

EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

Orientaciones para docentes

INTEGRANDO EL USO
PEDAGÓGICO DE
LA EVALUACIÓN EN
LA ENSEÑANZA



EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

Orientaciones para docentes

INTEGRANDO EL USO PEDAGÓGICO DE
LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA



EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA
Orientaciones para docentes

© Ministerio de Educación, República de Chile

Elaboración y adaptación de contenidos

Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación

Colaboración y Diseño

Educarchile

ISBN: 9789562926942

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	6
1. LA EVALUACIÓN EN AULA Y SUS PROPÓSITOS	8
2. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?	12
3. ¿POR QUÉ HACER EVALUACIÓN FORMATIVA?	16
4. ¿CÓMO SE PONE EN PRÁCTICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA?	18
4.1 Compartir objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro	20
4.2 Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje	24
4.3 Retroalimentar efectiva y oportunamente	29
4.4 Dar oportunidades para la autoevaluación y coevaluación	33
4.5 Visión integrada de las estrategias de evaluación formativa	36
5. ¿QUÉ ROL SE REQUIERE POR PARTE DE LOS DOCENTES PARA POTENCIAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA DENTRO DE LOS ESTABLECIMIENTOS?	38
6. ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS A LA HORA DE INTEGRAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?	46
GLOSARIO DE TÉRMINOS	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	56
Anexo 1: Tarjetas de respuesta para participación simultánea	57
Anexo 2: Señales de aprendizaje para automonitoreo	61



PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Adriana Delpiano Puelma
Ministra de Educación





INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque centrado en el aprendizaje, la evaluación se concibe como un conjunto de prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión en torno al aprendizaje y la enseñanza, y facilitan a docentes y estudiantes la toma de decisiones para mejorar. En esta línea, el presente documento constituye una invitación a las y los docentes de enseñanza básica y media para enriquecer sus conocimientos y sus prácticas de evaluación, con el fin de aprovechar al máximo las oportunidades que esta ofrece para contribuir al progreso de los aprendizajes de todos los y todas las estudiantes y al fortalecimiento de la calidad del quehacer pedagógico.

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

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

Este documento está organizado en seis apartados. Comienza con una breve síntesis conceptual sobre la evaluación en aula en general, para luego pasar a una definición y explicación de la evaluación formativa propiamente tal, y mostrar su importancia e impacto en los aprendizajes de las y los estudiantes. A estos primeros tres apartados sigue uno que presenta las cuatro principales estrategias de evaluación formativa; allí se sugieren diversas formas de llevarla a cabo en la sala

de clases. A continuación, se abordan las implicancias de integrar la evaluación formativa en la práctica pedagógica para el rol de las y los docentes. Finalmente, en el sexto y último apartado, se exponen algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan los profesores y las profesoras al fortalecer la evaluación formativa en su propia práctica.

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

1

LA EVALUACIÓN EN AULA Y SUS PROPÓSITOS



PREGUNTAS PARA GUIAR LA LECTURA

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Black & Wiliam, 2009.

² Masters, 2015; Newton, 2007.

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

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

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



MIS REFLEXIONES

2

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR **LA LECTURA**

¿Qué particularidades tiene la evaluación formativa?

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

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

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

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

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

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

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

³ Black & Wiliam, 2009.

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

⁵ Ruiz-Primo, 2011.

⁶ Ruiz-Primo, 2011.

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

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



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

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

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



MIS REFLEXIONES

3

¿POR QUÉ HACER EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR **LA LECTURA**

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

¿De qué manera me aporta a mí como docente?

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Black & Wiliam, 1998.

⁹ Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004.

¹⁰ Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004.

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

¹² Cauley & McMillan, 2010.

¿CÓMO SE PONE EN PRÁCTICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA?



PREGUNTAS PARA GUIAR LA LECTURA

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

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

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

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

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



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

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

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

4.1. Compartir objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro

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

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

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

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

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

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

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

¹³ Black & Wiliam, 1998.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplo de cómo compartirlos y trabajarlos con los y las estudiantes

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

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

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

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

■ Haciendo preguntas o parafraseando

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

■ Usando ejemplos o modelos de distintos niveles de logro

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

■ Creando y usando rúbricas

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

- Pedir a los y las estudiantes que planteen preguntas clarificadoras a la rúbrica y que luego las respondan con un compañero, compañera o en grupo; y/o que propongan ajustes a la rúbrica.
- Proponer a los y las estudiantes que construyan las rúbricas o las reformulen con sus propias palabras.
- Solicitar a las y los estudiantes que asocien ejemplos con los niveles de desempeño de la rúbrica.
- Explorar y trabajar un criterio de la rúbrica a la vez, analizando cómo se ve en distintos ejemplos.



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

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

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

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

¹⁵ Moss & Brookhart, 2009; Wiliam, 2011.

¹⁶ Brookhart, 2013.



CONTRASTANDO IDEAS

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

Algunas ideas acerca de la evaluación

- Dar a conocer el objetivo de aprendizaje frecuentemente se limita a exponer el objetivo en el pizarrón u otro lugar visible en la sala de clases.

- A veces se evita entregar rúbricas u otras pautas de evaluación a los y las estudiantes por ser visto como hacer “trampa”.

Visión desde la evaluación formativa

- Explicar y ejemplificar los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro es algo fundamental para que el o la estudiante sepa ‘hacia dónde va’, es decir, qué se espera que aprenda. Esto se puede realizar mediante análisis y conversaciones sobre modelos de los productos esperados o ejemplos que permitan comparar distintos niveles de desempeño, lo que contribuye a que las y los estudiantes tengan una noción más clara de lo que implica un “desempeño de calidad”. Cuando ellos y ellas entienden qué tienen que lograr y cómo luce este logro, la autonomía sobre el propio aprendizaje resulta más fácil de alcanzar.

- Entregar rúbricas o pautas de evaluación de antemano y trabajarlas con las y los estudiantes se entiende no solo como un derecho de cada estudiante sino como algo necesario para que entiendan y se comprometan con aquello que están aprendiendo.

4.2. Diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

¹⁷ Moss & Brookhart, 2009.

¹⁸ Heritage, 2010.

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

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

■ Actividades de explicación y de representación

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

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

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

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

■ Plantear preguntas

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

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

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

¹⁹ Wiliam & Thompson, 2007.

²⁰ Heritage, 2010.

²¹ Griffin, 2014.

²² Moss & Brookhart, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²³ Basado en Wiliam, 2014.

²⁴ Moss & Brookhart, 2009.

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

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

■ Respuestas elegidas al azar

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

■ Participación simultánea

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

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

■ Pienso-Converso-Compartimos

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

■ Tickets de salida o de entrada

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

²⁵ Moss & Brookhart, 2009.

²⁶ Wiliam, 2011; 2014.



CONTRASTANDO IDEAS

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

Algunas ideas acerca de la evaluación

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

Visión desde la evaluación formativa

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

4.3. Retroalimentar efectiva y oportunamente

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

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

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



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

“El repaso es una buena instancia de retroalimentación”.

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

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

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

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

²⁷ Sadler, 1987.

²⁸ Wiliam, 2011

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



ALGUNAS IDEAS PARA RETROALIMENTAR COLECTIVAMENTE

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

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

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

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

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

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

²⁹ Vygotsky, 1978.

³⁰ Griffin, 2014.

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



CONTRASTANDO IDEAS

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

Algunas ideas acerca de la evaluación

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

Visión desde la evaluación formativa

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

4.4. Dar oportunidad para la autoevaluación y coevaluación

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

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

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

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



REPENSANDO IDEAS

SE CREE QUE...

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

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

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

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

³² Earl & Kast, 2006.

³³ Earl & Kast, 2006.

³⁴ Moss & Brookhart, 2009.

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

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

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

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

■ Nos destacamos

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

■ Señales de aprendizaje

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

■ Reflexiones de cierre metacognitivas

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

³⁵ Moss & Brookhart, 2009.

³⁶ Fisher, 1998.



CONTRASTANDO IDEAS

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

Algunas ideas acerca de la evaluación

- En una autoevaluación las y los estudiantes se ponen nota a sí mismos; en una coevaluación, se ponen nota entre ellos.

- En las autoevaluaciones, los y las estudiantes se ponen notas muy altas que no son coherentes con sus desempeños a lo largo del semestre o año.

Visión desde la evaluación formativa

- Las auto- y coevaluaciones permiten a los y las estudiantes mirar por sí mismos qué y cómo están aprendiendo, y contrastarlo con criterios claros y compartidos por todos. El propósito no es necesariamente calificarse, sino apoyar su aprendizaje.

- Las auto- y coevaluaciones no generan un gran impacto en el aprendizaje si se realizan al final del proceso y con propósitos sumativos; más bien, se trata de definir momentos en que los y las estudiantes puedan por sí mismos identificar dónde están y realizar acciones concretas que les permitan mejorar y seguir aprendiendo.

4.5. Visión integrada de las estrategias de evaluación formativa

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



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

³⁷ Adaptado de Heritage, 2010.

Como muestra la figura, luego de definir y compartir los objetivos y criterios, se diseñan y realizan actividades que permitan a los y las estudiantes aprender, y a la o al docente a la vez observar los procesos de aprendizaje. Esta evidencia luego es interpretada por el o la docente para ver cómo seguir avanzando con sus estudiantes en función de la distancia o brecha que queda respecto del aprendizaje por lograr. La identificación de los próximos pasos para un o una estudiante o un grupo de estudiantes en su proceso de aprendizaje (con apoyo de su docente o de un par), o de la zona de desarrollo próximo (ZDP), permite definir, luego, cómo ajustar la enseñanza. Es decir, la retroalimentación que se genere y las nuevas experiencias de aprendizaje que se propongan deberán apuntar a esa zona próxima de aprendizaje. Esta es una acción crucial de la evaluación formativa que permite ir cerrando la brecha o distancia respecto del objetivo.

Como se puede ver, estos distintos momentos de la evaluación formativa imbricada en el proceso de enseñanza-aprendizaje se reiteran cíclicamente conforme se va avanzando en este proceso, puesto que se van definiendo nuevos objetivos a medida que los y las estudiantes van aprendiendo. A pesar de que en la figura 2 se puede observar cierta secuencialidad de las distintas estrategias, es importante recalcar que en la práctica estas se suelen entrecruzar y traslapar.



MIS REFLEXIONES

5

¿QUÉ ROL SE REQUIERE POR PARTE DE LOS DOCENTES PARA POTENCIAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA DENTRO DE LOS ESTABLECIMIENTOS?



PREGUNTA PARA GUIAR **LA LECTURA**

¿Qué implicancias tiene para el rol docente integrar la evaluación formativa en la práctica?

Incorporar la evaluación formativa de modo sistemático en la práctica pedagógica puede tener un gran impacto en la forma en que se enseña, instalando una pedagogía colaborativa en la cual el foco son las trayectorias de aprendizaje de las y los estudiantes. Mirar la evaluación desde un lente formativo e integrarla a la enseñanza hace repensar el rol de docentes y estudiantes, tradicionalmente concebidos como transmisores y receptores de conocimiento, respectivamente. Dado que la evaluación formativa se basa en una pedagogía que pone en el centro a los y las estudiantes y su aprendizaje, dichos roles enmarcados en una relación pedagógica tradicional³⁸ se renegocian y transforman, pues usar la evaluación de este modo significa también un cambio en la forma de interactuar, en las relaciones de poder, y en sus tareas y labores dentro del aula³⁹.

Rol docente como investigador del aprendizaje y de la enseñanza

La evaluación formativa puede entenderse como una investigación continua sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de su constante monitoreo y ajuste. En este contexto a través de la evaluación que se puede descubrir si las actividades de enseñanza que se ofrecen a nuestros estudiantes efectivamente derivan en el aprendizaje deseado⁴⁰. Evaluar formativamente, es decir, generar en forma sistemática información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, les permite a las y los docentes reflexionar sobre su propio quehacer, confirmando o ajustando sus prácticas pedagógicas según cómo estén impactando en dichos aprendizajes, lo cual facilita la generación oportuna de cambios en lo que sucede en el aula. En este sentido, el rol docente -bajo un enfoque pedagógico de la evaluación- puede entenderse como el de un **investigador, que busca constantemente evidencia tanto del aprendizaje de sus estudiantes como del impacto de sus propias prácticas en los procesos y logros de aprendizaje.**

³⁸ Perrenoud, 2007.

³⁹ Pryor & Crossouard, 2008.

⁴⁰ William, 2013.

La información sobre el aprendizaje que se va recogiendo clase a clase, y minuto a minuto en una misma clase, posibilita mejorar la enseñanza a través de la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza y sus efectos en los aprendizajes de las y los estudiantes⁴¹. De hecho, gran parte de lo que docentes y estudiantes hacen en clases puede ser descrito como oportunidades potenciales de evaluación para recopilar evidencia acerca de la comprensión de las y los estudiantes⁴². Las decisiones de los y las docentes se toman con frecuencia “sobre la marcha” y permiten que la enseñanza se mueva en diferentes direcciones dependiendo de las maneras en que las y los estudiantes van respondiendo. Cuando la evaluación formativa está integrada al proceso de enseñanza, esas potenciales oportunidades de evaluación son aprovechadas continuamente, pues cada docente busca constantemente dar sentido a las respuestas, acciones, comentarios y comportamientos de sus estudiantes⁴³.

Sin embargo, la información sobre el aprendizaje por sí sola no basta: es necesario interpretar esta evidencia. Los y las docentes realizan inferencias a partir de lo que los y las estudiantes dicen, escriben, hacen y crean, en función de lo que esta evidencia muestra acerca de sus concepciones, comprensiones, habilidades y conocimientos, para poder planear los siguientes pasos de la enseñanza y generar instancias de retroalimentación⁴⁴. A partir de estas inferencias, las profesoras y los profesores pueden revisar su propia práctica pedagógica, identificando el impacto que está teniendo sobre los procesos y logros de aprendizaje de sus estudiantes, facilitándoles tomar decisiones informadas y oportunas para ajustar su enseñanza a lo que ellas y ellos necesitan para seguir aprendiendo. No cabe duda de que la evaluación formativa ofrece un poderoso potencial para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza, pues enriquece el conocimiento pedagógico de la disciplina que se enseña, al ayudar a visibilizar y poner la atención sobre cómo los y las estudiantes van desarrollando sus aprendizajes; amplía los conocimientos acerca de cómo enseñar de manera efectiva, al ir revisando y estudiando la pertinencia y calidad de las propias decisiones pedagógicas⁴⁵, y favorece la comunicación con las y los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje⁴⁶.

La evaluación formativa puede tener un efecto transformacional en las y los docentes y en la enseñanza, pues pone el foco en las decisiones pedagógicas, de modo que puedan ver con claridad la diferencia entre la intención y el efecto de sus acciones. Instalados en esta perspectiva, las y los docentes pueden tomar acción constructiva en sus aulas. Empiezan a recopilar y usar evidencia para ver qué funciona y qué no funciona en sus aulas, con sus estudiantes en particular. Y a medida que examinan críticamente sus propios conocimientos, prácticas y suposiciones –durante cada día, cada clase y cada interacción con sus estudiantes– van desarrollando una mirada más acuciosa e investigando sobre el aprendizaje de sus estudiantes, al mismo tiempo que enseñan. De esta manera logran ser más conscientes de dónde necesitan enfocar sus esfuerzos, cambiar y mejorar para promover de manera óptima el aprendizaje de sus estudiantes⁴⁷.

Se podría decir que la práctica reflexiva es propia del trabajo docente, es parte de su ethos profesional, es la forma de abordar una realidad que es siempre cambiante (el aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje). Asumir esta característica de ser docente favorece la acumulación de saberes y experiencias; posibilita una evolución profesionalizante; permite hacer frente a tareas complejas; proporciona medios para trabajar sobre uno mismo; favorece la cooperación entre pares y aumenta la calidad de la innovación; pero si la práctica reflexiva no es metódica ni regular no llevará necesariamente a la toma de conciencia ni a cambios⁴⁸.

⁴¹ Heritage, 2007.

⁴² Ruiz-Primo, 2011.

⁴³ Ruiz-Primo, 2011.

⁴⁴ Heritage, 2010.

⁴⁵ Moss & Brookhart, 2009.

⁴⁶ Trumbull & Gerzon, 2013.

⁴⁷ Moss & Brookhart, 2009.

⁴⁸ Perrenoud, 2007.

Para que la evaluación formativa que se realiza en la cotidianidad del aula tenga un impacto en el proceso de enseñanza y, en última instancia, en el aprendizaje de los y las estudiantes, es importante que el profesor o la profesora adopte una mentalidad caracterizada por el deseo de aprender continuamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes, de utilizar de forma sistemática esta evidencia para decidir qué hacer a continuación, y de considerar cómo las prácticas de enseñanza están promoviendo (o dificultando) el aprendizaje de las y los estudiantes⁴⁹.

Rol docente como retroalimentador del aprendizaje y de la enseñanza

Un rol investigativo respecto del aprendizaje y de la propia práctica conlleva necesariamente una visión y un uso más flexibles de la planificación y de los procesos de enseñanza, puesto que la evaluación ayudará a ir evidenciando las cambiantes necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y, por lo tanto, requerirá ir haciendo constantes ajustes a la práctica pedagógica.

La incorporación sistemática de la evaluación formativa en la práctica pedagógica cambia la forma en que se enseña, trasladando el foco desde lo que el o la docente dice y hace, a lo que los y las estudiantes están diciendo y haciendo y lo que necesitan para seguir aprendiendo. En este sentido, la retroalimentación se transforma en algo central de la enseñanza por ser fundamental para el aprendizaje, dejando de ser un elemento accesorio y una instancia complementaria tras la aplicación de ciertos instrumentos evaluativos⁵⁰.

Por otra parte, ir ajustando la enseñanza de acuerdo con la información obtenida permite evitar que lo que se realice para acortar la brecha de aprendizajes genere frustración en los y las estudiantes por ser muy difícil o aburrimiento al ser muy fácil. Ello implica seleccionar

experiencias de aprendizaje que se adecuen a las necesidades de las y los estudiantes y que, de un modo incremental, les permitan ir logrando nuevos aprendizajes. En mayor o menor grado, muchas veces será necesario ajustar la enseñanza diferenciándola según las necesidades de aprendizaje que puedan mostrar distintos grupos de estudiantes⁵¹. Usar la evaluación de modo formativo hace también repensar el rol de la planificación, para que de ser un instrumento a veces administrativo y rígido pase a ser una herramienta tentativa, flexible y susceptible de ir afinándose en función de la evidencia que se recoja sobre los aprendizajes de los y las estudiantes. Ser docente es ser alguien que se cuestiona permanentemente sobre la calidad de lo que propone a sus estudiantes, monitoreando en qué medida estas propuestas son oportunidades de aprendizaje efectivas para todos y todas.

⁴⁹ Ruiz-Primo, 2011.

⁵⁰ Heritage, 2010.

⁵¹ Heritage, 2007.

Rol del docente como promotor de la reflexión, el involucramiento y la colaboración

Un enfoque de la evaluación con foco pedagógico hace repensar no solo la forma en que se diseñan y conducen las estrategias evaluativas propiamente tales, sino también la enseñanza. La evaluación formativa implica y requiere de una pedagogía democrática e inclusiva. Como ya se mencionó, es un proceso en el cual docentes y estudiantes trabajan de manera activa y colaborativa para recoger en forma continua y sistemática evidencias de aprendizaje, con el objetivo de ajustar la enseñanza a los procesos y necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y promover su progreso. Crear espacios que permitan interacciones de trabajo colaborativo contribuye a la identidad de la o del estudiante como aprendiz activo (que no solo “recibe” algo, sino que lo construye) y a la del docente como mediador, compartiendo entre ambos la responsabilidad por el aprendizaje. Para eso, el profesor o la profesora involucra, hace partícipe y protagonista, y convierte en un “legítimo otro” a la o al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, así, de un estudiante activo, involucrado en el proceso de enseñanza, que reflexiona sobre su proceso y piensa cómo aprende y cómo puede hacerlo mejor.

Una condición de base para que los y las estudiantes puedan involucrarse activamente, y aprender con y de sus pares, es que se sientan seguros en el ambiente de aprendizaje. Para ello, las estrategias de evaluación formativa deben ser llevadas a cabo en un ambiente de confianza, respeto y colaboración. Esto significa que el aula debe ser un lugar donde todos los y todas las estudiantes sientan que son respetados y valorados por su profesora o profesor y por sus pares, y que tienen un rol crucial que desempeñar en su propio proceso de aprendizaje y en el

de sus compañeros. Ello implica convertir el aula en una comunidad de aprendizaje donde, en un espacio seguro, los y las estudiantes con sus diferencias individuales aprendan de y con otros, pudiendo mostrar y explicar lo que entienden y hacen, y hablar de esto en forma constructiva, sin miedo a equivocarse.

Para construir una comunidad de aprendizaje con estas características, es fundamental el reconocimiento y la apreciación de las diferencias individuales. La diversidad es un aspecto inherente al aula, y es necesario reconocerla para poder hacerse cargo de ella, y apreciarla, de manera que todos los y todas las estudiantes se sientan reconocidos y valorados, y aprendan a reconocerse y valorarse entre ellos y ellas. Apreciar la diversidad implica entenderla como un enorme aporte, que enriquece los procesos de discusión y reflexión y, de esta manera, el desarrollo de los aprendizajes. Así, es necesario crear un ambiente de aula en el que todos se sientan seguros para participar y expresar sus creencias y puntos de vista, demostrar lo que han ido aprendiendo y arriesgarse a probar nuevas formas de pensar y hacer las cosas, y equivocarse para lograr nuevos aprendizajes⁵². Asimismo, la sala de clases debe ser un lugar en el que se pueda conversar sobre qué y cómo se está aprendiendo y qué dificultades se están teniendo en el proceso, construyendo un terreno de confianza para evaluarse a sí mismos y a sus pares en una lógica de enriquecimiento y colaboración. Para ello, además, es importante que los y las estudiantes entiendan que los errores forman parte de los procesos de aprendizaje, y que brindan información sobre las estrategias y los procedimientos que están usando, así como oportunidades para probar o idear otras estrategias o procedimientos.

Bajo este enfoque pedagógico y evaluativo, las interacciones verbales con los y las estudiantes suelen ser diferentes a aquellas centradas en respuestas específicas que el o la docente quiere obtener de sus

⁵² Heritage, 2010.

estudiantes, fomentándose un uso más colaborativo y constructivo del lenguaje y de la interacción, ya que en esta concepción aprender a “pensar con otros” es un objetivo en sí mismo⁵³. **El rol del o la docente es ser provocador de discusión y reflexión**, de manera que las y los estudiantes no reciban pasivamente algo que el profesor les enseña, sino que construyan su aprendizaje con su ayuda o mediación. El proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido desde una perspectiva dialógica⁵⁴, en que docentes y estudiantes hacen contribuciones significativas mediante las cuales se estimula, extiende, refina y hace avanzar el razonamiento y aprendizaje de los y las estudiantes, activándolos en su proceso de aprendizaje al reflexionar sobre, articular y modificar su comprensión. En este sentido, se incorporan conversaciones más “exploratorias”⁵⁵ al trabajo de aula, ya no solo buscando encontrar respuestas correctas sino construyendo, entre todos, formas de comprender ciertos problemas, situaciones o temáticas.

En la misma línea, es importante comprender (y transmitir) que no hay preguntas ni respuestas “malas”. En muchas ocasiones las y los estudiantes evitan participar, hacer preguntas y aclarar dudas para no demostrar que no saben algo. Sin embargo, sus preguntas o intervenciones son información muy útil para saber qué están entendiendo, para conocer sus visiones respecto de las temáticas, las dificultades que están teniendo, sus confusiones y aquello que ya saben. Por lo mismo, es fundamental incentivar que ellos y ellas comenten y pregunten cuando lo estimen necesario, sin temor a sentir vergüenza por equivocarse o a quedar en ridículo, resguardando que puedan admitir dificultades o problemas en sus procesos de aprendizaje sin la preocupación de que esto podría ser mal visto por sus docentes o pares sino, por el contrario, sabiendo que son características de buenos aprendices⁵⁶.

Esto requiere ambientes y espacios de conversación donde los y las estudiantes se sientan seguros para comentar y proponer ideas tentativas o parcialmente razonadas, y donde estas ideas sean tratadas con respeto y a la vez analizadas críticamente. Generar espacios en la sala de clases para este tipo de conversaciones sobre ideas, conceptos

o temas fundamentales, es una forma de desarrollar el pensamiento y el aprendizaje profundo en las y los estudiantes⁵⁷. Un docente que modela su valoración de los aportes, dudas y comentarios de sus estudiantes, ayudará a que pierdan el miedo a hacerlo, enriqueciendo así las discusiones y proveyendo información relevante sobre los procesos de aprendizaje de cada estudiante para ir evaluando formativamente.

⁵³ Mercer & Littleton, 2007

⁵⁴ Bakhtin, 1981.

⁵⁵ Mercer & Dawes, 2008.

⁵⁶ Heritage, 2010.

⁵⁷ Mercer & Dawes, 2008.

Rol del docente como promotor de la autonomía y la motivación por aprender

Los efectos del proceso de evaluación formativa en los y las estudiantes son muy potentes porque los involucran en aprender a aprender. Aprenden más, aprenden mejor y se desarrollan como aprendices autoconscientes que pueden distinguir exactamente lo que hicieron para llegar donde están. En otras palabras, las y los estudiantes van desarrollando su autorregulación, ya que aprenden a reunir evidencia acerca de su propio aprendizaje y a utilizar esa información para elegir y ajustar sus estrategias. Y así no solo aprenden a apropiarse de su aprendizaje, sino que también se van sintiendo cada vez más autónomos, seguros y capaces⁵⁸.

Un contexto que promueve la autonomía, la percepción de ser capaz de hacer actividades desafiantes y la sensación de pertenencia o conexión con otros, favorece la motivación y, de la mano con ello, genera mayor compromiso, esfuerzo y mejores desempeños⁵⁹. Cuando los y las estudiantes ven que avanzar en su aprendizaje es algo que pueden controlar porque entienden qué hacer a continuación y perciben apoyo para hacer el intento, se sienten motivados para dar esos pasos. En ello la retroalimentación cumple un rol fundamental, pues les permite entender dónde están en su camino hacia el aprendizaje y, a la vez, desarrollar un sentimiento de control sobre este⁶⁰. En la medida en que tienen más conciencia sobre su proceso de aprendizaje y sobre cómo ir avanzando, pueden efectivamente progresar, sintiéndose de esta manera más seguros y motivados, y más proactivos hacia aprender. Se crea de este modo un círculo virtuoso⁶¹, en el que las y los estudiantes son cada vez más capaces de persistir en tareas exigentes y regular su propio esfuerzo y acciones cuando abordan nuevos retos de aprendizaje⁶².

Como se ha mencionado, la evaluación formativa potencia las posibilidades de interacción en la sala de clases otorgando a los y las estudiantes un rol central en su propio proceso de aprendizaje. Por ello, **fomentar la capacidad de las y los propios estudiantes de evaluarse a sí mismos y a sus pares de manera autónoma, precisa, respetuosa y útil, permitiéndoles comprender dónde están y cómo progresar, es parte esencial del rol docente.**

⁵⁸ Moss y Brookhart, 2009.

⁵⁹ Ryan & Deci, 2000.

⁶⁰ Brookhart, 2008.

⁶¹ Shepard, 2002.

⁶² Moss & Brookhart, 2009.

5 ¿Qué rol se requiere por parte de los docentes para potenciar la evaluación formativa dentro de los establecimientos?



MIS REFLEXIONES

6

¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS A LA HORA DE INTEGRAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?



PREGUNTAS PARA GUIAR **LA LECTURA**

¿Qué desafíos para integrar la evaluación formativa identifico en mi práctica?

¿De qué manera puedo abordar estos desafíos?

A partir de lo ya expuesto sobre las estrategias de evaluación formativa y sus implicancias para el rol docente, se pueden desprender ciertos desafíos pedagógicos que deberán enfrentar aquellos y aquellas docentes que se propongan profundizar en la evaluación formativa e integrarla de mejor manera a sus prácticas.

1. Estar alerta a la evidencia de los aprendizajes mientras sucede el proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula

Este primer desafío pedagógico tiene que ver con el corazón de la evaluación formativa: observar activamente lo que los y las estudiantes dicen, hacen, escriben y crean en la sala de clases para poder comprender cómo les están impactando las experiencias de aprendizaje propuestas y ajustarlas a lo que ellas y ellos necesitan para seguir aprendiendo. Es importante que la evidencia que se observe y analice permita ir ajustando la práctica “sobre la marcha” y de una clase a la siguiente.

A continuación, se sugieren algunas preguntas para comenzar a reflexionar sobre cómo se está abordando este desafío:

- ¿Estoy atento a observar qué dicen, hacen, escriben y crean los y las estudiantes durante la clase?
- ¿Diseño actividades o experiencias de aprendizaje en las que puedo generar distintos tipos de evidencia que me pueda mostrar lo que las y los estudiantes están comprendiendo y aprendiendo?
- ¿Infiero a partir de esta evidencia qué están comprendiendo y aprendiendo y cuán involucrados/as y motivados/as están por aprender? ¿Qué se está aprendiendo mejor y qué no? ¿Quiénes están logrando aprender más y quiénes están teniendo más dificultades?

2. Ajustar la propia práctica y generar instancias de retroalimentación, en respuesta a la evidencia de los aprendizajes de las y los estudiantes

Este segundo desafío implica hacerse cargo del primero –atender a la evidencia de los aprendizajes de las y los estudiantes– y tomar decisiones para modificar las experiencias de aprendizaje a fin de favorecer los aprendizajes de los y las estudiantes de manera más acorde a lo que se ha detectado que necesitan.

A continuación, se sugieren algunas preguntas para reflexionar sobre cómo se está abordando este desafío:

– ¿Reflexiono sobre el impacto que mi propuesta de experiencias de aprendizaje y mi enseñanza tienen sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, a partir de la evidencia que observé?

· *¿De qué manera las estrategias, experiencias, actividades o ejemplos que utilicé durante la clase facilitaron o dificultaron la comprensión de mis estudiantes?*

· *¿Hay aprendizajes que apoyo de mejor forma que otros?*

· *¿Cuánto ayudaron a mis estudiantes a aprender las estrategias, experiencias, actividades o ejemplos que propuse?*

· *¿Hay algunas estrategias, experiencias, actividades o ejemplos que hayan ayudado a los y las estudiantes a aprender más que otras?*

· *¿Hay estudiantes a quienes les son menos útiles algunas estrategias, experiencias, actividades o ejemplos?*

– ¿Qué ajustes o cambios en lo que tengo planificado podría intentar en los próximos minutos o para la siguiente clase, de modo de ajustar mejor la experiencia de aprendizaje de los y las estudiantes a lo que necesitan en este momento para aprender?

– ¿Cómo puedo planificar más y mejores instancias de retroalimentación de manera de aprovechar la información que obtengo de la evidencia?

– ¿Cómo puedo generar instancias para que las y los estudiantes tengan la posibilidad de trabajar la retroalimentación que han recibido, y cuenten con acompañamiento para poner en práctica esta información de manera que efectivamente aporte a sus aprendizajes?

3. Mostrar a los y las estudiantes el progreso en sus aprendizajes, utilizando la evidencia

Las decisiones que tomen las y los estudiantes en relación con sus procesos de aprendizaje son cruciales para que puedan continuar aprendiendo⁶³. Ellas y ellos deciden si vale la pena el esfuerzo requerido para alcanzar el aprendizaje que se espera, así como deciden si seguir aprendiendo o dejar de intentarlo. Parte esencial del trabajo de los y las docentes para beneficiar efectivamente el aprendizaje de sus estudiantes es mantenerlos en contacto con sus progresos a través del uso de la evaluación en aula, de manera que sigan creyendo en sí mismos como aprendices⁶⁴. Visibilizar su progreso ayuda a los y las estudiantes a motivarse por seguir aprendiendo.

A continuación, se sugieren algunas preguntas para reflexionar sobre cómo se está abordando este desafío:

- ¿Estoy generando instancias de retroalimentación donde las y los estudiantes puedan contar con información clara y efectiva respecto de los objetivos y sus criterios de logro, que les permita entender de dónde vienen y a dónde han llegado, y que sea pertinente a lo que necesitan para seguir aprendiendo?
- Como parte de la retroalimentación, ¿genero conversaciones sobre los progresos de mis estudiantes, ya sea preguntándoles a ellos y ellas qué avances identifican en sus aprendizajes o en los de sus pares (entre un primer y un segundo desempeño, por ejemplo), o mostrándoles eso yo mismo?
- ¿Me aseguro de que cada estudiante tenga una sensación de logro o avance en mi asignatura para evitar que se desmotive y para que se sienta capaz de seguir adelante, en particular para aquellos con mayores dificultades o que parecieran menos involucrados con esta?

4. Fortalecer comunidades de curso dialógicas, respetuosas y constructivas

Como ya se mencionó, una condición necesaria para desarrollar evaluación formativa es generar ambientes seguros, respetuosos y de confianza para poder pensar, dialogar y aprender en conjunto. Esto en sí mismo es un desafío pedagógico para los y las docentes, puesto que implica manejar al mismo tiempo una serie de variables cognitivas, sociales y emocionales de los grupos curso. A continuación, se presentan algunas sugerencias para ayudar a promover comunidades de curso que favorezcan diálogos para una comprensión profunda⁶⁵:

a. Discutir con los y las estudiantes sobre el rol que consideran que tiene el diálogo en aula. Las y los estudiantes necesitan saber cómo hablar con su profesora o profesor y con sus pares sobre el aprendizaje, y por qué esto es importante para su propia formación y la de sus compañeros y compañeras. Es esencial que todos y todas comprendan cómo la discusión respetuosa y constructiva, beneficia el aprendizaje, en la medida que se va compartiendo el pensamiento “en voz alta”, de una manera que todos puedan acceder a él.

b. Promover explícitamente un ambiente de seguridad y aceptación donde las y los estudiantes sientan que pueden preguntar, proponer ideas y equivocarse. Es importante explicitar y mantener ciertas condiciones básicas para ello, como por ejemplo:

- Promover el afecto y la inclusión de todos, considerando lo que cada estudiante tenga que decir.

⁶³ Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2004.

⁶⁴ Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2004.

⁶⁵ Dawes, 2011.

- Dar razones al compartir ideas y analizar cuidadosamente.
- Escuchar a todos y todas, centrándose en la tarea u objetivo.
- Alentar a otros a hacer sugerencias y explicar ideas.

Esto permite a todos los miembros del grupo pensar a través de sus propias ideas y las de otros en un espacio seguro y respetuoso; las y los estudiantes pueden asumir riesgos, expresar ideas tentativas y escuchar y considerar nuevas posibilidades, desarrollando confianza en sus habilidades para discutir y reflexionar, y consolidándolas con la práctica.

c. Enseñar a trabajar en grupos y monitorear ese trabajo. Para esto es fundamental conocer a los y las estudiantes, de modo de organizar grupos de trabajo que tengan en cuenta las personalidades, habilidades e intereses de cada cual, asegurando que la cantidad de estudiantes permita el diálogo y que haya habilidades variadas. Además, es importante que los y las estudiantes entiendan qué se espera al trabajar en grupos (apoyarlos en definir roles, responsabilidades y formas de funcionamiento del grupo) y fomentar que valoren esta modalidad.

Considerando estas sugerencias, es posible pensar en qué se está haciendo durante la clase y en el grado en que se está promoviendo una comunidad de curso con estas características. Para ello, se puede reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Rescato explícitamente el valor de las intervenciones de todos los y todas las estudiantes o solo de algunos(as)?
- ¿Las respuestas e intervenciones de los y las estudiantes se consideran como contribuciones para la discusión, que pueden ser analizadas críticamente por el o la docente y sus compañeros? ¿De qué manera resguardo que estas discusiones sean respetuosas y se enfoquen en lo que se está aprendiendo?

- Los argumentos que utilizan los y las estudiantes en las discusiones para evaluar las intervenciones de sus compañeros, ¿se basan en evidencia? ¿Cómo ayudo a que así sea?

- ¿Son siempre los mismos o las mismas estudiantes quienes participan a la hora de discutir, hacer preguntas, intervenir en voz alta? Si es así, ¿por qué puede estar pasando esto? ¿Cómo puedo fomentar que otros intervengan?

- ¿Aliento a todos los y todas las estudiantes a participar? ¿De qué manera? ¿Qué otras estrategias puedo usar para que todos y todas participen en las discusiones?

5. Promover el involucramiento activo de los y las estudiantes en actividades de aula

Es una gran oportunidad pedagógica repensar las interacciones que se dan en el aula de manera que permitan promover la participación e involucramiento de los y las estudiantes, a la vez que levantar evidencias sobre los aprendizajes, cumpliendo su función como estrategias de evaluación formativa. Las siguientes preguntas pueden servir para este análisis:

- Las conversaciones, discusiones grupales y/o preguntas que se desarrollan durante la clase,
 - ¿Están orientadas hacia metas de aprendizaje específicas o son interacciones espontáneas que carecen de un objetivo claro?
 - ¿Permiten a los y las estudiantes argumentar y justificar sus ideas?
 - ¿Fomentan el uso de la evidencia para entregar argumentos o estos se basan únicamente en opiniones personales?

· ¿Son desafiantes?

· ¿Promueven el pensamiento divergente en los y las estudiantes, o son más bien cerradas y pretenden guiarles hacia una única respuesta “correcta”?

– ¿Qué hago frente a intervenciones o preguntas que se alejan de lo que yo espero que respondan mis estudiantes?, ¿Rescato el potencial pedagógico de aquellas preguntas o intervenciones que demuestran comprensiones erróneas o que se alejan de lo que espero como oportunidades para el aprendizaje, o simplemente las clasifico como “incorrectas”?

De todas maneras, es importante considerar que en estudiantes mayores puede aparecer resistencia a esta forma de interacción, en particular en aquellos casos en que esto les resulte poco familiar por lo que es importante transparentar, conversar y renegociar estos roles de a poco. Hacer esta reconstrucción de roles de manera explícita, compartir el por qué con las y los estudiantes para que también lo comprendan, le encuentren sentido y se sientan validados, es fundamental para este tipo de cambio.

⁶⁷ Heritage, 2010.

6. Generar y fomentar reflexiones y juicios pedagógicos basados en evidencia al colaborar y reflexionar con pares docentes

La evaluación formativa no debería limitarse a instancias aisladas; más bien, dentro de una escuela las y los estudiantes necesitan participar en experiencias consistentes de aprendizaje colaborativo y reflexivo, por medio de discusiones ricas y profundas en la sala de clases, de trabajo analítico conjunto sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro, y de dar y recibir retroalimentación⁶⁶. Para esto, es de suma importancia que el fortalecimiento de la evaluación formativa se considere como una tarea a nivel de escuela, involucrando a todos los equipos docentes. A continuación, se plantean algunas preguntas para guiar la reflexión en torno al desafío de propagar la lógica de la evaluación formativa (basada en la discusión colaborativa sobre la evidencia de los aprendizajes) al trabajo con los equipos docentes de los cuales se forma parte:

- Las instancias de trabajo y reflexión con mis pares, ¿se centran en cómo asegurar que los y las estudiantes efectivamente aprendan? ¿Aprovecho los espacios de trabajo colaborativo con mis pares para identificar necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes y definir las mejores estrategias para brindarles apoyo?
- ¿Estas instancias me permiten reflexionar y conversar sobre cómo estoy apoyando a mis estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes, y qué hacer para apoyarlos mejor?
- ¿Aprovecho estos espacios para compartir ideas, esfuerzos y logros realizados al integrar la evaluación formativa en mi práctica?
- ¿Aprovecho estos espacios para compartir las dudas y dificultades surgidas al integrar la evaluación formativa en mi práctica? ¿Pido apoyos y busco soluciones colectivas que permitan derivar en mejoras en los aprendizajes de mis estudiantes?
- ¿Retroalimento, constructivamente, las ideas los esfuerzos, los logros y las dudas de mis pares? ¿Pido ese tipo de retroalimentación para mí?



GLOSARIO DE TÉRMINOS

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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

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

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

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



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Texas: University of Texas Press.

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

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

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

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

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

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

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

Dawes, L. (2011). *Creating a Speaking and Listening Classroom*. London: Routledge.

- Earl, L. & Katz, S. (2006). Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education Assessment Document.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ministerio de Educación (2009). *Evaluación para el aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. En N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.). *Exploring Talk in School*. London: Sage.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó/Colofón.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rich, C. S., Harrington, H., Kim, J. & West, B. (2008). Automated essay scoring in state formative and summative writing assessment. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York.
- Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 15-24.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shepard, I. (2002). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Assessment to Promote Learning*, 63(3), 66-70.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Trumbull, E. & Gerzon, N. (2013). *Professional Development on Formative Assessment: Insights From Research and Practice*. West Ed. Editores. Disponible en <https://www.wested.org/resources/professional-development-on-formative-assessment-insights-from-research-and-practice/>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In Gauvain & Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books, pp.34-40.
- Wiliam, D. (2011). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). NY: Routledge.
- Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 49-65.



ANEXOS

Anexo 1. Tarjetas de respuesta para participación simultánea

■ Objetivo

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

■ Descripción

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

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

■ Material

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

TARJETAS DE RESPUESTA PARA PARTICIPACIÓN SIMULTÁNEA

A

PORQUE...

B

PORQUE...

C

PORQUE...

D

PORQUE...

E

PORQUE...



Anexo 2. Señales de aprendizaje para automonitoreo

■ Objetivo

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

■ Descripción

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

■ Material

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



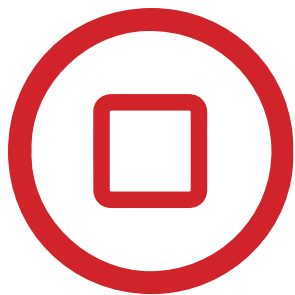
**Estoy
confundido,
no puedo
seguir
avanzando
sin ayuda.**



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



**Creo que
comprendí
todo, puedo
seguir
avanzando.**



**Estoy
confundido,
no puedo
seguir
avanzando
sin ayuda.**



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



**Creo que
comprendí
todo, puedo
seguir
avanzando.**



UCE
UNIDAD DE
CURRÍCULO Y
EVALUACIÓN

educarchile
www.educarchile.cl

www.educarchile.cl/evaluacion