicas y docentes ligados a un ámbito disciplinar. Su finalidad fue el diseño, implementación, evaluación y metaevaluación de los nuevos aprendizajes y estrategias del enfoque de EPA. Se desarrollaron dos sesiones, cada una de 3 horas cronológicas, coordinadas por un académico especialista del ámbito disciplinar. El trabajo vinculó la evaluación formativa con el proceso de actualización de los reglamentos de evaluación de los establecimientos de la comuna, lo cual permitió a los y las docentes reflexionar y levantar categorías en los que el enfoque estuviera presente en el instrumento de gestión de cada escuela y liceo.

**Formación intensiva:** este espacio de formación se desarrolló en el periodo de enero del año 2019 y luego entre marzo y agosto de 2019. Fue pensado para ir de manera gradual incorporando nuevos/as docentes al ciclo formativo EPA. Se organizó junto con la contraparte técnica de la Corporación de Educación de la comuna, con objeto de que de forma paulatina docentes de distintas escuelas y liceos tuvieran un proceso de inducción sobre los componentes de EPA y pudieran rápidamente comprender el enfoque evaluativo e incorporarlo en sus propios centros educativos y de esta forma ir conformando un grupo de profesores que lideren el cambio en cada comunidad educativa.

**Formación y apoyo a grupos pedagógicos motores:** esta es una innovación importante en el proceso formativo general dado que, al final del proceso 2018, se consideró que las acciones formativas de 2019 debían estar orientadas hacia fortalecer, apoyar y consolidar un grupo de profesores y profesoras al interior de las comunidades educativas a quien se les denominó “grupos pedagógicos motores”. La acción formativa tuvo como objeto apoyar a este grupo de avanzada que tiene la responsabilidad, junto con el equipo directivo, de implementar de manera efectiva el enfoque de EPA en sus propias escuelas y liceos.

**5** Apropriación del currículum por medio de nuclearización y elaboración de criterios de evaluación; diseño y aplicación de escenarios de evaluación; análisis de evidencias de aprendizaje; prácticas y estrategias de retroalimentación y toma de decisiones pedagógicas a nivel de aula, de comunidad educativa y a nivel comunal.

**Sistematización de experiencias:** de forma paralela se realizó un seguimiento a la experiencia de formación por parte de los y las participantes. Esta sistematización estuvo a cargo del equipo académico que llevó a cabo la acción formativa, permitiendo generar conocimiento a partir de la indagación de los saberes de los y las participantes del proceso. La sistematización se focalizó, en el primer año, en la elaboración de principios y acciones para la reformulación de los reglamentos de promoción, calificación y evaluación 2018 de los 14 establecimientos educativos de la comuna. Luego, en el segundo año, la sistematización se focalizó en la experiencia del equipo pedagógico motor; es decir, en cómo funciona la experiencia de aplicar un enfoque evaluativo EPA en sus propias comunidades educativas.

### Sistematización

El proceso de sistematización es un proceso investigativo que recurre a un principio de horizontalidad y reconocimiento. Desde una perspectiva crítica y transformadora, la horizontalidad y el reconocimiento son conceptos claves para los desafíos de la investigación en pedagogía. Se trata de llevar estos conceptos al plano de las relaciones investigador/a-investigado/a para intercambiar lugares: es ahí donde surge el conflicto generador como condición inevitable para crear lazos de reciprocidad (Cornejo y Rufer, 2020). Pero este no es solo un tema que nos provoca como investigadores/as, sino que es, a la vez, un desafío que nos convoca como formadores/as de formadores/as. Todo programa que trabaja con la experiencia de las trayectorias docentes debería partir desde estos conceptos como un punto de partida para generar un efectivo diálogo de saberes y transitar hacia procesos de descolonización del saber; es decir hacia procesos que descolocan el tradicional formato de investigador/a e investigado/a, que mueven ese horizonte de comprensión hacia un nosotros/as, donde investigador/a e investigado/a son parte de un proceso que construye conocimiento descolonizado por la academia, aun siendo nuestro equipo parte de una universidad. La perspectiva horizontal permite el diálogo y el reconocimiento recíproco no subalterno (Olave, 2018) y posibilita una sistematización que respete las posiciones de sujeto y los propios saberes de investigadores/as e investigados/as, involucrándose con plena rigurosidad y honestidad en un mismo fenómeno, académicos y docentes, con ánimo de reinventar el poder (De Sousa Santos, 2013) desde la producción de un saber que es propio de los/as docentes.

## III. Formación continua y desarrollo profesional docente

Las distintas acciones formativas descritas anteriormente llevan a que durante el 2019 las acciones se orienten a la aplicación del enfoque EPA en las escuelas y liceos, respetando sus contextos y las capacidades de sus estudiantes. De esta forma, los equipos académicos de la universidad se desplazaron a cada escuela apoyando a los equipos pedagógicos motores. La formación comunal para directores y directoras fue realizada en dependencias de la universidad de Chile entre abril y mayo de 2019 y contó con la participación de directores y directoras junto al equipo técnico de la corporación. En el caso de los y las Coordinaciones Técnico Pedagógicas, se realizaron tres formaciones comunales: la primera, en conjunto con los y las docentes, entre agosto y diciembre de 2018; la segunda entre mayo y julio de 2019; y la tercera a inicios del primer semestre 2020. Todas estas acciones se organizaron con ánimo de apoyar el trabajo en el aula de los equipos pedagógicos motores. La última parte de la formación comunal se realizó en contexto de pandemia durante el primer semestre de 2020 con el objetivo de apoyar el proceso de nuclearización y priorización propuesto por el Ministerio de Educación a propósito de la emergencia sanitaria de 2020. Los Paneles Comunales se realizaron en el periodo de agosto y diciembre de 2018 y las acciones de sistematización se realizaron de manera sostenida desde 2018 hasta 2019.

Como se puede observar, una característica de la formación continua desplegada con los distintos actores es que pone al centro el desarrollo profesional docente desde las distintas posiciones y lugares de actuación de los y las participantes. Esto la inscribe en la perspectiva del derecho que tienen los y las docentes de participar de una formación continua con sentido profesional, situada en el contexto de su trabajo y orientada hacia sus propios estudiantes. En otras palabras, lo que se hace es “poner en acto” (Ball, 2012) una política pública, al aplicar en contexto la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2018) y el actual Decreto de promoción, calificación y evaluación (Decreto 67, 2018).

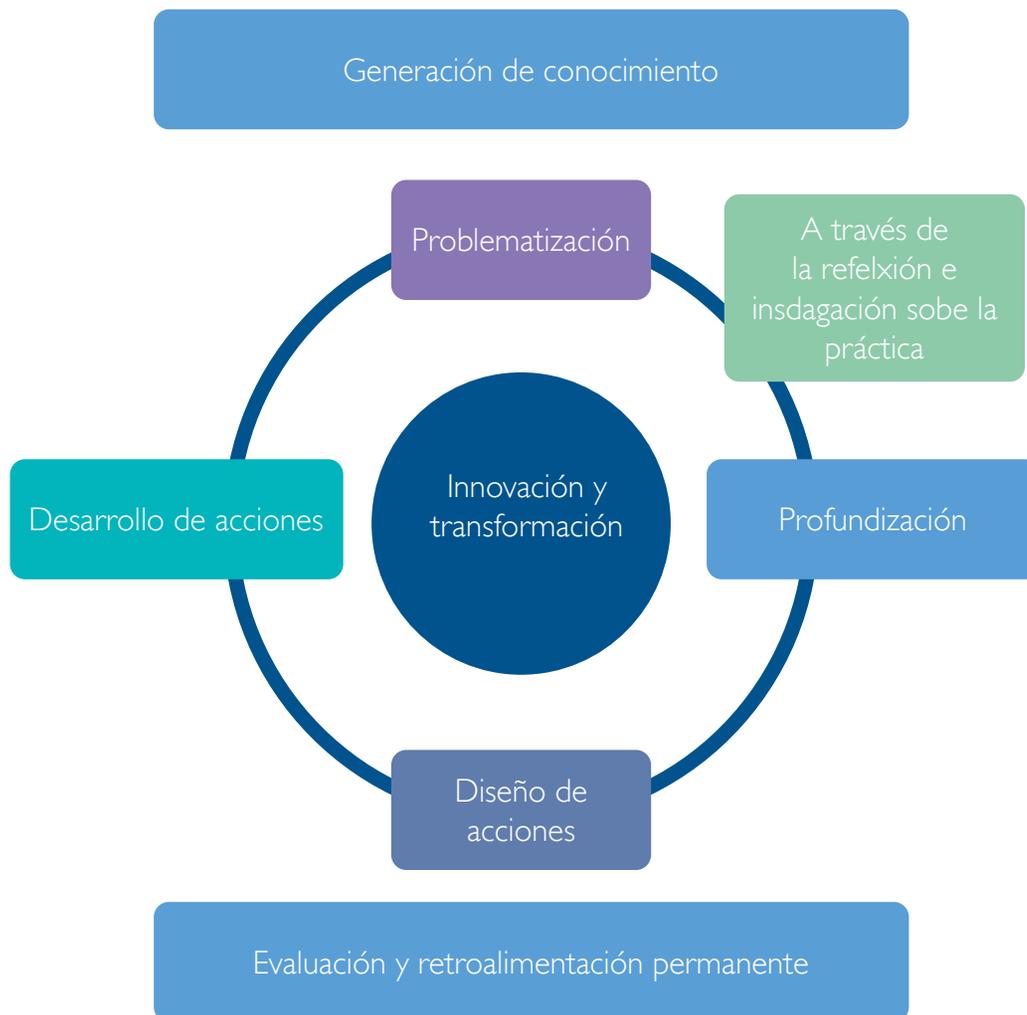
En este sentido, el Centro Saberes Docentes ha venido desarrollando un modelo formativo que respeta las trayectorias profesionales de los actores y se propone poner en acto políticas públicas que enriquezcan el quehacer de los profesores y las profesoras, buscando implementar un modelo formativo que desarrolle las capacidades profesionales. La literatura indica que los y las docentes han sido desde siempre considerados/as “profesionales de oficio”, de gran vocación, en otras palabras, personas que atienden un llamado que los impele a “trabajar con otros y para otros” (Day, 2005; Marcelo, 2008). En los últimos años, este oficio ha enfrentado una tendencia manifiesta hacia la profesionalización (Avalos, 2013, Esteve, 2006, Tenti Fanfani, 2006) lo que remite al paso de un oficio “técnico”, en el que se aplican determinados procesos “mecánicos” y que se ejecuta bajo un código ético individual, a la profesionalización, la cual se afirma sobre la autonomía como principio y sobre un acuerdo colectivo de intencionalidades pedagógicas que guían su acción. Por lo tanto, la profesionalización viene de la mano de la consolidación de un cuerpo de saberes compartido que es flexible ante las dinámicas del conocimiento global y, por supuesto, situado en las necesidades locales, fundando sus decisiones en su experiencia individual y colectiva. Concebir de esta manera la profesión docente es un desafío para la formación continua que tradicionalmente ha tomado al menos cuatro formas: el aprender “de otros”, con otros, solo o autoformación y aprendizaje informal no planificado (Marcelo, 2002).

Siguiendo lo anterior, esta forma de entender la profesión docente, propone distinguirlo de un trabajo individual, más bien, propone entender la profesión docente que se construye con otros profesionales y se intencional hacia otros, que sus estudiantes. Dada esta comprensión, un modelo formativo para docentes en ejercicio, moviliza la transformación de prácticas pedagógicas, a través de una acción colectiva, promoviendo la innovación situada, no como recetas orientadas a enriquecer los aprendizajes de sus estudiantes. Entonces, un modelo formativo se basa en lo que llamamos comunidades de aprendizaje (Peña, 2019).

Bajo esta conceptualización destacamos el modelo formativo que propone el centro Saberes Docentes como un espacio de comunidades de aprendizaje profesional que, en este caso particular, trabajan sobre contenidos y reflexiones sobre las prácticas de evaluación de aula, contenidos y capacidades que solo se pueden desarrollar bajo un modo de formación que esté orientado hacia el desarrollo profesional de los y las docentes, en una espacio colectivo y participativo.

Este modelo parte desde la problematización que se hace en cada escuela sobre cómo se está evaluando y para qué se evalúa. Esta situación problematizadora va acompañada por un proceso de indagación colectiva que permite profundizar sobre los enfoques de evaluación pertinentes para las escuelas y liceos de la comuna, seguido de un diseño de criterios de evaluación y escenarios contextualizados en los niveles y asignaturas en que los y las docentes son responsables. Junto con ello, se hace un seguimiento y una evaluación de estos diseños, a partir de lo cual se produce la generación de conocimientos propios a partir de la toma de decisiones profesionales. Este modelo es aplicado bajo seguimiento, evaluación y retroalimentación continua, tal como se observa en la gráfica siguiente que describe el proceso.

**Figura 2. Ciclo de formación del Centro Saberes Docentes**



Ver más en: <http://saberesdocentes.uchile.cl>

Este modelo formativo cabe dentro de la noción de educación continua como “aprendizaje a lo largo de la vida” (UIL-Unesco, 2018), lo que lo sitúa más allá de una mera actividad de extensión, capacitación y/o actualización para docentes, estando, más bien, asociado a un proceso reflexivo y creativo que lo distingue del aprendizaje que tiene lugar durante la etapa escolar o durante la formación inicial docente. Al aprendizaje específico de la educación continua, Laveault (2016) le llama “desarrollo profesional” (DP) y lo define como “volverse consciente de las propias prácticas pedagógicas, cuestionar sus visiones y preconcepciones hegemónicas y obtener retroalimentación y apoyo dirigido y específico” (pp. 138-139).

## IV. Aprendizajes del proceso

Para realizar este apartado hemos sistematizado la información de los informes realizados entre el periodo que va desde agosto de 2018 a diciembre de 2019. En este periodo se elaboran dos informes finales y tres informes de proceso, según se detalla en la siguiente tabla.

Fecha de informe	Tipo de informe	Contenidos
<b>Diciembre 2018</b>	Informe final	Análisis y evaluación de formación comunal de docentes y Coordinaciones Técnico Pedagógicas. Aprendizajes docentes: análisis de portafolios Análisis y evaluación de Paneles Comunales.
<b>Abril 2019</b>	Informe intermedio 1	Análisis y evaluación de la formación intensiva de enero 2019 Análisis y evaluación de la formación de directores/as
<b>Julio 2019</b>	Informe intermedio 2	Análisis y evaluación de la formación intensiva de abril – julio 2019 Análisis de formación y apoyo a grupos motores
<b>Octubre 2019</b>	Informe intermedio 3	Análisis de formación y apoyo a grupos motores
<b>Diciembre 2019</b>	Informe final	Análisis y evaluación por modalidad

A partir de estos informes destacamos las fortalezas y la incidencia en el desarrollo profesional docente del proceso de colaboración realizado entre la dirección técnica de la Corporación de Educación de la comuna de Renca y los equipos profesionales del Centro saberes Docentes, de la universidad de Chile.

Tal como se puede desprender del Informe final del año 2018, la formación comunal del periodo que va de agosto a diciembre del mismo año incluyó el desarrollo de un portafolio pedagógico como instrumento de evaluación que reúne las actividades y talleres realizados durante la acción formativa. Este portafolio viene a constituir una evidencia significativa del trabajo realizado por los y las docentes, y se realizó en formato grupal por escuela, es decir, cada grupo de profesores/as junto a su Coordinación Técnico Pedagógica elaboró el portafolio. Como se mencionó, este portafolio contempla tres criterios:

- C1 Elaboración de criterios de evaluación
- C2 Diseño de escenario
- C3 Análisis de evidencia y retroalimentación
- C4 Reflexión crítica

El resultado general de los portafolios se puede observar en la siguiente tabla<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Se han anonimizado los nombres de las escuelas para mantener el consentimiento informado y el resguardo de datos personales.

Establecimiento educacional	C1 Nivel de logro alcanzado	C2 Nivel de logro alcanzado	C3 Nivel de logro alcanzado	C4 Nivel de logro alcanzado
1	Bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
2	Suficiente	Bueno	Bueno	Sin evidencias
3	Bueno	Bueno	Muy bueno	Sin evidencias
4	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bueno
5	Bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
6	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
7	Bueno	Bueno	Muy bueno	Muy bueno
8	Suficiente	Muy bueno	Bueno	Bueno
9	Necesita mejorar	Suficiente	Suficiente	Suficiente
10	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
11	Suficiente	Bueno	Bueno	Bueno
12	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
13	Necesita mejorar	Sin evidencias	Suficiente	Bueno
14	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias

El análisis de los portafolios es una herramienta muy útil para la toma de decisiones pues arroja el estado de desarrollo de capacidades de los profesionales de cada escuela y liceos. A modo global, se puede destacar que, de las 14 centros educativos participantes, solo una no entregó el portafolio. De estos, 3 establecimientos alcanzan en todos los criterios el nivel de Muy bueno, 6 se encuentran en rango Bueno y Muy bueno y 4 en rangos de suficiente y requiere mejorar.

Por otro lado, en el análisis por cada criterio aplicado, es posible observar que los criterios de *diseño de escenarios* junto al de *análisis de evidencias* son los mejor logrados: todos los centros educativos se encuentran en rango de Bueno y Muy bueno. Menos logrado, se encuentra el criterio I referido a la *elaboración de criterios de evaluación*. Esta información nos invita a profundizar el trabajo de articulación curricular, a fin de que los docentes logren una mayor comprensión de los aprendizajes nucleares o centrales del currículum y, así, una mayor vinculación de los criterios de evaluación con los objetivos curriculares.

Por último, se destaca como aspecto a seguir trabajando el desarrollo de reflexión crítica que si bien, por cuestiones de tiempo, no se pudo trabajar en forma clara, por medio del trabajo de los paneles sistematizados se constata que la reflexión es profunda, aunque no se materializó en los informes de cada portafolio.

Estos aprendizajes orientaron el trabajo del año 2019 y, por ello, se incluye una modalidad de formación y apoyo a grupos motores junto a la formación intensiva<sup>7</sup>, con el objeto de ir gradualmente integrando nuevos docentes en la formación de EPA y, a la par, ir apoyando el trabajo de aplicación del enfoque evaluativo en las propias escuelas.

<sup>7</sup> Para realizar este trabajo, ha sido fundamental un primer encuentro realizado en el establecimiento ICCO el 12 de abril del año 2019, donde fueron invitados los participantes de la ejecución del proyecto de 2018 y enero de 2019, junto a los jefes de UTP de cada escuela y liceo. Esta sesión se considera como fecha de constitución de los grupos pedagógicos motores. En esa instancia se sellaron compromisos de trabajo junto con establecer una agenda de visitas para cada establecimiento. Además, fue un espacio de retroalimentación sobre la base de la evaluación de los portafolios de 2018.

Para evaluar este trabajo se levantó una rúbrica donde se describen los niveles de apropiación de cada escuela. Esta rúbrica fue construida por los/as tutores/as que acompañaban cada escuela y fue consensuada por los equipos motores de cada establecimiento. En la siguiente tabla, se detalla la categoría de desempeño alcanzado, el correspondiente descriptor y el número de escuelas en cada nivel de logro.

Categoría de desempeño y apropiación	Descriptor	Establecimientos educacionales en esta categoría
Consolida procesos en las escuelas liderados por el equipo pedagógico motor	<p>El equipo motor y los tutores de la universidad sostienen reuniones en horarios protegidos para su realización.</p> <p>El equipo pedagógico motor es liderado por la coordinación técnico pedagógica, quien ha facilitado los espacios de trabajo de los y las docentes del centro educativo y se ha involucrado activamente en el trabajo.</p> <p>El equipo cuenta con la participación de docentes de la formación 2018 y 2019 quienes poseen, en su gran mayoría, una apropiación del enfoque que les permite trabajar en subequipos en más de un proceso de aplicación del ciclo EPA.</p> <p>Los profesionales del centro educativo han desarrollado criterios y escenarios propios, tomando en consideración los procesos de formación en el enfoque EPA y acompañados por el/la tutor/a de Saberes Docentes. A su vez han realizado una o más implementaciones de sus diseños.</p> <p>El enfoque EPA o parte de sus fundamentos han sido incorporados en la práctica docente y de gestión educativa por parte del equipo motor.</p>	<b>4 centros educativos cumplen en alto grado</b>
Desarrollo de autonomía profesional del equipo motor	<p>El equipo y tutor/a han desarrollado entre 4 a 5 sesiones de trabajo entre los meses de abril a agosto.</p> <p>El equipo pedagógico motor de estos centros educativos cuenta con participación de la coordinación técnico pedagógica, quien se ha involucrado de manera parcial al trabajo, convoca a docentes y gestiona tiempos para la participación.</p> <p>El equipo de trabajo está conformado principalmente por profesionales participantes de la formación 2018.</p> <p>El equipo pedagógico motor demuestra apropiación del enfoque y ha incorporado prácticas a su quehacer cotidiano, además ha desarrollado criterios y escenarios propios, validados entre pares y sus diseños han sido construidos por todos los actores junto a la coordinación técnica pedagógica.</p>	<b>3 centros educativos cumplen en alto grado</b>

<p>Necesita apoyo al interior de la escuela</p>	<p>Equipo y tutor/a han realizado 2 a 3 reuniones de trabajo y acompañamiento al aprendizaje entre los meses de abril y agosto.</p> <p>Las sesiones de trabajo han sido escasas debido al poco tiempo destinado por parte del equipo del establecimiento para la realización de reuniones o problemas de comunicación entre tutor/a y coordinación técnica pedagógica.</p> <p>El equipo pedagógico motor ha sido conformado y sus integrantes tienen distintos grados de apropiación de conceptos y prácticas del enfoque EPA. Se observa al menos una implementación del ciclo de trabajo EPA, ya sea trabajando un diseño propio y/o el construido por las coordinaciones técnicas pedagógicas de manera conjunta.</p>	<p><b>3 centros educativos cumplen plenamente</b></p>
<p>Nivel inicial</p>	<p>El equipo motor y tutor/a han desarrollado 2 o menos reuniones de trabajo durante los meses de abril a agosto de 2019.</p> <p>Los canales de comunicación y los tiempos destinados para el trabajo no han sido fructíferos, minando las posibilidades de reunión.</p> <p>El equipo pedagógico motor está en proceso de conformación. En este sentido, existe participación alternada de distintos docentes que han sido parte de los procesos formativos de 2018 y 2019.</p> <p>Se elaboran criterios y/o escenarios de evaluación. Existen inconvenientes en la implementación de desarrollo de procesos internos para elaborar y/o aplicar criterios y escenarios de evaluación propios.</p>	<p><b>3 centros educativos en proceso</b></p>

En voces de las y los directores, estos procesos desplegados son considerados como aperturas para elaborar estrategias de acompañamiento en aula, seguimiento de acciones pedagógicas que se han definido en sus instrumentos de gestión (en particular en su Plan de Mejoramiento Educativo), junto con abrir espacios de profesionalización entre pares tal como se observa en las siguientes expresiones recogidas de las evaluaciones de seguimiento que cada acción formativa aplica a sus participantes.

### En voces de los y las participantes

“Me parece que el curso es una buena experiencia de aprendizaje y una muy buena herramienta de trabajo, ya que nos permitirá evaluar correctamente nuestro desempeño profesional en cuanto a lo que les estamos entregando a nuestros estudiantes, cómo ellos lo receptionan, lo internalizan, lo relacionan con sus propias experiencias y lo transforman en un aprendizaje para toda su vida”.

“Este curso me dio una forma muy clara la teoría con la práctica pedagógica. Los conocimientos de EPA me permitieron replantear mi visión de la evaluación”.

“Valoro el poder comenzar a conversar sobre evaluación para el aprendizaje y abrir el espacio para generar cambios en los criterios de evaluación tradicionales”.

“Destaco el enfoque que analiza el trabajo con una mirada desde la docencia, es decir, el ser profesor y plantearse como tal. Valida aún más su quehacer y discurso”.

“Había buena disposición y apertura al diálogo de parte de los expositores. Se notaba el manejo de contenidos y actualización de estos, y un alto nivel de dominio del tema de los académicos de la universidad, de los profesores que nos acompañaron en este proceso”.

## V. Recomendaciones y aprendizajes recogidos de la experiencia

- Durante los años 2018 - 2019, se ha constatado un cambio significativo en el enfoque de trabajo profesional en los equipos docentes que han participado en las distintas instancias formativas que se han impulsado desde la Dirección de Educación de la comuna de Renca. Este enfoque profesionalizante ha impactado en particular en la cultura evaluativa de los establecimientos comunales. El proceso formativo ha permitido sentar las bases teóricas y prácticas para elaborar cambios en los reglamentos de evaluación de cada establecimiento, aspecto que promovería otros cambios importantes en la forma de enfrentar el seguimiento de aprendizajes, la evaluación y la toma de decisiones pedagógicas.
- Una segunda conclusión, recogida del análisis de los portafolios, nos indica que los aprendizajes profesionales desarrollados referidos a capacidades para diseñar e implementar propuestas evaluativas desde un enfoque de EPA se han asentado en el hacer de los docentes. Sin embargo, sabemos que estas capacidades son diversas y no pueden entenderse de manera estándar. Por lo mismo, en una aplicación EPA 2019, se decidió como estrategia entregar mayor apoyo a las escuelas con objeto de dar más protagonismo a aquellas donde sus equipos profesionales ya se encuentran con capacidad para traspasar este enfoque a sus colegas. En síntesis, se buscó dar mayor apoyo a aquellos que se encuentran en etapa inicial, y mayor autonomía y apoyo en la difusión y diseminación del enfoque a aquellos equipos profesionales que se encuentran en un nivel más alto de apropiación del mismo.
- Sumado a lo anterior, es importante destacar el proceso llevado adelante por los equipos de coordinaciones técnico pedagógicas en el apoyo de los procesos de apropiación curricular; ayudando a los y las docentes en la construcción de criterios de evaluación basados en auténticos procesos de nuclearización. A la vez, estos equipos son claves para organizar los espacios de trabajo al interior de las escuelas y apoyar la innovación de sus profesores y profesoras.
- Es necesario reconocer, además, la necesidad de mayor articulación entre los distintos programas de desarrollo de capacidades docentes o acciones formativas en que participan los y las profesores/as, ya que se

tienden a dispersar las iniciativas de innovación. A la vez, una buena medida tomada por la dirección de la Corporación Comunal fue resguardar horarios protegidos destinados a las sesiones de trabajo y los tiempos de los y las docentes de cada establecimiento para ir planificando de manera colaborativa. De esta forma, la implementación de innovaciones curriculares y acciones didácticas recogidas en las distintas acciones formativas tienen mayor grado de integración en la práctica docente.

- Finalmente, se desprende del postulado anterior que la aplicación de este enfoque EPA sugiere un modo profesional que favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje situado, aspectos que hoy la política pública, por medio de la Ley de desarrollo profesional Docente (Ley 20.903, 2016) y, en particular, del Decreto de Promoción, Calificación y Evaluación (Decreto 67, 2018), promueve de forma general, sin embargo, se requieren apoyos y directrices a nivel de liderazgos intermedios, tal como lo ha impulsado la Corporación de Educación de la comuna de Renca. De esta manera, es posible fortalecer el trabajo al interior de las escuelas para promover los cambios y enriquecer sus resultados, buscando consolidar comunidades de aprendizajes que propicien una cultura evaluativa de mayor diversidad e inclusión.

## Referencias

---

Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.

Day, C. (2005). *Formar docentes*. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea.

Laveault, D. (2016). Chapter 8: Building Capacity: Professional Development and Collaborative Learning About Assessment. En D. Laveault y L. Allal (Eds.). *Assesment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 131-143). Springer.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, (30), 27-57.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro.

Peña, M. (2019). Comunidades profesionales de aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En A. Ramis y M. Peña Ruz (Comp.). *Educar para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile

UIL-Unesco (2018). *Aprendizaje a lo largo de la Vida*. Unesco.



**Experiencias para compartir, talleres  
para el diseño de escenarios y criterios  
de evaluación realizados por las y los  
docentes de Renca**

**Capítulo 5**

---



## Experiencias para compartir, talleres para el diseño de escenarios y criterios de evaluación realizados por las y los docentes de Renca

### I. Taller Aprendizajes claves del currículum y elaboración de Criterio de Evaluación:

#### I. Elaboración de criterios y escenarios de evaluación.

En esta etapa del taller se espera elaborar un Criterio y un Escenario de evaluación para que sean aplicados durante al menos tres semanas de clases. Para esto, se puede trabajar de manera individual o en equipos con docentes de asignaturas afines o con jefe de UTP.

Lo primero que deben realizar, es definir un nivel educativo y asignatura para trabajar. Posteriormente, elaborar un Criterio de evaluación y un Escenario de evaluación, ambos instrumentos, considerando aspectos curriculares y contextuales (por ejemplo, unidades curriculares, contenidos u habilidades que se abordarán en al menos tres semanas de clases, nivel de desarrollo de los aprendizajes centrales de la asignatura en ese curso, características individuales y grupales del curso, etc.).

<b>Establecimiento</b>			
<b>Participantes</b>			
<b>Curso</b>		<b>Asignatura</b>	

- a) Seleccionen de 2 a 3 Objetivos de Aprendizaje del currículum vigente que se puedan trabajar conjuntamente y que correspondan a la planificación de la enseñanza que utilizará en las siguientes semanas. Complete la siguiente tabla de Análisis de constructo de evaluación, considerando las dimensiones ahí señaladas y al menos un aprendizaje clave de su asignatura.

**Tabla 1: Análisis de constructo de evaluación.**

<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	OA OA OA
<b>Contenidos</b> ¿Qué? (organizadores temáticos)	
<b>Habilidades</b> ¿Cómo?	
<b>Actitudes</b> ¿Para qué?	

- b. Definan un Criterio de evaluación que considere los elementos descritos en la tabla de análisis del constructo de evaluación. Establezcan un nombre para este criterio y definan qué se entenderá por él (qué desempeños se espera observar; aprendizajes referidos a saber, saber hacer y saber ser).

**Tabla 2: Diseño de criterio de evaluación.**

<b>Nombre del criterio</b>	
<b>Definición del criterio</b>	(¿Qué vamos entender por este criterio?)

## Taller 2 Diseño y validación de un Escenario de evaluación para promover el aprendizaje de estudiantes

El presente taller tiene por objetivo iniciar el trabajo de construcción de un Escenario de evaluación coherente con el Criterio de evaluación propuesto, el cual considere las tres dimensiones de dicho constructo, además de diseñar tareas y actividades evaluativa auténticas para observar desempeños de sus estudiantes.

### I. DISCUSIÓN SOBRE CONCEPTO ESCENARIO DE EVALUACIÓN

- ¿Qué entendemos por Escenario de evaluación? ¿Escenario e instrumento de evaluación son lo mismo?

### II. REFLEXIÓN INICIAL

- ¿Cuáles son las nuevas posibilidades de aprendizaje que abre el trabajo con Criterios de evaluación?
- ¿Qué aspectos de mi práctica pedagógica debo considerar para construir Escenarios de evaluación coherentes con mi Criterio?

### III. CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE EVALUACIÓN

Diseñe un Escenario de evaluación de 6 horas pedagógicas de duración, en el que los y las estudiantes puedan desarrollar los aprendizajes descritos en el Criterio de evaluación previamente definido. Tenga en consideración que: el Escenario debe ajustarse al propósito declarado en el Criterio (coherencia con los aprendizajes descritos en este), las actividades deben ser significativas para los estudiantes, el escenario debe favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes (tomar en cuenta la diversidad del aula, estilos de aprendizaje, diversos niveles de desempeño, etc.) y, por último, las instrucciones deben ser claras para estudiantes y docentes.

<b>Nombre del Escenario de evaluación.</b>			
<b>Descripción general del Escenario de evaluación.</b>			
<b>Asignatura</b>			
<b>Curso</b>			
<b>1.- Actividades y desarrollo (I):</b> (Describa cada sesión de clase)  <i>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</i>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>	<b>4.- ¿Cómo orientará, como docente, al estudiante a desarrollar el aprendizaje nuclear esperado?</b>

<p><b>1.- Actividades y desarrollo (2):</b> (cada sesión de clase)</p> <p><i>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</i></p>	<p><b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b></p>	<p><b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b></p>	<p><b>4.- indique qué preguntas o tareas son clave para orientar al estudiante a desarrollar el aprendizaje nuclear esperado</b></p>
<p><b>1.- Actividades y desarrollo (3):</b> (cada sesión de clase)</p> <p><i>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</i></p>	<p><b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b></p>	<p><b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b></p>	<p><b>4.- indique qué preguntas o tareas son clave para orientar al estudiante a desarrollar el aprendizaje nuclear esperado</b></p>

## **I. Validación de criterios y escenarios de evaluación.**

Este momento del taller tiene como objetivo sistematizar la reflexión profesional en el proceso de validación de Criterios y Escenarios de evaluación, para ello, intercambie su trabajo con otro grupo y lean comprensivamente el trabajo recibido (Criterio y Escenario de evaluación). Luego, escriban comentarios de retroalimentación con el fin de enriquecer la propuesta, indicando fortalezas y aspectos por mejorar con sugerencias concretas en base a las categorías descritas en la siguiente tabla:

**Tabla Retroalimentación de la propuesta**

<b>Categoría</b>	<b>Coherencia</b> <i>Debe haber coherencia entre los aprendizajes descritos en el Criterio y las actividades propuestas en el Escenario.</i>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<i>¿Las tareas o actividades son coherentes con los propósitos establecidos en el criterio? ¿Queda algún aspecto o dimensión que no esté representado en las actividades?</i>
<b>Fortalezas</b>	
<b>Sugerencia de mejora concreta</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Significatividad</b> <i>Los aprendizajes descritos en el Criterio y las actividades propuestas en el escenario deben ser significativas para las y los estudiantes de acuerdo a su contexto sociocultural, edad, intereses, etc.</i>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<i>¿Las tareas o actividades propuestas son pertinentes o desafiantes para el tipo de estudiantes con quienes se va a trabajar (considerar la diversidad del aula y la adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes)? ¿Tienen relevancia en el contexto de sus estudiantes?</i>
<b>Fortalezas</b>	
<b>Sugerencia de mejora concreta</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Claridad</b> <i>La escritura y redacción de los distintos elementos de la propuesta favorece su comprensión y permite interpretar el sentido final de esta.</i>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<i>¿La descripción de actividades, materiales, formas de recoger evidencia y tareas clave son suficientemente precisas para comprender su sentido y finalidad? ¿Las indicaciones o instrucciones para desarrollar las actividades propuestas son claras y/o adecuadas para el nivel?</i>
<b>Fortalezas</b>	
<b>Sugerencia de mejora concreta</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Diversidad</b> <i>El escenario permite a todas y todos los estudiantes demostrar aprendizajes considerando sus características individuales, los distintos estilos de aprendizaje, etc.</i>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<i>¿Las tareas o actividades son suficientemente variadas para observar diversidad de desempeños (considerar la diversidad del aula y la adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes)? ¿Hay alguna adecuación que se considere en este sentido?</i>

<b>Fortalezas</b>	
<b>Sugerencia de mejora concreta</b>	

## II. Pregunta de cierre.

Para finalizar, reflexione individualmente y, luego en conjunto, responda la siguiente pregunta:

¿Cuál fue la principal problemática que enfrentaron en esta etapa del trabajo? ¿Cómo la resolvieron?

## III. Instructivo de aplicación y recogida de evidencias.

Este apartado tiene como finalidad enunciar algunas consideraciones para la implementación de Escenarios de evaluación, en el contexto de la implementación del ciclo de Evaluación para el aprendizaje, para una efectiva aplicación del escenario y recolección de **evidencias de aprendizaje**. El escenario propuesto debe ser aplicado en semanas consecutivas en las que se trabaje la unidad o contenido curricular; con el fin de recoger evidencias de aprendizaje, es decir, productos que el estudiante aporta durante el proceso formativo y que permiten comprobar el logro de aprendizajes (proyectos, informes, videos, pautas de auto y co-evaluación, creaciones, ensayos, pruebas, etc.). En concordancia con estos aspectos, se sugiere considerar los elementos que se detallan a continuación:

### I. Aplicación del escenario:

- Resguardar los tiempos acordados, de manera tal que las sesiones del Escenario de evaluación se realicen de acuerdo a la planificación.
- Verificar que se cuenta con los recursos y materiales requeridos para la aplicación del Escenario de evaluación.
- Considerar previamente si se realizarán actividades en espacios fuera del aula o del establecimiento, para llevar a cabo las acciones pertinentes, como gestión de los espacios, permisos, etc.

### 2. Evidencias de aprendizaje y su recolección:

- Guardar todos los trabajos, o copias de estos, realizados por los estudiantes.
- Si las tareas corresponden a presentaciones orales, representaciones, u otros, determinar de qué manera van a registrarse (audio, video) y considerar los recursos necesarios.
- Si hay evidencias de aprendizaje que el estudiante debe llevarse (tareas en el cuaderno u otros) registrar mediante fotografías.

Resulta importante identificar y recoger una muestra representativa de las evidencias de aprendizaje recolectadas (ejemplos de aprendizajes mayor, mediana y escasamente logrados).

## Taller 3 Orientaciones para el Análisis de evidencias de aprendizaje

El presente taller tiene por finalidad demostrar que el propósito fundamental del análisis de evidencias es tomar decisiones pedagógicas, en función de **ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje**, que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las evidencias de aprendizaje permiten observar la progresión de los aprendizajes, sus recurrencias y los errores frecuentes que lo dificultan.

### I. Para enriquecer el proceso de análisis de evidencias de aprendizaje, le recomendamos lo siguiente:

Cada equipo de trabajo o docente (según corresponda) debe disponer de un archivador con los siguientes materiales:

- Criterios y escenarios de evaluación.
- Materiales pedagógicos diseñados en torno a cada uno de los escenarios de evaluación.
- Evidencias de aprendizaje de los y las estudiantes como;
  - Fotos de cuadernos
  - Videos de presentaciones orales
  - Audios de diálogos de estudiantes o entre ellos y ellas
  - Original o copia de los trabajos escritos por los y las estudiantes (guías individuales y grupales)
  - Registros escritos por docentes respecto de intervenciones de los y las estudiantes en distintos momentos (formales e informales)

Contar con estos materiales les permitirá observar y analizar la progresión de los aprendizajes de los y las estudiantes en distintos momentos.

### II. A partir de la implementación del Escenario de Evaluación es fundamental analizar las evidencias de aprendizaje y describir:

#### 2.1 Categorías de progresión de los aprendizajes y cómo la identificó

Categorías del aprendizaje de calidad	Forma de identificarla (Tipo de desempeño)
Comprensión:	
Eficacia:	
Independencia:	
Precisión:	
Claridad:	
Otro	

2.2 En función de las evidencias de aprendizaje recogidas, describa cuatro tipos de desempeños que observan en relación con el *Criterio de Evaluación*.

Evidencia	Descripción de desempeño

2.3 A través del *Análisis de Evidencias* de aprendizaje de sus estudiantes, ¿qué aspectos de su práctica profesional como docente se puede(n) mejorar?

--

2.4 Construya los niveles de logro de su Criterio. Para esto debe considerar el análisis de evidencias realizado anteriormente.

Nombre de Criterio	
Descripción del Criterio	
Excelente	
Bueno	

Suficiente	
Requiere Apoyo	

III. A partir del trabajo y reflexión realizada durante la jornada, responde las siguientes preguntas

¿Qué características posee un buen aprendizaje, aprendizaje complejo o aprendizaje de calidad, para un niño o niña en un nivel de enseñanza y en un sector de aprendizaje en particular?

¿Qué debo hacer como docente para desarrollar aprendizaje complejo o aprendizaje de calidad en mi escuela?

## Taller 4 Retroalimentación para el aprendizaje

El presente taller permite a docentes realizar un ejercicio reflexivo y práctico en cuanto a la retroalimentación que entrega a sus estudiantes y cómo esta puede favorecer la mejora de los aprendizajes de niños y jóvenes.

I. **Selecione DOS** evidencias de trabajo de sus estudiantes de una misma tarea realizada en la aplicación del escenario: una que considere como representativa de un desempeño alto y otra representativa de desempeño medio o bajo.

II. Sobre la base de su Criterio de evaluación, determine para cada evidencia qué aspectos son los mejor desarrollados y aquellos que deben mejorarse.

	Evidencia 1 (desempeño alto)	Evidencia 2 (desempeño medio o descendido)
Aspectos del criterio <b>mejor desarrollados</b>		
Aspectos del criterio que <b>deben mejorarse</b>		

III. Señale qué indicaría a cada estudiante a modo de retroalimentación, sobre la base de su análisis anterior y teniendo en cuenta la importancia de entregar caminos para mejorar (dirjase a su estudiante).

Evidencia 1 (desempeño alto)	Evidencia 2 (desempeño medio o descendido)
Comentario dirigido hacia el estudiante:	Comentario dirigido hacia el estudiante:

IV. A partir del análisis de la evidencia, indique qué acciones debería incorporar en su práctica pedagógica para favorecer el avance de sus estudiantes. Fundamente sobre la base de la evidencia de aprendizaje recogida.

--

## Ejemplos para compartir

## EJEMPLO I

<b>Nombre del criterio</b>	“Lectura y comprensión de textos narrativos”
<b>Asignatura y grado</b>	Lengua y literatura 7° básico
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	OA 3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: >>El o los conflictos de la historia. >>El papel que juega cada personaje en el conflicto y cómo sus acciones afectan a otros personajes. >>El efecto de ciertas acciones en el desarrollo de la historia. >>Cuándo habla el narrador y cuándo hablan los personajes. >>La disposición temporal de los hechos. >>Elementos en común con otros textos leídos en el año.  OA 6: Leer y comprender relatos mitológicos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.
<b>¿Qué? (Contenidos, organizadores temáticos)</b>	Demostrar la comprensión de textos narrativos.
<b>¿Cómo? (Habilidades o acciones)</b>	Mediante la lectura, comparación y análisis de relatos mitológicos, relevando elementos y características propios del género narrativo y en especial a la tipología textual
<b>¿Para qué? (Actitudes)</b>	Asociando lo leído con hechos o cosas que han visto o conocen de su propia vida, contexto familiar o escolar
<b>Descripción del criterio</b>	Los estudiantes demuestran la comprensión de textos narrativos, mediante la lectura, comparación y análisis de relatos mitológicos, relevando elementos y características propios del género narrativo y en especial a la tipología textual, asociando lo leído con hechos o cosas que han visto o conocen.
<b>Niveles de logro</b>	<b>Descripción niveles de logro</b>
<b>A</b>	E/lal estudiante comprende de manera eficaz la narración leída, logrando extraer información a nivel explícito e implícito. Realiza con autonomía las actividades, marcando las alternativas correctas, fundamentando sus aseveraciones de manera clara y coherente, ordenando sus ideas y redactándolas con precisión. Durante el desarrollo del escenario de evaluación, realiza las actividades con autonomía y presenta claridad al exponer sus ideas.
<b>B</b>	El estudiante comprende de manera eficaz la información explícita de la narración leída, identificando roles de los personajes, ubicando temporalmente los acontecimientos. En cuanto a la información implícita, demuestra imprecisión a la hora de explicar los conflictos o problemas de los personajes o argumentar las características que asocia a ellos. Durante el desarrollo del escenario de evaluación, realiza las actividades con autonomía y presenta claridad al exponer sus ideas.

<b>C</b>	El/la estudiante extrae información explícita, identificando acciones que realizan los personajes y da su opinión sobre esto, sin embargo, presenta dificultad para explicar el conflicto principal, describir problemas o características de los personajes de acuerdo a sus acciones. Demuestra bajo logro de eficacia y precisión al ubicar temporalmente las acciones de los personajes o intentar argumentar la descripción realizada de este.
<b>D</b>	El/la estudiante extrae información explícita con dificultad, pues presenta respuestas imprecisas. En relación a la información implícita, sus respuestas muestran incoherencia, ya que no hay claridad en sus argumentos o hay ausencia de estos. Además se evidencia dificultad para comprender instrucciones escritas y orales, por tanto se observan actividades no resueltas.
<b>Retroalimentación</b>	<p>Existe coherencia entre los objetivos de aprendizaje, la descripción del criterio y los niveles de logro, cubriendo completamente las dimensiones centrales de la disciplina, en este caso integra distintos objetivos de comprensión lectora. La descripción es comprensible y precisa. El criterio es exigente, pero al mismo tiempo alcanzable para los estudiantes del nivel. Los niveles de logro establecen descripciones completas del criterio en una línea de progresión centrada en una complejización/intensificación de los aprendizajes a evaluar, y se diferencian claramente entre sí.</p> <p>Se sugiere integrar en el criterio una dimensión de aprendizaje que se oriente a levantar opiniones argumentadas basadas en la comprensión del texto</p>

<b>ESCENARIO DE EVALUACIÓN</b>		
<b>Nombre del criterio</b>	"Lectura y comprensión de textos narrativos"	
<b>Asignatura y grado</b>	Lengua y literatura 7° básico	
<b>Descripción del criterio</b>	Los estudiantes demuestran la comprensión de textos narrativos, mediante la lectura, comparación y análisis de relatos mitológicos, relevando elementos y características propios del género narrativo y en especial a la tipología textual, asociando lo leído con hechos o cosas que han visto o conocen.	
<b>1.- Actividades y desarrollo (I):</b> (Describa cada sesión de clase)  <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>

<p>Los estudiantes, después de leer individual y luego colectivamente el texto de la guía de trabajo, responden preguntas para evidenciar su nivel de comprensión del texto narrativo, considerando: conflicto principal, problemas que enfrentan los personajes, descripción a partir de sus actitudes en el relato, dando una opinión al respecto, distinguiendo eventos anteriores y posteriores a un hecho usado como referente.</p>	<p>Guía de trabajo individual.  Lápiz y goma.</p>	<p>Guía de trabajo individual. Registro de fotografía.</p>
<p><b>1.- Actividades y desarrollo (2):</b> (cada sesión de clase) <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b></p>	<p><b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b></p>	<p><b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b></p>
<p>Los estudiantes, en grupos, resuelven desafíos respecto a un mito presentado en caja entregada. Primero leen el mito, luego identifican párrafos del texto que corresponden a voz del narrador o intervención del personaje. A continuación distinguen características del mito en el texto leído y describen el contexto en el que se desarrolla la narración (identificando espacio físico, tiempo y costumbres de los personajes). Por último, ordenan cronológicamente acontecimientos propuestos.</p>	<p>Caja mitológica (en su interior: texto escrito y sobre con desafíos).</p>	<p>Caja mitológica Registro de fotografía</p>
<p><b>1.- Actividades y desarrollo (3):</b> (cada sesión de clase) <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b></p>	<p><b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b></p>	<p><b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b></p>
<p>Los estudiantes, en parejas, resuelven prueba en la que leen y analizan narraciones mitológicas considerando: conflictos de la historia, roles de personajes y efecto de sus acciones, tipos de narrador, marcas textuales que indican la intervención de los personajes, secuencia temporal de acontecimientos, características de mitos, la cultura que muestra y fenómenos que explica.</p>	<p>Prueba escrita</p>	<p>Instrumento de evaluación Fotografía</p>

<b>Retroalimentación</b>	<p>Los elementos del escenario son coherentes con el criterio al que se vincula y permiten cubrir los aprendizajes centrales o claves señalados. Las etapas se muestran conectadas entre sí y responden a una lógica de organización. Para todas las actividades se considera alguna forma de recogida de evidencia de aprendizaje, formal o informal, la cual resulta pertinente en relación con el criterio. Las etapas del escenario se entienden claramente y en cada instancia se señala de qué manera se recogerá información sobre los aprendizajes.</p> <p>Se sugiere utilizar una mayor diversidad de textos, quizá escogidos por los estudiantes, para agregar significatividad y para abordar aprendizajes como argumentación, ya que se esperaría que los estudiantes justifiquen la elección bajo la comprensión del texto.</p>
--------------------------	--

**EJEMPLO 2**

<b>Nombre del criterio</b>	"Búsqueda de estrategias en adiciones y sustracciones"
<b>Asignatura y grado</b>	Matemática 1° básico
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<p>Describir y aplicar estrategias de cálculo mental para adiciones y sustracciones hasta 20.</p> <p>Componer y descomponer numerales en forma aditiva.</p> <p>Utilizar diferentes estrategias para resolver situaciones problemáticas.</p>
<b>¿Qué? (Contenidos, organizadores temáticos)</b>	<p>Adiciones y sustracciones.</p> <p>Situaciones problemáticas.</p> <p>Cálculo mental.</p>
<b>¿Cómo? (Habilidades o acciones)</b>	<p>Identificando y resolviendo adiciones y sustracciones.</p> <p>Describiendo y aplicando estrategias de cálculo mental.</p> <p>Utilizando diferentes representaciones (concretas, pictóricas y simbólicas).</p> <p>Aplicando estrategias que involucren resolver adiciones y sustracciones.</p> <p>Explicando con sus propias palabras las soluciones y procedimientos que utilizaron.</p>

<p><b>¿Para qué?</b> <b>(Actitudes)</b></p>	<p>Crear soluciones a problemas rutinarios de forma autónoma.          Demostrar esfuerzo y perseverancia frente a un desafío.          Expresarse en forma respetuosa.          Escuchar con respeto.          Usar un lenguaje matemático.</p>
<p><b>Descripción del criterio</b></p>	<p>El estudiante debe ser capaz de resolver adiciones y sustracciones aplicadas a resolución de problemas, usando estrategias eficaces (COPISI, apoyo concreto, pictórico o simbólico) con autonomía, justificando estrategias.</p>
<p><b>Niveles de logro</b></p>	<p><b>Descripción niveles de logro</b></p>
<p><b>A</b></p>	<p>Resuelve adiciones y sustracciones aplicadas a cuentos matemáticos de manera simbólica (números), con autonomía (solo/a), seleccionando una estrategia eficaz (cálculo mental) o estableciendo una estrategia propia justificando su(s) respuesta(s).</p>
<p><b>B</b></p>	<p>Resuelve adiciones y sustracciones aplicadas a cuentos matemáticos, en forma simbólica, utilizando dibujos de manera ocasional para realizar la operación, ocupando una estrategia de manera eficaz (apoyo pictórico con recta numérica o dibujos), con escaso apoyo del docente.</p>
<p><b>C</b></p>	<p>Resuelve adiciones y sustracciones aplicadas a cuentos matemáticos, utilizando dibujos para realizar la operación, ocupando una estrategia sin considerar si es la más adecuada, requiere regularmente la ayuda de la profesora para entender el procedimiento a seguir.</p>
<p><b>D</b></p>	<p>Resuelve adiciones y sustracciones aplicadas a cuentos matemáticos, con apoyo de cubos conectables, fichas bicolors o bloques multibase, ocupando una estrategia sugerida, requiere permanentemente la ayuda de la profesora para entender los pasos y/o el procedimiento a seguir.</p>
<p><b>Retroalimentación</b></p>	<p>La definición del criterio y los niveles de logro están estrechamente relacionados con los OA seleccionados, cubriendo los distintos contenidos y habilidades considerados en el análisis de constructo de evaluación realizado, y apuntan a un aprendizaje central de la asignatura (Resolución de problemas). La redacción favorece su comprensión. Los niveles de logro describen una progresión de los aprendizajes involucrados desde una perspectiva de complejización tanto del nivel de abstracción en la solución del problema, como de la autonomía del aprendiz.</p> <p>Una posibilidad de mejora es incorporar a la definición del criterio un “para qué”, el cual explicita la importancia de los aprendizajes en cuestión, y que rescate los sentidos que los/as docentes establecieron en el análisis de constructo. Una vez incorporado, los niveles de logro tendrían que incorporar esta dimensión también.</p>

<b>ESCENARIO DE EVALUACIÓN</b>		
Nombre del criterio	"Búsqueda de estrategias en adiciones y sustracciones"	
Asignatura y grado	Matemática 1° básico	
Descripción del criterio	El estudiante debe ser capaz de resolver adiciones y sustracciones aplicadas a resolución de problemas, usando estrategias eficaces (COPISI, apoyo concreto, pictórico o simbólico) con autonomía, justificando estrategias.	
<b>1.- Actividades y desarrollo (1):</b> (Describa cada sesión de clase)  <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>
<p>Inicio:</p> <p>Los estudiantes recuerdan las estrategias de cálculo usadas en las clases anteriores respondiendo a la pregunta:</p> <p>¿Qué método podemos usar para resolver <math>9+12</math>?</p> <p>Mencionan estrategias que recuerdan.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Trabajarán en grupos.</p> <p>Pueden usar material concreto y dibujos para representar las adiciones.</p> <p>Deben buscar al menos dos caminos que resuelvan las siguientes adiciones:</p> <p>a) <math>5 + 7</math></p> <p>b) <math>15 + 5</math></p> <p>La docente monitorea el trabajo.</p> <p>Cierre:</p> <p>Los alumnos/as comentan las estrategias usadas para resolver las adiciones y se escriben en pizarra.</p> <p>Resuelven 3 ejercicios aplicando la estrategia que les sea más fácil.</p>	<p>Cubos conectables.</p> <p>Guía de trabajo.</p> <p>Recta numérica.</p>	<p>Fotografías.</p> <p>Trabajo de estudiantes (Guías desarrolladas).</p>

<p><b>1.- Actividades y desarrollo (2):</b> (cada sesión de clase)  <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b></p>	<p><b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b></p>	<p><b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b></p>
<p>Inicio: Los estudiantes observan una descomposición de 10.  <math>4 + 6 = 10</math>  <math>5 + 5 = 10</math>  <math>3 + 7 = 10</math>                      Recuerdan otras Composiciones aditivas que forman 10.                      Desarrollo:                      Trabajo en parejas: Reciben cubos conectables de 2 colores.                      Usando dos colores tienen que componer los números 14 y 15. (al menos 3 composiciones)                      Trabajo monitoreado por la docente.                      Los estudiantes argumentan su trabajo.                      Revisión por grupos.                      Final                      Trabajan una guía donde deben descubrir qué número no es parte de una descomposición.</p>	<p>Cubos conectables.                      Guía de trabajo.                      Recta numérica.</p>	<p>Fotografías.                      Trabajo de estudiantes (Guías desarrolladas).</p>

<b>1.- Actividades y desarrollo (3):</b> (cada sesión de clase) <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>
<p>Inicio: Cálculo mental: suma de dobles y completar 10 (oral).</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Observan una situación matemática hecha con dibujos puesta en la pizarra.</p> <p>Escuchan el cuento matemático y representan con material concreto.</p> <p>Realizan dibujo relacionando con la situación problemática.</p> <p>Resuelven usando estrategias trabajadas en la unidad.</p> <p>Final:</p> <p>Comunican y argumentan las estrategias trabajadas.</p>	<p>Cubos conectables.</p> <p>Guía de trabajo.</p> <p>Recta numérica.</p>	<p>Fotografías.</p> <p>Trabajo de estudiantes (Guías desarrolladas).</p>
<p><b>Retroalimentación</b></p>	<p>El escenario permite obtener información de todos los aprendizajes descritos en el criterio. Las actividades son pertinentes en relación a los propósitos establecidos, están organizadas en una lógica coherente (en un sentido de complejidad creciente), permiten a todas y todos demostrar aprendizajes (incorpora COPISI), y fomentan el desarrollo de habilidades matemáticas mediante la búsqueda de estrategias propias y a la argumentación matemática.</p> <p>Se sugiere añadir indicaciones, o describir más claramente, los mecanismos de recogida de información en cada una de las sesiones, resguardando la obtención de evidencias de todos los aprendizajes andamiadas. Por ejemplo, en la tercera sesión las y los estudiantes comunican y argumentan oralmente sus estrategias, sin embargo, no queda claro cómo evidenciarán sus desempeños. Una posibilidad es grabar en audio esta etapa de la sesión, o utilizar una pauta descriptiva que permita interpretar el nivel de desarrollo en esa dimensión del aprendizaje.</p>	

### EJEMPLO 3

<b>Nombre del criterio</b>	“Compresión de teorías evolutivas”
<b>Asignatura y grado</b>	Biología I° medio
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	-Explicar, basándose en evidencias que los fósiles se forman a partir de restos de animales, plantas y rocas sedimentarias.  -Analizar e interpretar datos para proveer de evidencias, que apoyen que la diversidad de organismos es el resultado de la evolución.  -Explicar, basándose en evidencias, que la clasificación de la diversidad de organismos se construye a través del tiempo sobre la base de criterios taxonómicos.
<b>¿Qué? (Contenidos, organizadores temáticos)</b>	-Fósiles: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación</li> <li>• Formación</li> <li>• Ubicación geográfica (Transversalidad).</li> </ul> -Evolución: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías evolutivas</li> <li>• Características.</li> </ul> -Taxonomía: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación científica.</li> </ul>
<b>¿Cómo? (Habilidades o acciones)</b>	- Evaluar teorías evolutivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Método científico.</li> </ul>
<b>¿Para qué? (Actitudes)</b>	Evaluar las explicaciones, predicciones y conclusiones de las teorías evolutivas
<b>Descripción del criterio</b>	Hace referencia a que los y las estudiantes puedan manejar distintas posturas teóricas, haciendo referencia a sus principales patrones, destacando los distintos aportes teóricos evolutivos, asumiendo una posición crítica frente a cada una de estas referencias. Además es capaz de realizar predicciones y conclusiones genéticas, analizando sus propias diferencias anatómicas con respecto a su familia.
<b>Niveles de logro</b>	<b>Descripción niveles de logro</b>
<b>A</b>	Maneja distintas posturas teóricas, haciendo referencia a sus principales patrones, destacando los distintos aportes teóricos evolutivos, asumiendo una posición crítica frente a cada una de estas referencias. Además es capaz de realizar predicciones y conclusiones genéticas, analizando sus propias diferencias anatómicas con respecto a su familia.

<b>B</b>	Maneja la gran mayoría de posturas teóricas, haciendo referencia a ciertos aportes teóricos evolutivos, asumiendo una posición crítica frente a cada una de estas referencias. Realiza predicciones y conclusiones genéticas con cierta dificultad y logra conectar con su realidad familiar y sus diferencias anatómicas.
<b>C</b>	Manejo parcial de las posturas teóricas, haciendo referencia a discretos aportes teóricos evolutivos, además asume con dificultad una postura crítica frente a cada referencia. Sus predicciones y conclusiones son mínimas, sin lograr la conexión con la realidad y sus diferencias anatómicas.
<b>D</b>	Manejo precario de las posturas teóricas, realiza referencias insuficientes de los aportes evolutivos y no logra elaborar una postura crítica frente a cada referencia. Finalmente existe ausencia de conexión con la realidad.
<b>Retroalimentación</b>	<p>El diseño plantea de manera coherente los objetivos de aprendizaje, la descripción del criterio y/o los niveles de logro, pero sin dialogar directamente con el contexto. La descripción es comprensible, aunque hay elementos cuya explicación podría ser más clara y precisa, agregando una descripción más detallada. Se observa una progresión lineal en “comprensión de las teorías”, se sugiere añadir elementos a la complejización, por ejemplo, manejo de forma clara las teorías, maneja distintas teorías, distinguiendo puntos claves de cada una.... La exigencia está contextualizada al nivel. Se sugiere además mirar los niveles de logro y establecer un nivel que invite y desafíe a los estudiantes a un aprendizaje más complejo.</p> <p>Si bien se observa un criterio basado en contenidos significativos para la asignatura, podría trabajarse en común con otras asignaturas. Sin duda el manejo de teorías es un contenido clave para la formación de pensamiento crítico, por ejemplo, podría estudiarse desde historia o filosofía. Se sugiere, integrar mayor manejo de habilidades del pensamiento científico, con la idea de avanzar hacia una tabla de criterios menos apegada a un contenido y más focalizada en las habilidades del pensamiento científico, con objeto de poder ser utilizada con distintos contenidos.</p>

<b>ESCENARIO DE EVALUACIÓN</b>		
<b>Nombre del criterio</b>	"Compresión de teorías evolutivas"	
<b>Asignatura y grado</b>	Biología 1º medio	
<b>Descripción del criterio</b>	Hace referencia a que los y las estudiantes puedan manejar distintas posturas teóricas, haciendo referencia a sus principales patrones, destacando los distintos aportes teóricos evolutivos, asumiendo una posición crítica frente a cada una de estas referencias. Además es capaz de realizar predicciones y conclusiones genéticas, analizando sus propias diferencias anatómicas con respecto a su familia.	
<b>1.- Actividades y desarrollo (I):</b> (Describa cada sesión de clase)  <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>
Clase I:  Los estudiantes al inicio de la clase observan un video de 5 min a modo de motivación y activación de conocimientos previos con preguntas dirigidas y generales por parte del profesor. Para posteriormente realizar una breve explicación mediante un cuadro comparativo de las rocas y fósiles, según sea su ubicación geográfica, mediante guía de autoaprendizaje.	Guía de Aprendizaje Video	Los estudiantes realizan guía de autoaprendizaje de los distintos tipos de fósiles y rocas.

<b>1.- Actividades y desarrollo (2):</b> (cada sesión de clase)  <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>
Clase 2:  Los estudiantes a partir de un set de fósiles y rocas identifican semejanzas y diferencias.	Set de fósiles y rocas  Guía de Laboratorio  Test de Salida	Los estudiantes realizan guía de laboratorio a modo de preparación para una yinkana con evaluación de salida del laboratorio.
<b>1.- Actividades y desarrollo (3):</b> (cada sesión de clase)  <b>Recuerde consignar cómo espera observar el aprendizaje en cada actividad, ya sea a través de preguntas y/o instrumentos específicos.</b>	<b>2.- Materiales a utilizar en cada actividad</b>	<b>3.- Indique qué tipo de evidencia de aprendizaje recogerá a lo largo del proceso (vídeo, registro, trabajo de estudiantes, un producto, etc.)</b>
Clase 3:  Los estudiantes se dirigen a la sala de enlace para realizar informe científico, de acuerdo a la rúbrica entregada por el profesor y con los datos obtenidos en las clases previas realizan clasificación de fósiles y rocas, según sea su ubicación geográfica en Chile, obteniendo conclusiones a partir de la indagación del método científico.	Utilización sala Enlace  Rúbrica	Informe escrito
<b>Retroalimentación</b>	<p>El escenario propuesto se relaciona con los criterios a evaluar, sin embargo, la actividad es muy puntual, ya que se les pide que clasifiquen fósiles, no queda claro la relación con el manejo de teorías, quizá está en el informe, pero no se tiene acceso a él. Las actividades se presentan concatenadas desde una lógica coherente. El escenario es pertinente a la asignatura, aun cuando puede salir de la sala de clases, como bien lo plantean en las mejoras propuestas.</p> <p>Se sugiere, añadir otras actividades orientadas al manejo de teorías y desarrollo de argumentaciones científicas respecto de ellas. Nos parece un escenario que puede ser encadenado a otras actividades similares y quizá en conjunto con otras asignaturas.</p>	





ISBN: 978-956-19-1213-7

