

RECOMENDACIÓN PARA UNA EVALUACIÓN PERTINENTE EN TIEMPOS DE CRISIS

PROPUESTAS EDUCACIÓN
TRABAJO INTERUNIVERSITARIO
MESA SOCIAL COVID-19

JUNIO 2021

INFORME ELABORADO EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS EN EDUCACIÓN TRABAJO INTERUNIVERSITARIO MESA SOCIAL 3B COVID-19

Equipo de trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile.

Coordinadoras Propuestas en Educación Mesa Social 3B COVID-19: Magdalena Claro (CEPPE UC, Facultad de Educación UC) – Alejandra Mizala (CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, UCh). **Equipo Central Propuestas en Educación Mesa Social 3B COVID-19:** Oscar Aguilera (DEP- FFH, UCh) Andrés Bernasconi (CJE UC), Alejandro Carrasco (Decano Facultad de Educación UC), Daniel Johnson (Depto. Educación- FACSÓ, UCh), Lorena Medina (Facultad de Educación UC), Carmen Sotomayor (CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación UCh), Ernesto Treviño (CENTRE UC).

En el marco del trabajo interuniversidades de la Mesa Social 3B COVID-19 se impulsó la realización de este documento: “Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis”, con el objetivo de proponer orientaciones y recomendaciones para tomadores de decisiones, sostenedores, directores, profesores en ejercicio o en formación y las comunidades educativas en general.

Coordinadoras Informe:

M. Beatriz Fernández, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile.
María Teresa Flórez, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.
Patricia Guerrero Morales, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Ma. Soledad González, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Pilar Reyes, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Diseño : Johanna Rivas, CEPPE UC.

Cómo citar este documento: Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021). *Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.

Autores recomendaciones a nivel de política:

M. Beatriz Fernández, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile.

Álvaro González, CITSE y Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez.

Tamara Rozas, Institute of Education, University College of London.

Felipe Acuña, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins.

Iván Salinas, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

Carmen Gloria Zúñiga, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Alejandra Falabella, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Eduardo Santa Cruz, Universidad Bernardo O'Higgins.

Colaboradores recomendaciones a nivel de política (Ver Anexo 1):

Casandra Maldonado, Movimiento Unidad Docente (MUD), Copiapó.

Alejandra Oliva, Movimiento Educadoras Diferenciales (MED).

María José Caniuqueo, Movimiento Educadoras Diferenciales (MED).

Leandro Aguiló, Colegio IDOP, La Cisterna.

Claudia Chávez, Centro de educación integrada de adultos (CEIA), Programa caminos de libertad para jóvenes, Punta Arenas.

Fabiola Rojas Bernal, Liceo Técnico de Valparaíso.

Jacqueline Gysling, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

José Miguel Olave, Departamento de Estudios Pedagógicos y Centro Saberes Docentes, Universidad de Chile.

Autores recomendaciones para equipos directivos:

Patricia Guerrero Morales, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Romina Díaz Meza, Departamento de Formación Pedagógica, UMCE

Paulina Saez Kifafi, Programa liderazgo educativo, Centro de políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

Mónica Cortez Muñoz, Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Gustavo González García, CITSE y Facultad de Educación Universidad Católica Silva Henríquez.

Tamara Contreras, Escuela Domingo Santa María, Renca

M. Teresa Rojas Fabris, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Jorge Muñoz, Instituto interdisciplinario de pedagogía y educación, Universidad Católica Silva Henríquez.

Magaly Prieto Gálvez, Centro Educacional San Joaquín

Pamela Soto García, Municipalidad de Valparaíso.

Yolanda Gana Galarce, Universidad de Bristol

Autores recomendaciones para el trabajo en aula:

Carla Förster, Universidad de Talca.
Elisa de Padua, University of Cambridge.
Gloria Contreras, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
José Miguel Olave, Universidad de Chile.
Pilar Reyes. Universidad de Chile.
Ma. Soledad González. Pontificia Universidad Católica de Chile.
María Teresa Flórez. Universidad de Chile.
Verónica Lillo. Pontificia Universidad Católica de Chile.

COLABORADORES RECOMENDACIONES PARA EL TRABAJO EN EL AULA:

Agradecemos el invaluable aporte de las comunidades escolares que contribuyeron con su saber experiencial y su perspectiva a la construcción de este documento. Si bien no fue posible publicar la gran cantidad de experiencias recibidas, reconocemos aquí a todos los/as autores y autoras que nos hicieron llegar su material.

Alejandra Andrade, Rodrigo Bravo, Miguel Ángel Castro, Giselle Cheuquel, Natalia González, Pilas Machulás y Cristián Pérez; Colegio Artístico Santa Teresa, Machalí.

Pedro Arenas, Sandy Caroca, María José Carrizo, Alejandra Celis, Pablo Forero, Valeria Galleguillos, Eduardo Hernández, Melva Ignacio, Antonio López, Nicole Moraga, Cristina Morales, Paulina Olivares, Daisy Páez, Carolina Pérez, René Pizarro, Marcelo Reyes y Bryam Vergara; Colegio Humberstone, Iquique

Lisette Aguilar, Makarena Alvial, Susana Bustos, Carla Cañete, Constanza Caracci, Valeria Concha, Camila Contreras, Nancy Contreras, Lucy Ferrada, Diego Gajardo, Priscila Maldonado, Ruth Núñez, Paulina Opa-zo, Sebastián Ortiz, Karina Rubilar y Verónica Torres; Colegio Santa Inés, Chiguayante

Carmen Gloria Acuña, Gonzalo Morales, Claudia Muñoz, Fernanda Quijada, Lucía Sandoval, Natalia Segura y Mabel Soto; Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Chillán.

Sophia Castro, Adrián Jara y Leyla Vergara; Escuela de niñas República del Ecuador, Santiago.

Pablo Álvarez, Aníbal Araneda, Elizabeth Hernández y Gloria Quinchamán; Liceo Técnico de Valparaíso.

INDICE

	INTRODUCCIÓN	7
I	RECOMENDACIONES A NIVEL DE POLÍTICA	10
	1. Desafíos que evidencia la pandemia en evaluación	10
	2. Principios e implicancias para una evaluación pertinente en el escenario de pandemia y post-pandemia	11
	2.1. Principios para impulsar políticas para una evaluación pertinente a nivel nacional	12
	2.2. Principios para impulsar políticas de evaluación pertinente a nivel local	14
	3. Tensiones y desafíos para una política de evaluación pertinente al contexto de pandemia	16
	4. Recomendaciones para una política de evaluación que responda al contexto de pandemia	18
	4.1. Recomendaciones para un currículum con eje en la diversidad: Apoyar la priorización y nuclearización curricular	20
	4.2. Recomendaciones para la promoción, calificación y repitencia: Dar flexibilidad para los establecimientos escolares	21
	4.3. Recomendaciones para la articulación entre niveles con eje en la diversidad: Fortalecer la coherencia sistémica para la evaluación formativa	23
	5. Discusiones relevantes para el debate constitucional	24
	6. Fuentes consultadas	26
	6.1. Encuestas y actividades realizadas en época de pandemia en Chile	26
	6.2. Referencias bibliográficas	26
	7. Anexos	29
	7.1. Resumen de las instancias de consulta a actores del mundo escolar y académico	29
	7.2. Resumen de experiencias nacionales e internacionales revisadas para el informe.	30
	7.3. Resumen de Proyectos de Ley recientes asociados con las recomendaciones	34
II	RECOMENDACIONES PARA LA GESTIÓN DE ESCUELAS PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA	37
	1. ¿Cómo desarrollar un liderazgo y una gestión para favorecer la evaluación formativa?	38
	2. Acciones directivas para la evaluación formativa	39
	3. Recomendaciones y rutas de reflexión.	41
	3.1. Recomendaciones	41
	3.2. Rutas de reflexión	43
	4. Principios para repensar el liderazgo y gestión para la evaluación formativa el año 2021-2022	49
	4.1. La evaluación formativa se sustenta en la promoción de una visión de aprendizaje situado, significativo y profundo	49
	4.2. La evaluación formativa se orienta a apoyar las trayectorias educativas de los/as estudiantes fortaleciendo la justicia evaluativa.	49
	4.3. La evaluación formativa requiere de un liderazgo para el aprendizaje de los/as estudiantes y de toda la comunidad educativa	50

5.	Referencias	51
6.	Anexos	53
III	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE AULA	57
1.	La oportunidad para un necesario cambio de cultura evaluativa	57
2.	Principios y elementos centrales de la Evaluación para el Aprendizaje como un enfoque formativo.	59
3.	¿Por qué la Evaluación para el Aprendizaje en contexto de emergencia?	63
3.1.	Criterios de evaluación como estrategia de nuclearización o priorización curricular	63
3.2.	Escenarios de evaluación funcionales a la lógica de rutas de aprendizaje y con potencial interdisciplinario	63
3.3.	Flexibilidad en las modalidades de recogida de evidencia y retroalimentación	64
3.4.	Posibilidad de respetar los principios de pertinencia y resguardo por las condiciones psicológicas y emocionales de los/las estudiantes y sus familias.	64
3.5.	Centrarse en trayectorias flexibles acordes a la situación de cada estudiante	64
4.	Orientaciones prácticas para trabajar desde la Evaluación para el Aprendizaje en el contexto de emergencia	65
4.1.	Criterios de evaluación como estrategia de nuclearización curricular	65
4.2.	Las rutas de aprendizaje como escenarios/planes de evaluación	70
5.	Trabajando juntos en el análisis de evidencia, juicio evaluativo y retroalimentación	78
5.1.	Análisis de evidencias	78
5.2.	Juicio Evaluativo	78
5.3.	Retroalimentación	82
5.4.	Retroalimentar a través de ejemplos	84
6.	¿Cómo abordar la calificación y la promoción?	85
6.1.	Calificación y efecto emocional	85
6.2.	Evaluación Formativa y Sumativa: dos tipos de inferencias sobre el aprendizaje	86
6.3.	Calificación y Promoción Escolar	88
7.	Proyecciones 2021-2022	90
7.1.	Todas/os los estudiantes importan	90
8.	Referencias	94
9.	Anexos	98
9.1.	Recursos Web	98

INTRODUCCIÓN

El contexto de pandemia producto del COVID-19 ha generado una necesaria reflexión sobre el sistema escolar. Este informe de trabajo interuniversitario de la Mesa Social 3B COVID-19 se enfoca en la importancia de la Evaluación Formativa y recomendaciones para su promoción. El Primer Informe de la Mesa Social 3B COVID-19 (2020a) elaboró un conjunto de recomendaciones sobre tres áreas: i) bienestar de las comunidades escolares; ii) priorización curricular, ajustes evaluativos y de gestión; y iii) educación remota. Entre las recomendaciones más significativas que fueron implementadas a nivel nacional está la recalendarización del plan de evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE); la suspensión de la aplicación de la prueba SIMCE 2020; el diseño de un mecanismo de continuidad de pago de subvenciones; y, por último, la priorización curricular.

La relevancia e impacto de este tipo de medidas aún está por evaluarse. Sin embargo, los pocos antecedentes disponibles sobre la percepción de actores del sistema escolar respecto a ellas son auspiciosos. Por ejemplo, la encuesta titulada *La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19* (Montecinos y cols., 2020), señala una valoración positiva de las medidas de mayor flexibilidad y reducción de presión por resultados a los establecimientos. Se muestra además que los/as directores/as califican positivamente, en una escala de 1 a 7, un conjunto de iniciativas implementadas durante la crisis: la suspensión del SIMCE para el año 2020 (6,5); la flexibilización del uso de los recursos de la SEP (6,3); la flexibilidad en la Evaluación Docente (6,1); y la Priorización Curricular propuesta por MINEDUC (6,0).

Otros dos informes de la Mesa Social COVID-19 (2020b, 2020c) tuvieron como eje central el aprendizaje en tiempos de crisis, enfocados en dos áreas: i) didácticas y ii) liderazgo escolar. En esta última área, el informe enfatizó que la pandemia ha generado una situación desafiante para “mantener un foco curricular y pedagógico que permita dar continuidad y preparar a docentes y estudiantes para adaptarse a condiciones inéditas de enseñanza remota, como también para organizar una eventual reapertura y retorno a los centros educativos” (Mesa Social COVID-19, 2020b, p. 12). En el contexto actual se han realizado cambios en las rutinas escolares que podrían considerarse oportunidades para inspirar futuras innovaciones pedagógicas. La evaluación formativa destaca entre los ámbitos de oportunidad:

Las evaluaciones formativas, el análisis de tareas y el aprendizaje entre pares, así como la retroalimentación oportuna son algunas de las prácticas más efectivas para acelerar el progreso de los/as estudiantes. El uso de buenos ejemplos y compartir tareas entre pares son una oportunidad para reforzarse y apoyarse simultáneamente. (Mesa Social COVID-19, 2020b, p. 13)

En el contexto de pandemia, la evaluación también ha sido una preocupación importante de las comunidades escolares a nivel local e internacional. Por ejemplo, la UNESCO (2020a, 2020b) ha organizado dos seminarios sobre evaluación formativa, mientras el Ministerio de Educación (Mineduc, 2020a) publicó criterios de evaluación, calificación y promoción, incorporando una serie de elementos de evaluación formativa. Se promueve así la diversificación de las formas

de evaluar, considerando las distintas características, ritmos, formas de aprender, necesidades, intereses y participación. Asimismo, otras organizaciones se han incorporado al debate, entregando sugerencias específicas para la evaluación y recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19 (ej. Educación 2020a, 2020b)

Al iniciar el 2021, vivimos tiempos complejos, con aumento en las tasas de contagio del virus e incertezas sobre el alcance de la vacunación para disminuir los efectos de la pandemia en el mediano plazo. En términos educativos, el panorama también devela desafíos importantes. Estimaciones del Mineduc durante el 2020 apuntaban a que la deserción escolar podría alcanzar sobre 250 mil estudiantes el año 2020, un aumento del 43% en el total de estudiantes fuera del sistema escolar en un solo año (Mineduc, 2020b), mientras que los datos entregados en abril de 2021 informaban que más de 186 mil estudiantes abandonaron el sistema, y casi 40 mil adicionales no se matricularon en 2021 (Mineduc, 2021). Por otro lado, el reporte del Mineduc con simulaciones del Banco Mundial (Mineduc, 2020b) advierte sobre la existencia de una brecha importante en las oportunidades educativas, mediada por niveles socioeconómicos, zonas geográficas y dependencia administrativa de los establecimientos. Por ejemplo, la información indica que en los establecimientos que atienden al quintil más rico de la población, la cobertura de educación remota es del 89%, mientras que en los establecimientos del quintil más pobre la cobertura solo alcanza al 27%. Esta diferencia también se muestra en la disponibilidad de dispositivos electrónicos para acceder a la formación a distancia, que es un 97% en estudiantes que asisten a establecimientos particulares y un 82% en los que asisten a establecimientos públicos. En algunas regiones, los quintiles más pobres tienen aún menos acceso, como sucede en la Región de la Araucanía, donde el 31% de los/as estudiantes del quintil más pobre no cuenta con dispositivos para la conexión remota.

Nos encontramos ante un escenario complejo y una importante heterogeneidad en el impacto de la pandemia según las zonas geográficas y niveles socioeconómicos de la población. El sistema educativo y la institución escolar en particular tienen desafíos para garantizar espacios de formación que aseguren una educación equitativa para niñas/os y jóvenes. Es fundamental introducir formas de evaluación que sean capaces de enfrentar las particularidades de este escenario complejo. La evaluación formativa es una forma de evaluación con alta capacidad de entregar evidencia para definir acciones que apoyen el proceso de aprendizaje a nivel situado. Este tipo de evaluación puede informar ajustes situados a los procesos enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades de los/as estudiantes (Black y William, 1998; Heritage, 2010; Contreras, 2003). Se basa en aspectos claves como la motivación, la comprensión sobre cómo las personas aprenden, la retroalimentación como pieza clave en el proceso de aprendizaje y la facilitación de oportunidades para identificar cómo mejorar (ARG, 2002 en Harlen, 2012; Contreras, 2015; Mineduc 2009; Mineduc, 2017). Esto hace de la evaluación formativa una alternativa particularmente pertinente a los desafíos educativos actuales y futuros. De allí que este informe profundice respecto a este tema y presente orientaciones y ejemplos concretos de políticas para fomentar la evaluación formativa.

Este informe cuenta de tres secciones de recomendaciones y ejemplos concretos en relación a la evaluación formativa orientados a informar la política educativa nacional y local, la dirección de establecimientos escolares y la docencia.



PARTE I

I. RECOMENDACIONES A NIVEL DE POLÍTICA

La sección de recomendaciones a nivel de política, está organizada en cuatro apartados. Primero, se identifican las principales necesidades y desafíos que existen para la evaluación. Luego, se presentan los principios para una evaluación pertinente al contexto de emergencia sanitaria COVID-19 y sus implicancias para el trabajo a nivel nacional y local. El informe incluye además una sección que identifica tensiones y desafíos para fomentar una política de evaluación pertinente a este contexto. Posteriormente, el documento se centra en tres recomendaciones para abordar el currículum, la promoción, calificación y repitencia, y la articulación entre niveles; tales son: i) apoyar la priorización y nuclearización curricular; ii) dar flexibilidad a los establecimientos escolares en promoción, calificación y repitencia ; y iii) fortalecer la coherencia sistémica para la evaluación formativa. Para cada una de estas recomendaciones se proponen acciones a nivel nacional y local. Finalmente, se incluyen algunas ideas relevantes que pudiesen nutrir el debate constitucional en materia de evaluación.

I. DESAFÍOS QUE EVIDENCIA LA PANDEMIA EN EVALUACIÓN

La pandemia ha develado problemáticas y necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tensionan y también abren oportunidades. La evaluación forma parte clave para entender estas necesidades y abordarlas.

En primer lugar, está la necesidad de **abordar las crecientes brechas de aprendizajes** que se generan producto de la pandemia. Según una reciente encuesta (Montecinos et al., 2020), alrededor del 80% de los/as directivos/as piensa que se incrementarán las brechas de aprendizajes entre establecimientos y entre estudiantes del mismo establecimiento, lo que coincide con las principales preocupaciones de docentes y educadores (Elige Educar, 2020).

No cabe duda de que la desigualdad en los aprendizajes esperados representa un problema de equidad, inclusión y diversidad, ya que los más perjudicados suelen ser los/as estudiantes de grupos minoritarios y socioeconómicamente más vulnerables. En este sentido, la evaluación formativa podría ser un aporte importante, ya que la investigación indica que, de implementarse en consistencia con sus principios o en alguna de sus dimensiones, tiene efectos positivos para para disminuir brechas y mejorar el aprendizaje (Andersson y Palm, 2017; Black y Wiliam, 1998; Heritage, 2010; Van der Kleij, Feskens y Eggen, 2015). De allí que sea recomendable promover la evaluación formativa, asegurando condiciones mínimas para su adecuada instalación desde políticas a nivel local y nacional.

En segundo lugar, la pandemia ha intensificado el desafío de **conocer la heterogeneidad de los contextos** en los cuales viven los/as estudiantes y **conectarse con sus familias y hogares**. Las encuestas realizadas durante el año 2020 develan la necesidad de repensar la relación familia-escuela y tener una mayor interacción con apoderados y apoderadas (CIAE, EduInclusiva y EduGlobal, 2020), lo que es corroborado por los miembros de organizaciones docentes consultados para la realización de este informe (ver Anexo 1).

Fortalecer la interacción familia-escuela puede promover una mayor comprensión y acercamiento a los contextos socioculturales particulares y diversos de los/as estudiantes, facilitando escenarios escolares más inclusivos que incorporen con más facilidad la experiencia de la escuela, el hogar y

el entorno cercano en los procesos de aprendizaje. La evaluación formativa pone su foco en los procesos particulares que vive cada estudiante, estimula su motivación y participación activa y abre la posibilidad de conectarse con sus entornos cercanos, a fin de favorecer la comprensión mutua, por lo que es una herramienta y aproximación que puede permitir abordar esta necesidad.

En tercer lugar, existe la necesidad y desafío de **motivar a cada estudiante**, sin excepción, logrando que se involucren y comprometan con sus aprendizajes. El año 2020, el cuerpo docente señaló su preocupación por el desinterés de los/as estudiantes en participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la encuesta a docentes del CIAE, EduInclusiva y EduGlobal (octubre, 2020) muestra que más de dos tercios de docentes consultados identifican problemas de motivación del alumnado para participar de las actividades escolares en tiempos de pandemia. Al respecto, un estudio revela que el 70% del profesorado señala necesitar recursos para apoyar y mantener el compromiso de sus estudiantes con su aprendizaje (Educar Chile, junio, 2020). Los miembros de organizaciones docentes consultados para este informe (ver Anexo 1), mencionan la desmotivación de estudiantes con mayores necesidades educativas, menor rendimiento o que no cumplen con el perfil de comportamiento esperado por el sistema escolar, obstaculizando su participación en las actividades propuestas y, por ende, su inclusión en el proceso educativo.

La evaluación formativa puede ser una contribución importante para enfrentar estas inquietudes, en tanto vincula directamente el logro de aprendizajes con la motivación y conexión con cada estudiante, y tiene como foco la incorporación de su voz en el proceso evaluativo, facilitando la inclusión de sus intereses y necesidades (ARG, 2002 en Harlen, 2012; Heritage, 2010). De esta forma, la evaluación formativa tiene el potencial de generar mayor motivación y compromiso de los/as estudiantes con sus aprendizajes. Por otro lado, pone una especial preocupación por la retroalimentación¹ de los procesos de aprendizaje y el uso de evidencia para orientar la práctica docente, lo cual resulta crucial en el actual escenario.

En suma, los procesos evaluativos pueden aportar sustantivamente a abordar las necesidades y desafíos que la pandemia Covid-19 ha introducido en el mundo escolar. La evaluación formativa es una herramienta que favorece y facilita el abordaje de estas necesidades y desafíos, que no solo están presentes en el contexto de pandemia, sino también en los retos previamente identificados en el sistema educativo. Para que la evaluación formativa sea desarrollada en el aula deben existir orientaciones y condiciones políticas a nivel nacional y local (sostenedores) que permitan catalizar los esfuerzos bajo un propósito común. Antes de abordar las sugerencias y orientaciones de política para promover una evaluación formativa en el sistema es necesario comprender los principios que las sustentan.

2. PRINCIPIOS E IMPLICANCIAS PARA UNA EVALUACIÓN PERTINENTE EN EL ESCENARIO DE PANDEMIA Y POSTPANDEMIA

Para dar respuesta a las necesidades que se han presentado producto de la crisis sanitaria, se requiere generar políticas a nivel nacional y local que aseguren condiciones y estructuras habilitantes para el desarrollo de evaluaciones pertinentes y de alta calidad. A continuación, se identifican diez principios que pueden guiar a los responsables de la formulación de políticas, tanto a nivel nacional como local, en la promoción de la evaluación formativa como motor de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema escolar.

A Nivel de Política Nacional

- La agencia profesional y confianza en el juicio de los/as docentes es fundamental
- La comprensión del aprendizaje como un fenómeno complejo

.....
¹ Para recomendaciones sobre retroalimentación, se aconseja revisar el texto de Gloria Contreras (2015). "La evaluación para el aprendizaje", y el texto del Mineduc (2017). "Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes". Ambas referencias en el listado bibliográfico de este informe.

- La consideración de elementos de contexto contribuye a una evaluación más justa
- Una evaluación que favorezca la inclusión por sobre la clasificación de estudiantes
- El involucramiento activo de los/as estudiantes en la evaluación facilita su autonomía

A Nivel de Política Local

- Las políticas locales deben ser coherentes y articularse con los principios de la evaluación
- Los recursos y capacidades profesionales deben ser adecuados a los fines evaluativos
- El apoyo técnico a los establecimientos debe entregar retroalimentación oportuna
- Las decisiones evaluativas deben basarse en procesos participativos y democráticos
- El uso de información de evaluaciones con fines de desarrollo es primordial

2.1 PRINCIPIOS PARA IMPULSAR POLÍTICAS PARA UNA EVALUACIÓN PERTINENTE A NIVEL NACIONAL

LA AGENCIA PROFESIONAL Y CONFIANZA EN EL JUICIO DE LOS/AS DOCENTES ES FUNDAMENTAL

Avanzar hacia la evaluación formativa como una característica clave del sistema educativo requiere crear las condiciones para que los/as docentes puedan ejercer de manera autónoma su rol profesional. La situación de crisis sanitaria ha abierto un espacio para que los/as docentes puedan desarrollar su juicio pedagógico en la toma de decisiones acerca de evaluación, teniendo a la base su agencia o autonomía profesional. Para sostener estos esfuerzos, **es necesario fomentar espacios protegidos para la reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y la discusión colectiva del profesorado en función de los aprendizajes de sus estudiantes y de la construcción de estrategias de mejora.** En esta misma línea, la elaboración colegiada de sistemas locales de evaluación por parte de docentes especialistas del sistema puede contribuir a la legitimidad de la evaluación y ofrecer información tanto para el trabajo en aula como para el sistema local y nacional. Finalmente, la confianza en los/as docentes aparece como un pilar de la evaluación formativa. Esto implica superar el paradigma de la responsabilización por el desempeño escolar medido a través de evaluaciones estandarizadas y de altas consecuencias, enfatizando la responsabilización de tipo profesional que estimule la mejora continua de los establecimientos y sus profesionales.

STARS (Nebraska) se basa en el desarrollo de sistemas de evaluación construidos e implementados de manera autónoma por docentes, y que sustentan la rendición de cuentas a nivel escolar, distrital y estatal (ver Anexo 2).

LA COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE COMO UN FENÓMENO COMPLEJO

El aprendizaje de los/as estudiantes involucra una compleja trama de conocimientos, habilidades y actitudes, actualmente presentes en el marco curricular nacional, y que implican el desarrollo de estrategias de evaluación que permitan representar adecuadamente dicha complejidad. En el contexto de educación remota, los/as docentes han debido desarrollar formas de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes que van más allá de la verificación de contenidos, como una forma de valorar su esfuerzo, fortalecer su compromiso y desarrollar habilidades de orden superior. La evaluación formativa reconoce que el aprendizaje es un proceso complejo y entrega información para mejorar las prácticas de enseñanza de los/as docentes, favoreciendo que sus estudiantes demuestren dominio sobre su propio proceso de aprendizaje. Para reconocer la complejidad del aprendizaje desde la política nacional, **se requiere avanzar en un sistema de evaluación que se nutra de fuentes diversas de evidencia, no solo de resultados de pruebas estandarizadas o calificaciones.** Es imprescindible que la evaluación formativa tenga un rol principal

en el sistema de evaluación de aprendizajes de los/as estudiantes, mientras que otras fuentes de información, por ejemplo, la autoevaluación o la observación de otros profesionales, pueden servir para complementar la visión general del estudiantado en los ámbitos y niveles evaluados.

La Red Sin Notas (Chile) aprovecha estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y estimula la colaboración entre docentes para buscar diversos modos de capturar la complejidad del aprendizaje, guiados por principios de la evaluación formativa (ver Anexo 2).

LA CONSIDERACIÓN DE ELEMENTOS DE CONTEXTO CONTRIBUYE A UNA EVALUACIÓN MÁS JUSTA

La evaluación formativa se caracteriza por su sensibilidad al contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y crea una oportunidad para promover el desarrollo de iniciativas innovadoras acorde a la realidad social y cultural en la que se insertan los establecimientos escolares. Con el paso a enseñanza remota de emergencia durante la pandemia, ha sido necesario buscar innovaciones sensibles al contexto de las comunidades escolares, reconociendo su validez y respaldando públicamente que establecimientos, directivos y docentes avancen en esta dirección. Por ello, **una política de evaluación pertinente debe facilitar el uso de elementos contextuales referidos al territorio y barrio en los que se encuentran localizadas las escuelas, al igual que las condiciones de los hogares, para planificar los trabajos que deben realizar los/as estudiantes.** Asimismo, es necesario que el sistema de evaluación realice esfuerzos para asegurar que los ítemes de las evaluaciones estandarizadas estén libres de sesgos culturales o socioeconómicos, favoreciendo la contextualización de la evaluación y su posterior retroalimentación. Ello contribuirá, finalmente, a configurar un sistema de evaluación que genere condiciones de justicia educativa para los/as estudiantes y sus comunidades.

Los sistemas de evaluación de aprendizajes a nivel nacional en México y Uruguay consideran aspectos del contexto educativo, social y cultural, de manera que los/as docentes cuenten con herramientas evaluativas que provean información justa sobre sus estudiantes (ver Anexo 2).

UNA EVALUACIÓN QUE FAVOREZCA LA INCLUSIÓN POR SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE ESTUDIANTES

La evaluación formativa se entiende como un proceso que debe estimular el aprendizaje de todos los/as estudiantes, más allá de las diferencias en sus capacidades y necesidades, promoviendo la inclusión. La crisis sanitaria hizo evidente estas diferencias, y en muchos casos las acentuó, produciendo una necesidad de evaluar el aprendizaje de cada estudiante de manera individual para reconocer sus logros. Por lo mismo, **una política nacional que otorgue más espacio a la evaluación formativa necesariamente debe alejarse de los propósitos de clasificación y jerarquización de los/as estudiantes, ya sea con fines de ordenamiento interno en los establecimientos o en niveles de educación futuros.** Del mismo modo, es necesario promover el abordaje de las necesidades individuales de cada estudiante en su proceso de aprendizaje y considerar evidencia de su progreso y proficiencia antes que compararlos con estándares genéricos, desarrollando formas de evaluación auténtica y de demostración. Al favorecer la inclusión por sobre la clasificación de estudiantes, la evaluación formativa incentiva trayectorias de éxito escolar, reduce las barreras para permanecer en el sistema y apoya de manera efectiva a aquellos y aquellas que tienen dificultades.

El marco de inspección de “Education Scotland” (Escocia) promueve el uso de diversos enfoques de evaluación en los establecimientos para que los/as estudiantes cuenten con distintas oportunidades para demostrar sus capacidades (ver Anexo 2).

EL INVOLUCRAMIENTO ACTIVO DE LOS/AS ESTUDIANTES EN LA EVALUACIÓN FACILITA SU AUTONOMÍA

Tal como se plantea la importancia del juicio profesional y confianza en los/as docentes, la evaluación formativa debe tener como horizonte favorecer que los/as estudiantes puedan tomar control de su propio aprendizaje de manera autónoma. Los desafíos que emergen de la pandemia no han permitido crear condiciones para que los/as estudiantes puedan involucrarse activamente de los procesos evaluativos con la orientación y acompañamiento de sus docentes, habilitando espacios de retroalimentación e intercambio que no estén reducidos a una calificación. De hecho, **avanzar hacia un sistema de evaluación formativa implica que los/as estudiantes, con el apoyo de los/as docentes, puedan definir sus propias metas de aprendizaje y luego demostrar públicamente y, de maneras diversas, su progreso hacia el logro de dichas metas.** Esto refuerza la dimensión social del aprendizaje al hacer público sus logros ante sus pares y la comunidad, en instancias evaluativas que ponen énfasis en el dominio o maestría de una competencia, contrastando con la tendencia de parte importante de la evaluación estandarizada de recurrir a la reproducción de contenidos como evidencia de aprendizaje.

El Programa de Evaluación para el Aprendizaje (Noruega) busca que los/as estudiantes entiendan qué se espera de ellos, involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje (ver Anexo 2).

2.2 PRINCIPIOS PARA IMPULSAR POLÍTICAS DE EVALUACIÓN PERTINENTE A NIVEL LOCAL

LAS POLÍTICAS LOCALES DEBEN SER COHERENTES Y ARTICULARSE CON LOS PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Para generar las condiciones que favorezcan la implementación de evaluación formativa en los establecimientos de un mismo sostenedor, **es necesario asegurar coherencia y articulación con otras políticas a nivel local.** Esto puede estar reflejado en un proyecto educativo local que sirva como marco institucional para la implementación de este tipo de evaluación en los establecimientos, y que ponga énfasis en promover trayectorias escolares exitosas para sus estudiantes. La coherencia puede estar dada por reconocer el aprendizaje como un proceso continuo y complejo que requiere de un abordaje contextualizado, mientras que la articulación depende del desarrollo de capacidades institucionales y profesionales en torno al fortalecimiento del juicio pedagógico para la mejora de aprendizajes de los/as estudiantes. Por lo anterior, dicho marco institucional facilita el desarrollo y adopción de distintos programas e iniciativas alineados con un tipo de evaluación pertinente a las necesidades que emergen de la pandemia, y permite filtrar aquellas políticas que puedan generar contradicciones o inconsistencias.

Tanto en Renca como en Valparaíso (Chile) se impulsa la evaluación formativa, articulando distintas normativas y seleccionando intervenciones coherentes con los principios de este tipo de evaluación (ver Anexo 2).

LOS RECURSOS Y CAPACIDADES PROFESIONALES DEBEN SER ADECUADOS A LOS FINES EVALUATIVOS

Tanto los recursos como las capacidades profesionales son condiciones necesarias para la implementación de la evaluación formativa a nivel local, pues esta implica cambios en la concepción del aprendizaje, en el diálogo que se sostiene con los/as estudiantes, en el modo de usar la retroalimentación, en el diálogo profesional y en la exploración de nuevas metodologías de trabajo, entre otros. Por una parte, **se requieren recursos, como por ejemplo horas no lectivas en el contrato de los/as docentes, para trabajar en espacios colaborativos en el diseño de experiencias de aprendizaje, además de proveer a los establecimientos con los insumos necesarios para diversificar la enseñanza con el fin de contextualizarla a las características de sus estudiantes.** Por otra parte, se necesita conocer en detalle en qué medida las capacidades de los/as profesionales del sistema local permiten abordar acciones de evaluación formativa y decisiones pedagógicas posteriores, a fin de determinar necesidades de desarrollo profesional que se atiendan en espacios permanentes de diálogo profesional.

Tanto la Red Sin Notas como en Valparaíso y Renca (Chile) se entregan condiciones, tales como horas no lectivas y espacios de trabajo, además de oportunidades de desarrollo profesional para implementar la evaluación formativa (ver Anexo 2).

EL APOYO TÉCNICO A LOS ESTABLECIMIENTOS DEBE ENTREGAR RETROALIMENTACIÓN OPORTUNA

La implementación de un sistema de evaluación formativa a nivel local requiere que el sostenedor asuma un rol activo de apoyo a las acciones que realicen los/as docentes y directivos en sus establecimientos. Este rol implica poner a disposición de las comunidades educativas acciones de soporte y monitoreo que permitan a los/as profesionales concentrarse en el diseño, ejecución y reflexión de acciones pedagógicas que sean coherentes con la lógica de la evaluación formativa. Asimismo, **resulta muy importante que los/as profesionales del nivel sostenedor se posicionen como pares y amigos críticos de directivos y docentes.** Se recomienda que entreguen retroalimentación oportuna, basada en información de los/as estudiantes y el funcionamiento del sistema local, que permitan a las comunidades educativas evaluar su progreso individual. Esta información permitirá además al sostenedor monitorear de manera agregada a los establecimientos bajo su administración. Para asumir este rol de apoyo técnico efectivamente, los/as profesionales del nivel sostenedor requieren contar con oportunidades de desarrollo profesional en aspectos como evaluación formativa, asesoramiento, retroalimentación y uso de datos.

Tanto el Programa de Evaluación para el Aprendizaje (Noruega) como STARS (Nebraska) ofrecen apoyo técnico a nivel local para implementar sistemas de evaluación formativa, al tiempo que monitorean constantemente la implementación de estos sistemas para ofrecer retroalimentación oportuna (ver Anexo 2).

LAS DECISIONES EVALUATIVAS SE DEBEN BASAR EN PROCESOS PARTICIPATIVOS Y DEMOCRÁTICOS

La implementación de la evaluación formativa **requiere que los sostenedores otorguen las condiciones para el desarrollo de procesos participativos y democráticos, que permitan que los criterios de evaluación sean consensuados entre miembros de la comunidad.** La promoción de procesos democráticos de toma de decisiones a nivel local favorece la discusión de principios pedagógicos que sustentan la implementación de la evaluación formativa de los establecimientos. Asimismo, la promoción de crecientes niveles de participación estimula el protagonismo no solo de los directivos y jefaturas técnicas de los establecimientos, sino que también

de los/as docentes en el proceso de construcción de criterios de evaluación que les permitan comenzar a implementar la evaluación formativa en sus aulas.

Las experiencias de Renca, Valparaíso (Chile) y CPAC (California) promueven una visión de aprendizaje profundo, por sobre la verificación de contenidos, estimulando que los/as docentes participen activamente en la definición de criterios evaluativos acorde a dicha visión a nivel local (ver Anexo 2).

EL USO DE INFORMACIÓN DE EVALUACIONES CON FINES DE DESARROLLO ES PRIMORDIAL

El desarrollo de una política local que promueva la evaluación formativa implica que los/as sostenedores entreguen una señal clara a los establecimientos respecto de priorizar el uso de resultados e información que entregan las evaluaciones con fines de desarrollo. Esto implica que **las autoridades educacionales locales deben hacer todo lo que esté en su poder para quitar la presión de rendición de cuentas sobre las comunidades escolares, resguardando que ello no implique un riesgo mayor a raíz de sus altas consecuencias.** En la práctica, esto se traduce en impulsar un diálogo con los establecimientos centrado en cómo usar los resultados de las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y no en incrementar el puntaje de pruebas estandarizadas, apostando a que ello puede cumplir igualmente con las demandas de rendición de cuentas del sistema.

El Departamento de Aseguramiento de la Calidad (Malta) se basa en una revisión interna (autoevaluación) y externa (inspección) para generar planes de desarrollo escolar (ver Anexo 2).

3. TENSIONES Y DESAFÍOS PARA UNA POLÍTICA DE EVALUACIÓN PERTINENTE AL CONTEXTO DE PANDEMIA

En el contexto de pandemia, se ha puesto en el centro la pregunta pedagógica respecto a los aprendizajes logrados en un escenario de enseñanza remota de emergencia y estudio desde el hogar. La evaluación formativa pone foco en la progresión de cada estudiante entregando información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas y para que los/as estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje. Como indica la Tabla 1, las necesidades de aprendizaje que el contexto de pandemia ha profundizado pueden ser abordadas de mejor forma por una evaluación formativa antes que una evaluación estandarizada con foco sumativo.

Tabla 1. Necesidades de aprendizaje del actual contexto y formas de evaluación

	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN ESTANDARIZADA CON FOCO SUMATIVO
Respecto a brechas de aprendizaje	Su foco principal está en la progresión del estudiante para tomar decisiones pedagógicas.	Su foco principal está en los resultados de aprendizaje del estudiante en un momento determinado para calificar.
Respecto a conocer los contextos y condiciones específicas en que viven las/os estudiantes	Su foco está en reconocer el aprendizaje específico del estudiante en tanto individuo único que participa de un contexto específico y tiene necesidades y condiciones particulares.	Su foco está en generar una calificación genérica que certifique logros de aprendizajes de un conjunto de estudiantes donde las brechas de aprendizaje pueden ser solo identificadas.

Respecto a motivar a las/os estudiantes a participar de las actividades escolares	Se estimula un rol activo de los/as estudiantes buscando que se involucren de manera protagónica y disfruten las actividades de aprendizaje (Por ejemplo, mediante actividades de metacognición y coevaluación).	No se estimula un rol activo de los/as estudiantes lo que puede implicar que estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje no se motiven ni involucren en las actividades de evaluación.
---	---	---

Mediante la Agencia de la Calidad de la Educación, se han llevado a cabo algunas iniciativas con énfasis formativo como la generación de materiales con estrategias de evaluación formativa², la realización de seminarios³ y la promoción del uso de la Evaluación Progresiva de manera voluntaria en los establecimientos educativos. Esta Evaluación Progresiva ofrece un conjunto de instrumentos que permiten hacer un seguimiento del avance en el aprendizajes de los/as estudiantes de segundo y séptimo básico en las asignaturas de matemática y lenguaje durante el año. Las comunidades educativas pueden decidir qué acciones o estrategias realizarán a partir de sus resultados (Agencia de la Calidad, 2017; 2021).

A pesar de estas iniciativas con énfasis formativo, una de las dificultades para generar condiciones a nivel nacional y local para la implementación de la evaluación formativa en aula es que la evaluación estandarizada con foco sumativo tiene un peso predominante en el sistema escolar. Esto se evidencia en su fuerte presencia en el entramado legal, lo que genera un ambiente pedagógico con dos lógicas evaluativas en competencia transformándose en un gran desafío para docentes y directivos.

Uno de los principales efectos en las escuelas que genera el predominio de la evaluación estandarizada con foco sumativo, es el fomento a que dirijan su energía y esfuerzos hacia los resultados de aprendizaje que producen los instrumentos de medición estandarizada. Un ejemplo concreto de esto es el SIMCE. El primer Informe COVID 19 esgrime dos fundamentos para justificar la suspensión del SIMCE en contexto de pandemia. El primero, se relaciona con disminuir la influencia que ejerce el SIMCE en la priorización de actividades de los establecimientos. El segundo con realizar evaluaciones locales, formativas e innovadoras, destacando la evaluación diagnóstica, contextualizada y no estandarizada.

Para promover la evaluación formativa, las comunidades escolares requieren de un mensaje claro al respecto, que sea consistente con las exigencias normativas que promueven el desarrollo integral y el respeto por la diversidad de estudiantes. La evaluación formativa no se logra con la utilización de un set de instrumentos específicos, sino con la instalación de una aproximación distinta a la evaluación en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se necesitan condiciones en el sistema escolar para que los establecimientos introduzcan lógicas formativas en sus prácticas evaluativas cotidianas. **Este informe recomienda que las autoridades a nivel ministerial y local desarrollen un conjunto de iniciativas sistémicas y discursivas que promuevan y faciliten la adopción de procesos de evaluación formativa, haciéndolas más consistentes con las orientaciones para las prácticas de aula derivadas del decreto 67/2018 y las orientaciones para el desarrollo de evaluaciones progresivas** (Agencia de la Calidad, 2021).

Un elemento que puede contribuir en este aspecto es la identificación de los facilitadores y los obstaculizadores legales para el desarrollo de una política de evaluación formativa que responda a las condiciones del contexto de emergencia sanitaria y su posterior proceso de ajuste, durante los años posteriores. Entre los facilitadores están la Ley de Inclusión Escolar (20.845) y el Decreto 67/2018, que promueven un foco en el desarrollo de cada individuo y sus procesos de aprendi-

.....
 2 Ver documento elaborado por la Agencia de la Calidad “Estrategias de evaluación formativa”. Disponible en <https://www.rmm.cl/sites/default/files/doc1-ev-formativa.pdf>

3 la Agencia de la Calidad organizó una serie de seminarios “Más allá de las notas” en que se presentaron antecedentes e iniciativas de evaluación con elementos formativos entre los años 2016, 2017 y 2018. Algunos de ellos se encuentran en el canal de youtube de la Agencia de la Calidad. Por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=surEZbZSNik&t=38s>

zaje. Los obstaculizadores de la evaluación formativa son aquellos cuerpos legales que mandatan hacer uso prioritario de una evaluación estandarizada con foco sumativo. Además del SIMCE, se pueden mencionar algunos aspectos de la Ley 20.529 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, la Ley 20.248 que establece la Subvención Escolar Preferencial y la Ley 19.410 que creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de establecimientos educacionales. La siguiente tabla resume estas políticas:

Tabla 2. *Leyes y normas que dificultan y facilitan la evaluación formativa*

LEYES Y NORMAS QUE ENFATIZAN EN LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA CON FOCO SUMATIVO	LEYES Y NORMAS QUE FACILITAN Y PROMUEVEN LA EVALUACIÓN FORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (ACE). • Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). • Subvención Escolar Preferencial (SEP). • Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Inclusión Escolar. • Decreto 67/2018 Ministerio de Educación - Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. • Decreto 83, Evaluación diversificada DUA.

La necesidad principal de la evaluación en el sistema escolar en el contexto de emergencia sanitaria es reconocer la situación inicial en que se encuentra cada estudiante, apoyando y guiándoles hacia logros de aprendizaje. Lo anterior, requiere que el marco normativo no desincentive la evaluación formativa y que se favorezcan las iniciativas que efectivamente la promueven, lo que conlleva visualizar algunos desafíos vinculados a las normativas existentes.

Un primer desafío refiere a la estructura curricular. Algunas características del currículo actual pueden dificultar la evaluación formativa. En particular, su rigidez en cuanto a la asignación de tiempos (asignaturas), su fragmentación y orientación excesiva hacia el saber disciplinar, y su extensión en la forma de numerosos objetivos de aprendizaje. Esta estructura estimula enfoques que concentran la actividad docente en la cobertura curricular, privilegiando la atención hacia el saber disciplinar y disminuyéndola hacia quienes aprenden.

Un segundo desafío se relaciona con las regulaciones que, de forma contradictoria, desincentivan la evaluación formativa. La Ley de Inclusión y el decreto 67 promueven una educación que responda adecuadamente a las diversas necesidades, características y condiciones de los/as estudiantes. La iniciativa de evaluación progresiva de la Agencia de la Calidad de la Educación busca promover una evaluación formativa. Estas regulaciones e iniciativas facilitan la incorporación de evaluaciones formativas en la sala de clases, haciéndolas pertinentes y necesarias en el período de excepcionalidad en el que se encuentra el país. Sin embargo, existen varias regulaciones entrelazadas que se usan en procesos de incentivos y rendición de cuentas (ver Tabla 2). Estas regulaciones reducen o desincentivan la evaluación formativa, y tienen elementos que la contradicen. Por ejemplo, para acceder a los fondos de subvención de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, los sostenedores deben firmar un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, en el que se compromete el cumplimiento de metas de efectividad sobre el rendimiento académico de sus estudiantes en pruebas estandarizadas de foco sumativo, en especial de estudiantes prioritarios.

4. RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA DE EVALUACIÓN QUE RESPONDA AL CONTEXTO DE PANDEMIA

En este apartado se señalan tres recomendaciones claves para la generación e instalación de políticas que promuevan una evaluación que responda a los desafíos y necesidades actuales respetando la diversidad de trayectorias de estudiantes, y las condiciones de escuelas y zonas

geográficas. Estas recomendaciones se focalizan en tres temáticas relevantes: currículum; promoción, calificación y repitencia; y articulación entre niveles. Las recomendaciones son:

- Apoyar la priorización y nuclearización curricular
- Dar flexibilidad para los establecimientos escolares en promoción, calificación y repitencia
- Fortalecer la coherencia sistémica para generar condiciones para la evaluación formativa

La siguiente tabla detalla las acciones propuestas asociadas a cada recomendación y temática, distinguiendo entre aquellas dirigidas a tomadores de decisiones legales e institucionales nacionales, y aquellas dirigidas a sostenedores educativos de corporaciones, departamentos de educación y servicios locales.

Tabla 3. Temáticas, recomendaciones y acciones para promover la evaluación formativa

TEMÁTICA	RECOMENDACIONES	ACCIONES NIVEL NACIONAL	ACCIONES NIVEL LOCAL
CURRÍCULUM CON EJE EN LA DIVERSIDAD	Apoyar la priorización y nuclearización curricular	Elaborar orientaciones para la organización del currículo que sean consistentes con los principios de evaluación formativa.	Aumentar participativamente la disponibilidad de repertorios y experiencias docentes de evaluación formativa.
		Visibilizar experiencias y materiales curriculares que promueven la evaluación formativa.	
PROMOCIÓN, CALIFICACIÓN Y REPITENCIA	Dar flexibilidad para los establecimientos escolares	Reponer la discusión sobre la promoción automática el año 2021.	Reforzar el monitoreo y apoyo a los procesos de aprendizajes de los/as estudiantes de manera multidisciplinaria, evitando que el/la estudiante repita o, en el caso de la promoción automática, permitiendo abordar las brechas.
		Promover que los objetivos de aprendizaje planificados consideren aspectos socioemocionales, niveles de participación activa y actividades de autoevaluación.	Promover el funcionamiento del Consejo Escolar como órgano donde puedan generarse alternativas de solución (en temas de calificación, promoción y repitencia).
		Otorgar flexibilidad temporal en la entrega de documentaciones para certificar las promociones.	Avanzar hacia la eliminación de las calificaciones, reemplazándolas con apreciaciones cualitativas del desempeño de los/as estudiantes.

ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES CON EJE EN LA DIVERSIDAD	Fortalecer la coherencia sistémica para generar condiciones para la evaluación formativa	Mantener la suspensión de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación para el año 2021 e instalar su discusión para el año 2022.	Generar condiciones organizacionales a nivel local que permitan la instalación de procesos de evaluación formativa.
		Suspender las consecuencias negativas y/o incentivos económicos en base a resultados en mediciones externas durante el año 2021.	Promover y generar instancias de desarrollo profesional para la colaboración entre docentes de aula y equipos del Programa de Integración Escolar (PIE).
		Examinar las posibles tensiones entre políticas.	
		Renovar la subvención de fondos para los/as estudiantes con necesidades educativas especiales el año 2022.	

4.1 RECOMENDACIONES PARA UN CURRÍCULO CON EJE EN LA DIVERSIDAD: APOYAR LA PRIORIZACIÓN Y NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR

El contexto de emergencia sanitaria demanda del currículo elementos que permitan enfocarse en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes, lo que puede ser apoyado por algunos mandatos ministeriales. Esto implica que la evaluación sea parte integral del proceso de enseñanza, y que sea comprendido como un recorrido o ruta para el aprendizaje, en consistencia con las propuestas realizadas en el informe de *Didácticas para la Proximidad* (Mesa Social Covid-19, 2020c). La normativa existente sobre evaluación, calificación y promoción tiene elementos que facilitan la organización de acciones curriculares tendientes a promover la evaluación formativa como respuesta adaptativa del sistema a la emergencia del COVID-19, y que pueden resguardar el bienestar de todas y todos los/as estudiantes. Esta recomendación se concretiza en las siguientes acciones:

Acciones a nivel nacional para apoyar la priorización y nuclearización curricular

- **Elaborar orientaciones para la organización del currículo que sean consistentes con los principios de evaluación formativa.** Se recomienda realizar nuevos procesos de discusión no solo sobre priorización curricular, sino también sobre formas de organización del currículo entre asignaturas existentes. Existen variadas propuestas que pueden aportar en estas orientaciones. Una de ellas fue la realizada por el Colegio de Profesores de Chile A.G. sobre nuclearización curricular, donde se propone la “integración de los elementos esenciales de los saberes” en función de principios de transversalidad, integración, contextualización, pensamiento crítico y multidimensionalidad⁴. Otro ejemplo es el programa de éxito escolar y trayectorias educativas, implementado en algunas escuelas de Valparaíso, que implicó procesos participativos y situados de priorización curricular, de selección de contenidos y habilidades clave en las asignaturas de lenguaje y matemáticas (ver Anexo 2). Asimismo, con anterioridad a la pandemia, en algunas escuelas de Renca se crearon núcleos de aprendizaje, con los cuales se desarrollaron criterios de evaluación que han apoyado positivamente el trabajo docente en tiempos de pandemia (ver Anexo 2). Las escuelas de la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación también han estado realizando definiciones de aprendizajes prioritarios que informan sus criterios y formas de evaluación (ver Anexo 2).

.....
4 El Colegio de Profesores de Chile A.G. ha dispuesto información respecto a esta propuesta en su sitio web <http://www.colegiodeprofesores.cl/2020/06/01/nuclearizacion-la-propuesta-del-magisterio-para-abordar-el-curriculum-durante-la-pandemia/>

- **Visibilizar experiencias y materiales curriculares que promueven la evaluación formativa.** Se recomienda darles mayor visibilidad a los materiales dispuestos en el sitio web del currículo en línea del Ministerio de Educación, así como también de los materiales generados por la Agencia de la Calidad respecto a la evaluación progresiva y formativa (Agencia de la Calidad, 2018). Se sugiere también generar programas de desarrollo profesional extendidos para formar a equipos directivos y docentes en herramientas prácticas y teóricas que permitan la implementación de la evaluación formativa e integración curricular. Ejemplos que podrían apoyar una iniciativa como esta se encuentran en Uruguay, donde se dispuso de una plataforma online de evaluaciones formativas que los/as docentes podrían usar en sus salas de clase (ver Anexo 2), o la disposición de los instrumentos evaluativos destinados a identificar los errores más comunes entre los/as estudiantes, y sugerencias para organizar apoyos del sistema de evaluación nacional de México (ver Anexo 2).

Acciones a nivel local (sostenedor) para apoyar la priorización y nuclearización curricular

- **Aumentar participativamente la disponibilidad de repertorios y experiencias docentes de evaluación formativa.** Por ejemplo, se recomienda visibilizar que la evaluación formativa en el currículo requiere aceptar que los niveles de aprendizaje serán distintos en cualquier grupo de estudiantes, y en las distintas dimensiones que se decida evaluar. Iniciativas participativas como la desarrollada con un grupo de escuelas de Valparaíso (ver Anexo 2) permiten la inclusión de la voz de los/as docentes para establecer criterios y escenarios de evaluación, que consideran a sus estudiantes con sus necesidades y promueven su participación, siendo los escenarios también instancias formativas. Los sostenedores locales pueden generar instancias de colaboración docente donde se den tiempos para que los/as docentes puedan elaborar estos repertorios en base a las necesidades que detecten entre sus estudiantes.

4.2. RECOMENDACIONES PARA LA PROMOCIÓN, CALIFICACIÓN Y REPITENCIA: DAR FLEXIBILIDAD PARA LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

La principal recomendación en esta materia es que los establecimientos cuenten con los apoyos necesarios para que puedan efectivamente seguir las orientaciones del Decreto 67 y Decreto 83, y cuenten con flexibilidad para tomar decisiones contextualizadas a sus realidades y rangos de acción. Esta flexibilidad se ilustra en las siguientes sugerencias:

Acciones a nivel nacional para la promoción, calificación y repitencia

- **Reponer la discusión sobre la promoción automática para el año 2021.** Luego de que se rechazara el proyecto de ley que aseguraba que, dadas las circunstancias excepcionales, todos los/as estudiantes pudiesen aprobar el año 2020 (ver Anexo 3), se vuelve relevante encontrar soluciones políticas y legislativas para responder a esta situación el año 2021. La profunda diversidad en el acceso a la educación a distancia de miles de niñas, niños y jóvenes puede significar que la repitencia, como solución ante un desempeño inadecuado o nula conectividad, acentúe la desigualdad y segregación que caracteriza la educación en Chile aumentando las tasas de deserción escolar. En ese sentido, no es prudente hacer repetir de curso a estudiantes solo por dificultades severas en las comunicaciones con la escuela o porque se carece de evidencias suficientes para cuantificar sus logros de aprendizajes. Es necesario que se resguarde su estabilidad socioemocional y la de sus comunidades, lo que no se cumple cuando un estudiante repite de curso y, en conjunto con sus apoderados/as, deben comenzar a formar nuevos vínculos. Es importante reponer la discusión sobre la promoción automática poniendo en el centro de este debate la opinión de las comunidades escolares. En esta discusión debe tener presente que la Ley de Inclusión resguarda el acceso a educación y que ningún estudiante debería repetir porque no pudo acceder a la educación remota de emergencia por motivos ajenos a su voluntad. En el caso de los/as estudiantes que no logren los aprendizajes mínimos, los establecimientos podrán generar planes remediales de aprendizajes. La promoción automática en contextos de emergencia es una forma de hacernos responsables del bienestar y aprendizaje de cada estudiante.

- **Promover que los objetivos de aprendizaje planificados consideren aspectos socioemocionales, niveles de participación activa y actividades de autoevaluación.** Además de considerar los objetivos de aprendizaje de la priorización y nuclearización curricular, los aprendizajes planificados puedan considerar aprendizajes socioemocionales, niveles de participación activa y actividades de autoevaluación desarrolladas en el período. Lo anterior sería un estímulo positivo para estudiantes y apoderados/as que se han esforzado por continuar con el proceso de escolarización a pesar de las dificultades encontradas en el camino.
- **Otorgar flexibilidad temporal en la entrega de documentaciones para certificar las promociones.** Los establecimientos debieran realizar todas las acciones dentro de sus posibilidades para contactar a cada estudiante y evaluar los aprendizajes logrados en el año. Es importante que el Ministerio de Educación instruya a los Departamentos Provinciales de Educación a que flexibilicen los plazos y fechas para documentar la promoción de estudiantes.

Acciones a nivel local (sostenedor) para la promoción, calificación y repitencia

- **Reforzar el monitoreo y apoyo a los procesos de aprendizajes de los/as estudiantes de manera multidisciplinaria, evitando que el/la estudiante repita o, en el caso de la promoción automática, permitiendo abordar las brechas.** En este sentido es importante identificar a estos estudiantes y las áreas específicas en las que están teniendo dificultades para apoyarlos a través de equipos multidisciplinarios, que permitan “acompañarlos y sostenerlos en su trayectoria escolar, tanto académica como socioemocionalmente” (CEPPE, 2016, p. 55). Una metodología que es concordante con estas recomendaciones es la del Aprendizaje Basado en Proyectos, que ha sido utilizada por varias de las comunidades de la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación con muy buenos resultados, especialmente, en el período de pandemia (ver Anexo 2).
- **Promover el funcionamiento del Consejo Escolar como órgano donde puedan generarse alternativas de solución (en temas de calificación, promoción y repitencia)** a las situaciones enfrentadas en cada establecimiento de forma conjunta, con todos los actores de la comunidad educativa, incluso donde puedan definirse nuevas orientaciones del reglamento de evaluación. Esto permite que apoderados/as, docentes, directivos y estudiantes puedan comunicarse, conocer las situaciones que afligen a cada uno de los actores y llegar a consensos. A su vez, fomenta la participación y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Adicionalmente, el Consejo Escolar puede ser un medio eficaz para difundir prontamente las decisiones generadas en él, entendiendo que, en el contexto actual, la comunicación temprana y efectiva entre los actores de la comunidad educativa es vital para su buen desarrollo.
- **Avanzar hacia la eliminación de las calificaciones, reemplazándolas por apreciaciones cualitativas del desempeño de los/as estudiantes.** Por ejemplo, se pueden usar niveles de logro de objetivos de aprendizaje (logrado, lo que está por lograr, no logrado), especialmente en educación básica. Esto evitaría la necesidad de convertir las múltiples evidencias generadas por la evaluación formativa en un registro numérico (tarea sugerida por el MINEDUC en sus orientaciones para calificación y promoción). Al respecto, es importante considerar la experiencia evidenciada por la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación, quienes indican la existencia de comunidades que han eliminado exitosamente la calificación en los primeros niveles de enseñanza (pre-kinder, 1 y 2 básico). Ilustran esta aproximación los casos del colegio Divino Maestro de Pichilemu, donde se eliminaron las calificaciones hasta 4 básico y el del Liceo Experimental Manuel de Salas, donde el plan es eliminar, al menos, las calificaciones hasta 4 básico, y luego discutir si la medida puede implementarse en cursos superiores. Sobre los resultados de la experiencia, desde la red señalan que todos los establecimientos realizan una evaluación positiva. Los/as estudiantes se encuentran más motivados y participan más, y sus apoderados, muestran una buena recepción de esta nueva forma de evaluar. Desde la red mencionan que, en pandemia, algunos establecimientos han continuado diseñando y aplicando escenarios de aprendizaje u otras estrategias en la lógica formativa, como trabajos articulados entre asignaturas (integración curricular), trabajo por proyecto, y retroalimentación individual y colectiva (ver Anexo 2).

4.3 RECOMENDACIONES PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES CON EJE EN LA DIVERSIDAD: FORTALECER LA COHERENCIA SISTÉMICA PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Si bien la evaluación formativa ofrece una posibilidad pertinente para retroalimentar a los/as estudiantes en función de sus propias trayectorias de aprendizaje, su uso por docentes y directivos es poco probable si existen orientaciones, requerimientos y consecuencias contradictorias en el sistema escolar. Nuestra principal recomendación en este ámbito es realizar cambios que permitan una mayor articulación y coherencia sistémica para promover el uso de evaluación formativa, esto se concretiza en las siguientes acciones:

Acciones para la articulación en el sistema a nivel nacional

- **Mantener la suspensión de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación para el año 2021 e instalar su discusión para el año 2022.** Se deben estudiar las acciones necesarias para disminuir la presión a equipos directivos, docentes y estudiantes y sus familias por el rendimiento en las pruebas estandarizadas y promover un despliegue que permita enfocarse en el desarrollo de aprendizajes de cada estudiante, o innovar en evaluación formativa a nivel local. Por ejemplo, los recursos de la medición SIMCE del año 2021 podrían redireccionarse para apoyar iniciativas de colaboración e innovación en evaluación formativa, que involucren a distintos actores que toman decisiones, a educadoras y educadores y la academia. Ejemplo de una iniciativa como ésta puede ser la Colaboración de Evaluación para el Desempeño de California (*California Performance Assessment Collaborative*⁵), que reúne a este tipo de actores con el fin de estudiar y avanzar en el uso de aproximaciones auténticas a la evaluación, además de promover la reflexión de los/as estudiantes y la generación de evidencias sobre el progreso del aprendizaje (ver Anexo 2).
- **Suspender las consecuencias negativas y/o incentivos económicos en base a resultados en mediciones externas durante el año 2021** para favorecer el foco de los establecimientos escolares en la evaluación formativa de los/as estudiantes para la toma de decisiones y realización de adecuaciones contextuales. Por ejemplo, Malta y Escocia cuentan con sistemas de evaluación del desempeño de establecimientos educativos que se basan en un enfoque de desarrollo que promueve el concepto de “evaluación ipsativa”, es decir, la comparación del desempeño actual con su desempeño anterior. Este sistema se enfoca en el mejoramiento escolar y el progreso, en vez de castigar, en función del desempeño a través de procesos de revisión interna y externa sobre la base de indicadores o estándares escogidos por los mismos centros educativos y otros que son comunes al sistema. Las escuelas no son clasificadas en categorías de acuerdo con los estándares; su desempeño se evalúa de acuerdo con su propio progreso. Este sistema se propone desde una perspectiva de desarrollo, con bajas consecuencias, ofreciendo retroalimentación pertinente a los establecimientos para el diseño de planes locales de desarrollo (ver Anexo 2). También se pueden revisar los distintos proyectos de ley relacionados con este tema que no han sido exitosos en su aprobación (ver Anexo 3)
- **Examinar las posibles tensiones entre políticas.** Revisar las contradicciones que se generan entre las orientaciones para promover una evaluación formativa que respete la diversidad de los/as estudiantes, con requerimientos de rendición de cuentas y evaluaciones externas, especialmente en las disposiciones para la atención a estudiantes con NEE.
- **Renovar la subvención de fondos para los/as estudiantes con NEE el año 2022,** a través de un mecanismo que no se base en la reevaluación de los/as estudiantes utilizando un test con normas nacionales aplicados de manera presencial. El artículo 11 del decreto 170, que indica que los/as estudiantes con necesidades educativas especiales deberán ser reevaluados cada año. Señala, además, en su artículo 10, que luego de dos años el sostenedor deberá acreditar “la permanencia del déficit que dio paso a la subvención”. El

.....
5 Puede verse la información sobre esta iniciativa en <https://learningpolicyinstitute.org/project/california-performance-assessment-collaborative>

decreto recomienda que “los equipos profesionales, deben utilizar prioritariamente instrumentos, pruebas o test con normas nacionales”. Esta disposición es difícil de implementar en un contexto de educación remota y puede además desincentivar el uso de evaluación formativa con todos y todas los/as estudiantes.

Acciones para el nivel local para la articulación en el sistema

- **Generar condiciones organizacionales a nivel local que permitan la instalación de procesos de evaluación formativa.** Entregar a los establecimientos orientaciones para que se implemente la evaluación formativa, asegurando condiciones materiales para la instalación de esta lógica tales como más tiempo de trabajo no lectivo, posibilidad, tiempos e instancias de colaboración entre profesionales de la educación, formación continua en evaluación formativa para los docentes.
- **Promover y generar instancias de desarrollo profesional para la colaboración entre docentes de aula y equipos del Programa de Integración Escolar (PIE).** La Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación y el proyecto de evaluación formativa a nivel local desarrollado en Valparaíso han generado mayor colaboración entre docentes y equipos PIE en torno al trabajo de aula, creando más sinergia entre los distintos profesionales (ver Anexo 2). La mayor integración de los equipos PIE en aulas regulares como pares en la enseñanza, en el marco de la introducción de la evaluación formativa, genera que la atención a la diversidad se entienda como algo que debe aplicarse al conjunto de la clase y no solo a los/as estudiantes diagnosticados con alguna NEE que pertenecen al grupo PIE. En Noruega, a nivel nacional, se han desarrollado estrategias de apoyo para instalar sistemas de evaluación formativa o para el aprendizaje a través de seminarios para autoridades locales, plataformas online de desarrollo profesional, conferencias regionales y sesiones por territorio/comuna (ver Anexo 2).

5. DISCUSIONES RELEVANTES PARA EL DEBATE CONSTITUCIONAL

El país se encuentra en un año clave en que se discutirá los cimientos fundamentales de la nueva constitución. Este debate puede convertirse en una oportunidad única para debatir elementos esenciales sobre evaluación a nivel nacional. En este contexto recomendamos al menos incorporar los siguientes temas:

- Es necesario discutir sobre la posibilidad de diseñar un **sistema articulado de evaluación a nivel nacional, local y de aula, que favorezca la evaluación formativa y permita alcanzar coherencia sistémica.** Existen importantes ejemplos en que los estados ofrecen un monitoreo de los sistemas locales de evaluación a través de criterios de calidad genéricos, además de apoyo técnico (formación continua, asesoría en construcción de instrumentos, validación y comparabilidad de resultados) a las autoridades locales para implementar estos sistemas (revisar, en Anexo 2, los casos de STARS en Nebraska y CPAC en California). México y Uruguay cuentan con sistemas de evaluación centralizados al servicio del nivel local (escuelas) y complementarios a la evaluación de aula realizada por los/as docentes (Ver Anexo 2). Además, a nivel de gestión local, se pudiesen generar instancias de diálogo y trabajo sistemático entre docentes de un mismo territorio para generar sistemas comunes de evaluación, criterios y materiales de evaluación.
- Es pertinente discutir sobre la posibilidad de **entregar fondos basales a los establecimientos con estudiantes con NEE.** Se puede examinar el cambio de la subvención individual del PIE (Programa de Integración Escolar) por un financiamiento basal que permita realizar un diseño global de apoyo del establecimiento a nivel de grupo de curso a través de estrategias inclusivas, eliminando la entrega de fondos y rendición de cuenta por cada estudiante.

Las recomendaciones señaladas en este informe implican un conjunto de acciones posibles de desplegar a nivel nacional y local, que contribuirán a fomentar y fortalecer en el sistema educativo procesos de evaluación pertinentes a la situación de emergencia sanitaria y social que vive el país. Estos cambios son fundamentales para enfrentar colectivamente, con amplio compromiso de los diversos actores, las consecuencias educativas de corto, mediano y largo plazo que traerá este momento histórico. El equipo multidisciplinario que elabora estas recomendaciones espera que este informe pueda contribuir abiertamente al debate público, constituyendo un insumo para el diálogo informado del país, tanto durante como después de la emergencia sanitaria, respecto a un tema tan relevante como la evaluación.

6. FUENTES CONSULTADAS

6.1. ENCUESTAS Y ACTIVIDADES REALIZADAS EN ÉPOCA DE PANDEMIA EN CHILE

- CIAE, EduInclusiva y EduGlobal (2020).** COVID-19 Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. La enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país.
- Educar Chile (2020).** Vinculando Aprendizajes. Indagación sobre Estrategias de los Docentes y Apoyos Requeridos para la Educación a Distancia en Contextos de Crisis Sanitaria. Informe de Resultados.
- Educación 2020 (2020a).** #Estamos Conectados. Testimonios y Experiencias de las Comunidades Educativas ante la Crisis Sanitaria. Informe de Resultados.
- Elige Educar (2020).** Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia. Reporte de Resultados.
- Montecinos, C.; Muñoz, C.; Valenzuela, J.; Vanni, X.; Weinstein, J (2020).** Encuesta. La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales, CIAE/IE Universidad de Chile, Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Informe disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/09/IE-ENCUESTA-OK3.pdf>
- UNESCO (2020a)** Seminario n°15: Evaluación formativa: ¿Cómo evaluamos y retroalimentamos en contexto covid-19? Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=I9oQo-J2CTrc&ab_channel=OREALC%2FUNESCOSantiago
- UNESCO (2020b)** Seminario n°18, A. Latina: Evaluación formativa: la experiencia de centros escolares en América Latina para movilizar aprendizajes en el contexto de la COVID-19. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=kQe88St7Vc&feature=youtu.be&ab_channel=OREALC%2FUNESCOSantiago

6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017).** Evaluación de la implementación de la marcha blanca del Subsistema de Evaluación Progresiva. Santiago. Retrieved from <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4579>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018).** Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes: La evaluación al servicio de los aprendizajes. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021).** *Evaluación Progresiva*. <https://www.evaluacionprogresiva.cl/>
- Andersson, C., Palm, T. (2017).** The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction* 49, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014).** Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998).** Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

- Contreras, G. (2015).** La evaluación para el aprendizaje. *Aula Abierta* (2), 31-38. <https://www.researchgate.net/publication/282132634> La evaluación para el aprendizaje
- Contreras, G. (2003).** Evaluación formativa. Nuevos enfoques. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 31-48. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/263/public/263-613-1-PB.pdf>
- Educación 2020 (2020b).** Educar en tiempos de pandemia. Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19. http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf
- Falabella, A. (2020).** The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*. 35(1), 23-45, <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Falabella, A. & De la Vega, L. F. (2016).** Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 2(42), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Florez, T. & Rozas, T. (2020).** Accountability from a social justice perspective: criticism and proposals. *Journal of Educational Change*. 21, 157-182. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09361-3>
- Harlen, W. (2012).** On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes (Chapter 6). In J. Gardner (Ed.) (2nd Edn), *Assessment and Learning*, pp. 87-103. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446250808.n6>
- Heritage, M. (2010).** Formative assessment: Making it happen in the classroom. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. SAGE Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781452219493>
- Mesa Social Covid-19 (2020a).** *Propuestas Educación. Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid-19*. http://www.ie.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1588689720.pdf
- Mesa Social Covid-19 (2020b).** *Propuestas Educación Mesa Social Covid-19: Liderazgo Escolar: Aprendiendo en tiempos de Crisis. Conectar, colaborar, contener, capacitar y confiar*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-LIDERAZGO-ESCOLAR-APRENDIENDO-EN-TIEMPOS-DE-CRISIS.pdf>
- Mesa Social Covid-19 (2020c).** *Propuestas Educación Mesa Social Covid-19: Didácticas para la Proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis*. http://www.ie.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1595521313.pdf
- MINEDUC (2009).** Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2056>
- MINEDUC (2017).** Evaluación formativa en aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89343_archivo_01.pdf
- MINEDUC. (2019).** *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/89350:Orientaciones-para-la-Implementacion-del-Decreto-67-2018-de-Evaluacion-Calificacion-y-Promocion-Escola>

- MINEDUC (2020a).** *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio.* <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/CriteriosPromocionEscolarCalificacionEvaluacion.pdf>
- MINEDUC (2020b).** Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de Trabajo 22. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf
- MINEDUC (2020c).** *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile.* https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- MINEDUC (2021).** *Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021.* <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. & Leiva, V. (2015).** Targets, Threats and (dis)Trust: The Managerial Troika for Public School Principals in Chile. *Educational Policy Analysis Archives*, 23 (87), 1-29. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Rojas, M. T. & Leyton, D. (2015).** La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 205-221. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200012>
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (2015).** Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>

7. ANEXOS

1. RESUMEN DE LAS INSTANCIAS DE CONSULTA A ACTORES DEL MUNDO ESCOLAR Y ACADÉMICO

INSTANCIAS DE CONSULTA	FECHA	ACTORES CONSULTADOS	ACTORES DE LA COMISIÓN POLÍTICA QUE PARTICIPAN
CONVERSATORIO CON MIEMBROS DEL MOVIMIENTO UNIDAD DOCENTE (MUD) Y MOVIMIENTO EDUCADORAS DIFERENCIALES (MED)	10.09.2020	Casandra Maldonado: miembro del MUD Copiapó. <ul style="list-style-type: none"> • Alejandra Oliva: miembro del MED • María José Caniuqueo: miembro del MED 	<ul style="list-style-type: none"> • Felipe Acuña • M. Beatriz Fernández • Iván Salinas • Tamara Rozas
CONVERSATORIO CON JEFES TÉCNICOS DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES	24.10.2020	<ul style="list-style-type: none"> • Leandro Aguilo: jefe técnico, Colegio IDOP, la Cisternas • Fabiola Rojas: jefa técnica, Liceo Técnico Valparaíso • Claudia Chávez: jefa técnica, educación de adultos. CEIA centro de educación integrada de adultos en el programa caminos de libertad para jóvenes, Punta Arenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Felipe Acuña • Tamara Rozas
ENTREVISTA CON EXPERTOS	01.10.2020	Jacqueline Gysling Experta en desarrollo docente y evaluación formativa Académica Departamento Estudios pedagógicos, Universidad de Chile	Tamara Rozas
ENTREVISTA CON EXPERTOS	02.10.2020	José Miguel Olave: Experto en desarrollo docente y evaluación formativa, participa de los proyectos de evaluación formativa de Red Sin notas, Proyecto Renca, Proyecto Valparaíso. Académico Departamento Estudios pedagógicos y Centro Saberes Docentes, Universidad de Chile	Tamara Rozas

2. RESUMEN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES REVISADAS PARA EL INFORME.

PAÍS - EXPERIENCIA	NUCLEARIZACIÓN	FLEXIBILIDAD	COHERENCIA SISTÉMICA
<p>CHILE</p> <p>Red sin notas</p> <p><i>Participan ocho establecimientos en distintas regiones de Chile, coordinados por académicos de la Universidad de Chile.</i></p> <p>Más información</p>	<p>Uso de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y trabajo interdisciplinario entre docentes. Articulación con los equipos de integración escolar (PIE) para hacerlos parte del trabajo de aula.</p>	<p>Los establecimientos eliminan la calificación en distintos niveles de educación parvularia, básica o media. Foco en el progreso más que el resultado final de los/as estudiantes. Entrega de reportes de progreso detallado a los/as apoderados/as.</p>	<p>El proyecto invita a los/as directivos/as a acompañar y propiciar espacios de formación a los/as docentes. Se pone énfasis en el proceso de trabajo y no en el producto final, asumiendo responsabilidad colectiva, explorando e innovando en colaboración.</p>
<p>CHILE/RENCA</p> <p>Proyecto evaluación formativa</p> <p><i>Participan 14 establecimientos municipales de esta comuna, impulsado por el municipio de la comuna con apoyo de la Universidad de Chile.</i></p> <p>Más información</p>	<p>El proyecto implica la conformación de un equipo motor, compuesto por directivos, docentes y profesionales de apoyo, en cada establecimiento. Este trabajo interdisciplinario se ha traducido en la propuesta evaluativa y didáctica de los establecimientos, aplicando estrategias que integran asignaturas.</p>	<p>Con apoyo externo, los equipos escolares actualizan sus reglamentos de evaluación de manera participativa. Se revisan participativamente los principios en los que se sustenta la evaluación al interior de los establecimientos.</p>	<p>El sostenedor impulsa la implementación de evaluación formativa, articulando distintas normativas que faciliten su introducción en los establecimientos. Se seleccionan intervenciones coherentes con evaluación formativa. Promueve participación deliberativa y desarrollo profesional docente.</p>
<p>CHILE/VALPARAÍSO</p> <p>Proyecto construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa</p> <p><i>Participan 10 establecimientos municipales de esta comuna, y colaboran la Corporación Municipal, la Universidad de Chile y Alto al SIMCE</i></p> <p>Más información</p>	<p>Desde las escuelas participantes se avanza en procesos de priorización curricular. Los contenidos y habilidades claves (al menos en asignaturas de lenguaje y matemáticas) son seleccionadas por los/as docentes.</p>	<p>En las escuelas, docentes y equipos PIE diseñan e implementan actividades de aprendizaje inclusivas, que generen evidencia sobre el progreso de cada estudiante. Desde el sostenedor se incentiva reducir la repitencia y favorecer el reconocimiento del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.</p>	<p>Existe una coordinación entre las escuelas y el sostenedor para promover lógica de evaluación formativa. Se facilitan recursos profesionales y tiempos para implementar estas acciones. Se busca reducir deserción, repitencia, considerar trayectoria de los/as estudiantes.</p>

<p>ESCOCIA</p> <p>Education Scotland (Educación Escocia)</p> <p><i>Nuevo marco de inspección basado en el documento: "How good is our school?" (4th ed)</i></p> <p><u>Más información</u></p>	<p>El marco de inspección se enfoca en indicadores de calidad (QI) que incluyen temas como "uso efectivo de enseñanza" y "rutas de aprendizaje". Estos indicadores son focos prioritarios de la autoevaluación y evaluación externa del desempeño de cada establecimiento.</p>	<p>El marco de inspección promueve entre los establecimientos el uso de una variedad de enfoques de evaluación para permitir que los/as estudiantes demuestren sus capacidades en diferentes contextos a lo largo del plan de estudios. Se enfatiza que los establecimientos reconozcan el aprendizaje previo y aseguren una progresión adecuada para todos los/as estudiantes.</p>	<p>El nuevo marco de inspección considera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordinación con establecimientos para definir QI considerados en autoevaluación y evaluación externa. • promoción de ciclos de mejora en base al propio desempeño de establecimientos, además de responsabilización y agencia profesional. • producción de información al sistema nacional sobre el desempeño del sistema en áreas clave (QI).
<p>MALTA</p> <p>QAD (Quality Assurance Department- Departamento de Aseguramiento de la Calidad)</p> <p><i>Sistema de revisión interna, evaluación externa y planes de desarrollo de establecimientos educacionales.</i></p> <p><u>Más información</u></p>	<p>El departamento de aseguramiento de la calidad reconoce que el punto de partida para cada estudiante, educador y establecimiento es diferente, pero el objetivo es el mismo: el cumplimiento del currículum y logro equitativo de aprendizaje de los/as estudiantes. Las rutas para alcanzar este objetivo son necesariamente diversas, abriendo oportunidades para tomar decisiones curriculares a nivel de cada establecimiento.</p>	<p>Combinación de revisión interna (autoevaluación) y evaluación externa (visita de inspección) para asegurar que escuelas resguarden el acceso a educación de calidad. Como resultado, las escuelas diseñan planes de desarrollo para mejorar el logro de aprendizaje de los/as estudiantes.</p>	<p>Enfocado en la mejora escolar y en premiar el progreso, antes que castigar el no logro de estándares. Por ello, los establecimientos no se clasifican en categorías de acuerdo con su desempeño. Los procesos de revisión interna y diseño de planes de desarrollo siguen el principio de transparencia, involucran a todas las partes interesadas e indican el camino a seguir para la comunidad escolar</p>
<p>México</p> <p>Sistema de evaluación nacional</p> <p><i>Estrategia del gobierno central aplicada a nivel nacional para contar con retroalimentación basada en evaluación diagnóstica que aporte a la mejora de la educación</i></p> <p><u>Más información</u></p>	<p>El sistema de evaluación entrega información a los/as docentes centrada en los aprendizajes esperados, de acuerdo con los planes y programas vigentes en cada grado. Ello facilita que los docentes determinen los contenidos básicos de relevancia disciplinar para el grado que van a cursar sus estudiantes.</p>	<p>Los instrumentos de evaluación se construyen resguardando abordar contenidos que sean relevantes para los/as docentes y que orienten una retroalimentación formativa. Se promueven reactivos que evalúen procesos, libres de sesgos culturales o socioeconómicos, utilizando diversidad de textos e información gráfica.</p>	<p>El nuevo marco legislativo e institucionalidad de la educación mexicana promueve un sistema de evaluación orientado a la mejora. Por una parte, se establece que la evaluación debe ser, entre otras cosas, diagnóstica, formativa, integral, continua e inclusiva. Por otra parte, se elimina el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y se crea la Comisión Nacional para la Mejora Educativa (MEJOREDU).</p>

<p>NORUEGA</p> <p>Programa nacional Assessment for Learning (Evaluación para el Aprendizaje)</p> <p><i>Programa liderado por la Dirección de Educación y Capacitación de Noruega (DET) que involucró a más de la mitad de los municipios de ese país entre los años 2010 y 2014.</i></p> <p><u>Más información</u></p>	<p>El marco político y legal que sustenta el programa promueve la introducción de un sistema inclusivo, formativo de evaluación basado en la confianza sobre el juicio profesional docente. Uno de los principios de este marco señala que los/as estudiantes tienen que entender qué deben aprender y qué se espera de ellos, recibiendo retroalimentación e involucrándose activamente en su proceso.</p>	<p>Los/as docentes son los principales evaluadores del aprendizaje de los/as estudiantes. Se organizan en equipos en los establecimientos y desarrollan sus propias herramientas de evaluación, tomando como referencia tanto las necesidades de los/as estudiantes como lo establecido en el currículum nacional. Además, los exámenes nacionales son diseñados por comités académicos, compuestos principalmente por docentes, y se usan con fines formativos y sin consecuencias.</p>	<p>Desarrollo de estrategias desde nivel nacional para apoyar la instalación de sistemas de evaluación para el aprendizaje a nivel local (seminarios para autoridades municipales, plataforma online de desarrollo profesional, conferencias regionales y sesiones por territorio). Independiente que sea un programa nacional, las autoridades municipales deciden su implementación en común acuerdo con sus establecimientos.</p>
<p>URUGUAY</p> <p>SEA (Sistema de Evaluación de los Aprendizajes)</p> <p><i>Evaluación en línea de aprendizajes en ciencias, lenguaje y matemáticas, con reporte inmediato al docente y retroalimentación a los/as estudiantes.</i></p> <p><u>Más información</u></p>	<p>El sistema favorece el uso de los resultados de la evaluación para planificar mejoras en la enseñanza. Asimismo, el sistema instala referentes conceptuales comunes en base a los programas curriculares vigentes que influyen en las decisiones disciplinares y didácticas de los/as docentes, a fin de enfocarse en asegurar el logro de los aprendizajes fundamentales.</p>	<p>El sistema se basa en los principios de la evaluación formativa, dado que no asigna una calificación al estudiante sino que retroalimenta su desempeño. Además, fomenta la reflexión entre docentes sobre el desempeño individual y agregado de sus estudiantes, a través del reporte de resultados, lo que permite tomar decisiones oportunas. Últimamente, el sistema además permite a los/as docentes crear sus propias evaluaciones en línea.</p>	<p>El sistema ofrece información relevante a cada actor del sistema escolar (padres y estudiantes, docentes, directivos, inspectores) para generar intervenciones oportunas, re-planificar y reflexionar sobre los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. Por ello, la rendición de cuentas no es de tipo punitiva sino más bien profesional, ya que promueve la reflexión colectiva en los establecimientos.</p>

<p>USA/CALIFORNIA</p> <p>CPAC (California Performance Assessment Collaborative- Colaboración para la Evaluación de Desempeño de California)</p> <p><i>CPAC es una comunidad de aprendizaje sobre evaluación del desempeño, donde participan siete distritos escolares y más de 60 establecimientos del estado de California</i></p> <p>Más información</p>	<p>CPAC promueve la enseñanza donde los/as estudiantes son aprendices autónomos, abordando las necesidades individuales de estos a través de estrategias que les ayuden a alcanzar un conocimiento aplicado del contenido y el uso de las habilidades del siglo XXI, en articulación con con competencias para continuidad de estudios.</p>	<p>CPAC promueve el uso de enfoques auténticos de evaluación, como el desarrollo de presentaciones, proyectos y portafolios de trabajo. Estos enfoques permiten considerar evidencia de progreso y proficiencia de los/as estudiantes por sobre el logro de estándares.</p>	<p>CPAC permite balancear el uso de evaluación para informar decisiones pedagógicas y para monitorear el progreso de colegios y sistemas. Los distritos y establecimientos participantes han desarrollado principios comunes que informan y guían sus diversos enfoques para la evaluación del desempeño tanto a nivel de aula como escolar.</p>
<p>USA/ NEBRASKA</p> <p>STARS (School-based, Teacher-led Assessment and Reporting System- Evaluación y Sistema de Reporte Basada en la Escuela, Liderada por Docentes)</p> <p><i>Sistema de evaluación y reporte basado en los establecimientos y liderado por docentes, coordinado a nivel de distrito para elaborar evaluaciones locales</i></p> <p>Más información</p>	<p>El propósito de la evaluación es impulsar el desarrollo local de planes de estudio (currículum) y la enseñanza para producir logros en el rendimiento académico del estudiante.</p>	<p>Los sistemas locales de evaluación se componen de evaluaciones diseñadas y aplicadas por los/as docentes en el aula en lectura, matemáticas y ciencias. El desempeño de los/as estudiantes es evaluado en cuatro niveles: inicial, progresando, proficiente y avanzado.</p>	<p>Los distritos diseñan sistemas locales de evaluación que responden a estándares estatales. A nivel estatal, el departamento de educación (NDE) desarrolla planes para asegurar criterios de calidad de los sistemas locales de evaluación. Además, ofrece apoyo técnico y formación continua para la construcción y validación de instrumentos. En tanto, cada distrito desarrolla un portafolio de evaluaciones coordinando el trabajo de docentes especialistas, y monitorea su aplicación.</p>

3. RESUMEN DE PROYECTOS DE LEY RECIENTES ASOCIADOS CON LAS RECOMENDACIONES

RECOMENDACIÓN	PROYECTO DE LEY
<p>Tema 1: Recomendaciones para un currículum con eje en la diversidad: Apoyar la priorización y nuclearización curricular</p>	<p>Mayor peso a los indicadores de calidad integral y evitar uso de horas de libre disposición en preparación SIMCE (2019)”. Boletín N° 13161-04. Proyecto de ley presentado por la diputada Cristina Girardi, que propone darle mayor preponderancia a los indicadores de calidad integral, impedir el uso de horas de libre disposición en la prueba SIMCE y disminuir la ponderación del SIMCE en la clasificación de escuelas, incorporando el uso de horas de libre disposición como variable de calidad de las escuelas. El proyecto pasa a Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, pero no ha tenido actividad legislativa</p>
<p>Tema 2 Recomendaciones para promoción, calificación y repitencia: Dar flexibilidad para los establecimientos escolares</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambio al Decreto Supremo 67/2018, sobre Calificación, Evaluación y Promoción Escolar. (2019) Boletín N° 12777-04. Este proyecto de ley, presentado por el diputado Víctor Torres, propone que se modifiquen los reglamentos de evaluación, de forma que los padres/madres al matricular a sus hijos tengan claridad cómo y bajo qué parámetros serán evaluados los/as estudiantes. En concreto, se solicita que se incorpore al reglamento la tabla de ponderación de notas y porcentaje de exigencia. El proyecto pasa a Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, pero no ha tenido actividad legislativa. 2. Reconocer fórmulas de evaluación distintas a la escala de notas de 1 a 7 (2018). Boletín N° 11991-04. Proyecto presentado por los senadores Jaime Quintana, Yasna Provoste, Francisco Chahuán, Juan José Latorre y Manuel José Ossandón, modificando la Ley General de Educación, con el objeto de complementar el sistema de evaluación de la educación básica entre los cursos primero a cuarto básico, con el uso de criterios cualitativos que den cuenta del nivel de logro de los objetivos del currículum. En un artículo transitorio se establece que las escuelas tienen dos años (en un comienzo eran cuatro), para desarrollar un proceso de reflexión interno e incorporar estos cambios en el Reglamento de Evaluación de cada establecimiento. Este proyecto ha sido aprobado en Comisión de Educación del Senado. 3. Promoción automática (2020). Boletín N° 13661-04. Este proyecto, presentado por la diputada Cristina Girardi y el diputado Juan Santana, propone promover la promoción automática de los/as estudiantes de enseñanza básica y media, atendida la dificultad de evaluar aprendizajes sobre contenidos que se están abordando de forma irregular y con limitada retroalimentación a los/as estudiantes. Para esta promoción, se usará como base el promedio de calificaciones del año 2019, y quienes quieran mejorar sus calificaciones deberán solicitar al Consejo de Profesores de su establecimiento que se revise su promedio considerando las evidencias de aprendizaje disponible. Finalmente, los establecimientos deberán formular un plan de readecuación de aprendizajes general para todos los/as estudiantes del establecimiento durante el año 2020 y 2021. Proyecto pasa a Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, pero no ha tenido actividad legislativa

	<p>4. Criterios cualitativos (2020). (Boletín N° 13457-04). Este proyecto de ley, presentado por el diputado Juan Santana, propone que producto de la crisis sanitaria, durante el año 2020, los/as estudiantes de educación básica y media deberán ser evaluados con mecanismos distintos a la escala de notas de 1 a 7. Se menciona explícitamente el uso de evaluación formativa, propendiendo al uso de criterios cualitativos, que fomentan la retroalimentación y el desarrollo de la capacidad de autoevaluación. En la fundamentación del proyecto se menciona explícitamente la existencia de otro proyecto de ley similar (Boletín 11992-04), aunque aquel solo restringido a los/as estudiantes de primer a cuarto año básico. El proyecto pasa a Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, pero no ha tenido actividad legislativa.</p> <p>5. Criterios cualitativos en evaluación para enseñanza de primero a cuarto básico (2018). (Boletín 11992-04). Este proyecto de ley, presentado por los senadores Germán Quintana, Yasna Provoste, Francisco Chahuán, Juan José Latorre y Manuel José Ossandon, propone en su artículo único que se mandate a las comunidades educativas a reflexionar colectivamente sobre la pertinencia de mantener para el primer ciclo de educación básica el actual sistema de evaluación en base a una escala numérica. Esta definición deberá ser aprobada por el Consejo de Profesores e incorporada al reglamento de evaluación del establecimiento, en el plazo de dos años luego de ser promulgada la ley. Recientemente, este proyecto de ley ha sido aprobado por el Senado y comenzará su revisión por la Cámara de Diputados.</p>
<p>Tema 3: Recomendaciones para la articulación entre niveles con eje en la diversidad: Fortalecer coherencia sistémica para generar las condiciones para la evaluación formativa</p>	<p>1. Impedir que los resultados SIMCE se puedan entregar públicamente a nivel de establecimiento (2017). Boletín N° 11.553-04. Este proyecto escrito por el senador Carlos Montes, y auspiciado por los senadores Isabel Allende, Carlos Bianchi, Alejandro Guillier y Alejandro Navarro, modifica el artículo 20 de la Ley de Aseguramiento de la Calidad. En un artículo único, este proyecto establece que los resultados solo podrán entregarse en cifras agregadas de carácter nacional, regional, provincial o comunal. Esta iniciativa del senador Montes busca consagrar en la ley, una indicación que todos los años desde el gobierno de Michelle Bachelet se introducía en el presupuesto, en orden a impedir la difusión de los resultados por colegio. Este proyecto fue aprobado en Comisión de Educación del Senado, el 30 de septiembre de 2019.</p> <p>2. Proyecto que impide el cierre de escuelas por ser clasificada por tres años seguidos en Desempeño Insuficiente (2019). Boletín N° 12.980-04. Este proyecto presentado por los senadores Juan José Latorre, Yasna Provoste, Carlos Montes y Jaime Quintana, busca suprimir de la ley N° 20.529 (Aseguramiento de la Calidad) la frase que indica que por el solo mérito de la ley se deben cerrar las escuelas que han sido clasificadas por tres años consecutivos en categoría de Desempeño Insuficiente. Este proyecto ha terminado su tramitación en el Senado el 18 de agosto de 2020, pasando a la cámara de Diputados.</p>



PARTE II

II. RECOMENDACIONES PARA LA GESTIÓN DE ESCUELAS PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

La labor de dirigir la escuela es compleja y desafiante más aún cuando se deben enfrentar situaciones de emergencia como las que se viven a causa de la crisis sanitaria. En este contexto, las/os directores de establecimientos educacionales, junto a los otros roles directivos, han estado mandatados a lograr un equilibrio satisfactorio entre las demandas administrativas y el aseguramiento del aprendizaje de los/as estudiantes. En una encuesta de opinión realizada a este estamento durante el contexto de pandemia, estos declaran que la prioridad de su función ha sido asegurar el aprendizaje de sus estudiantes (66,7% lo ubica entre sus dos prioridades), anticipando un importante deterioro en los logros educativos y un aumento en la desigualdad al interior de sus escuelas y en el sistema educativo en su conjunto (Montecinos, Muñoz, Valenzuela, Vanni, y Weinstein, 2020).

El rol directivo tiene como principal objetivo asegurar el aprendizaje de todos los/as estudiantes, donde es clave el despliegue de un liderazgo pedagógico que permita crear y apoyar las nuevas ideas para la mejora de las instituciones. Esto implica contextualizar el proceso pedagógico, monitorear el desempeño y retroalimentar sistemáticamente a todos los miembros de la comunidad educativa (Knapp, 2020). El liderazgo pedagógico es bastante complejo, ya que las prácticas de evaluación requieren una especial atención al ser integradas dentro de los procesos globales de enseñanza y aprendizaje. En el contexto actual, los resultados de la encuesta antes señalada concluyen que una gran parte de las/os directores identifican la apropiación de procesos de evaluación formativa por parte del cuerpo docente, dentro de los efectos positivos de la pandemia que impacta los procesos de enseñanza aprendizaje en su conjunto (Montecinos, Muñoz, Valenzuela, Vanni, y Weinstein, 2020).

En el caso de la función directiva, la evaluación formativa y sus componentes tienen un lugar en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), el cual promueve el despliegue de prácticas asociadas a un liderazgo capaz de fortalecer los aprendizajes y el bienestar estudiantil. En tanto documento orientador de prácticas, el MBDLE señala que los equipos directivos tienen el rol de guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje desde sus unidades, alcanzando un liderazgo pedagógico frente a sus docentes y al resto de su comunidad educativa. Este documento explicita que las prácticas de evaluación varían de acuerdo con el contexto, la vulnerabilidad social y el tipo de establecimiento, así como la etapa de desarrollo en que se encuentra la comunidad escolar. Este instrumento plantea la necesidad de que las/los directivos escolares promuevan prácticas orientadas a asegurar la participación del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, definiendo en conjunto con los/as docentes, los criterios y metodologías comunes en relación con la planificación de las clases, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. En este sentido, se espera que las/os directivos escolares generen las condiciones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en sus establecimientos educacionales, considerando el desarrollo de un trabajo colaborativo con docentes que facilite los acuerdos y permita construir en conjunto una visión compartida en relación con las evaluaciones (MBDLE, 2015).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que las/os directivos escolares lideran en el marco de una política educativa nacional que prioriza los resultados de evaluaciones estandarizadas, con altas consecuencias y con foco sumativo. Pese a esto, en el actual contexto de pandemia se han eliminado algunas de las presiones asociadas a la rendición de cuentas de los establecimientos educacionales, otorgando un espacio privilegiado para el desempeño de prácticas que propicien

el desarrollo de la evaluación formativa. Esta tarea implica que las/os directivos escolares tengan un rol activo en la transformación de la cultura escolar, a través de la articulación de un proyecto educativo que haga posible situar la discusión de lo pedagógico más allá de las tareas cotidianas que caracterizan a la administración educacional. Este desafío no estará exento de conflictos que puedan surgir al interior de los centros escolares, los cuales, si bien pueden verse como una posible amenaza a la consecución de los objetivos comunes, también pueden convertirse en una oportunidad para construir un proyecto evaluativo que sea sostenible en el tiempo.

Para lograr lo anterior, se espera que el equipo directivo, en conjunto con las/os docentes, analicen, reflexionen y actúen considerando las características y necesidades propias de su comunidad educativa, equilibrando las exigencias, tanto internas como externas al establecimiento, relacionadas con el cumplimiento de la cobertura curricular, el logro de buenos resultados en pruebas estandarizadas y los procesos asociados a la evaluación sumativa. Además, para fortalecer la implementación de la evaluación formativa en las escuelas y liceos, se necesitan equipos directivos y docentes que problematiquen sus conocimientos y teorías sobre la evaluación, comprendiendo las lógicas tanto de la evaluación sumativa como formativa, así como también de las evaluaciones estandarizadas definidas en la normativa actual. Las tensiones y dilemas a los que se enfrenta la dirección en relación con los cambios que conllevan la implementación de la evaluación formativa requieren ser analizados y problematizados en los distintos estamentos de la institución, para lo cual es fundamental promover una mirada reflexiva y colaborativa, entre los distintos actores, más que una aproximación centrada en la búsqueda de soluciones inmediatas.

Este desafío implica la construcción de evidencias que permitan identificar el logro de aprendizajes del alumnado, así como también responder a la contingencia de una pandemia que obliga a cuidar, en un sentido integral, a los/as estudiantes, docentes, familias y profesionales de la educación. En este complejo escenario, centrarse en la evaluación formativa puede ser una estrategia efectiva para descomprimir la tensión por las notas y las calificaciones, pero también para dar respuestas a la necesidad de cuidado y educación integral.

Las normativas actuales que regulan el quehacer de las instituciones educativas en materia de evaluación tienden a privilegiar la evaluación sumativa por sobre la formativa. La primera privilegia juicios estáticos sobre los logros de los/as estudiantes, entregando limitada información sobre el aprendizaje y potencialidades del estudiantado (Wylie y Lyon, 2012). Existe una creencia de que la evaluación sumativa tributa directamente a la mejora de los resultados en las pruebas estandarizadas. Por otro lado, la evaluación formativa responde una forma de repensar la institución escolar, pues está interesada en la revisión constante del desempeño a través de la recolección de evidencia que al ser interpretada por los/as docentes y estudiantes permite tomar mejores decisiones sobre el proceso educativo (Hattie, 2012). Esta evaluación se sustenta en la idea de que el aprendizaje consiste en construir conocimiento y no transmitir conocimiento. El foco está en mejorar el aprendizaje y no en evaluar/cuantificar/justificar los niveles de conocimiento. Este monitoreo se transforma en evaluación formativa cuando la evidencia es usada para satisfacer las necesidades de aprendizaje (Flórez y Sammons, 2013). Esta forma de pensar la evaluación llevada a nivel organizacional implica una revisión constante de la forma cómo se gestionan el aprendizaje con los/as docentes.

1. ¿CÓMO DESARROLLAR UN LIDERAZGO Y UNA GESTIÓN PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La literatura sobre liderazgo y gestión educativa implica abordar la evaluación formativa en cada establecimiento, a través de prácticas diferenciadas que requieren contemplar aspectos estructurales como culturales en cada escuela o liceo. El desafío para el liderazgo es crear un espacio y un clima para la reflexión y el intercambio, que incluye fomentar el diálogo, la disidencia, y la toma de decisiones. Lo anterior implica necesariamente el ejercicio de un liderazgo que promueva una transformación en la forma en cómo entendemos las evaluaciones, lo que conlleva ajustes en los roles que históricamente han ejercido los directivos, docentes, estudiantes y sus familias.

Desde una perspectiva transformacional, el liderazgo se centra en el proceso mediante el cual los/as líderes logran movilizar a todos los actores claves en el logro de los objetivos educativos para lo cual sus metas confluyen con las de sus seguidores, lo que permite una relación armoniosa y avanzar hacia decisiones consensuadas (Bush, 2016). Responder a este importante desafío requiere que el foco de las prácticas de liderazgo esté orientado hacia los compromisos y las capacidades de los miembros de la comunidad educativa (Bush, 2016). Así también este tipo de cambios requiere el ejercicio de un liderazgo distribuido, el cual se caracteriza por la existencia de una visión compartida de la enseñanza, políticas y procesos activos de sociabilización de las prácticas, y está enfocado en involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización (López Yañez y Lavié, 2010). El desafío de este tipo de liderazgo consiste no solo en identificar a las personas que desempeñan tareas de liderazgo, sino también en analizar cómo la responsabilidad de estas tareas se distribuye o se extiende al personal escolar, incluidos los/as líderes formales e informales (Spillane y Ortiz, 2016). En este sentido, el liderazgo que busca cambios comunica claramente sus objetivos, a la vez que asume un enfoque facilitador e inclusivo, compartiendo responsabilidades y ampliando el alcance de las iniciativas (Sebring, 2017).

Un cambio en la forma de comprender la evaluación supone la necesidad de ejercer también un liderazgo positivo basado en las fortalezas de las comunidades educativas, la confianza entre las/os colaboradoras y colaboradores, en un sentido de justicia organizacional que promueva el bien colectivo (Seashore, 2019). Para lograr un ambiente escolar propicio para generar cambios se necesita comprender que el liderazgo solo se puede entender con referencia a las relaciones. En el corazón del liderazgo positivo se encuentran las relaciones entre los/as líderes escolares, docentes y todas las personas que habitan la comunidad educativa (Thompson, Grahek, Phillips, & Fay, 2008). Para transitar hacia un nuevo paradigma de evaluación, los equipos directivos requieren desarrollar estructuras que facilitan las interacciones tanto informales (por ejemplo, conversaciones) como formales (por ejemplo, rutinas) entre docentes y otros actores clave, permitiendo así que estas relaciones se arraiguen y crezcan, y movilicen hacia nuevas comprensiones (Murphy, Beck, Crawford, & Hodges, 2001).

Además del ejercicio de un liderazgo transformador, distribuido y positivo, el cambio en la forma en que comprendemos la evaluación requiere de la participación de todos quienes conforman cada comunidad. De esta manera, y tal como lo señala el Decreto 67/2018 sobre evaluación, calificación y promoción, se espera la manifestación y consolidación de un proceso participativo de reflexión sobre la evaluación, entendiéndola como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje (Mineduc, 2018). De esta manera, los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento, deberán garantizar el desarrollo e implementación de estrategias e instancias que permitan que el ajuste o actualización del reglamento de evaluación tenga un carácter participativo y colaborativo, que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa y que en lo posible utilice instancias de reunión y participación que ya existen en el establecimiento. De esta manera, el reconocer y valorar el rol y la contribución de todos quienes conforman la organización educativa, contribuirá a la construcción de una comunidad conectada, que se apoya y construye visiones compartidas sobre temas tan importantes como la evaluación a los/as estudiantes.

Por último, resulta fundamental comprender que repensar las evaluaciones, especialmente en contexto de pandemia, requiere cuidar el bienestar profesional y socio emocional de los/as docentes, pues son ellos quienes diseñan, guían y acompañan los procesos de aprendizaje del estudiantado. Para esto es importante que los equipos directivos y de gestión generen espacios y mecanismos que permitan acoger y escuchar a los/as docentes, así como promover el trabajo colaborativo. De esta manera, podrán diseñar experiencias de evaluación y aprendizaje cuyos criterios serán compartidos por todos.

2. ACCIONES DIRECTIVAS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación para el aprendizaje implica liderar un cambio en los equipos directivos, docentes, estudiantes y familias. En el caso de los/as docentes es fundamental acompañar el cambio del rol en la interacción en el aula de un transmisor de contenido a un mediador y facilitador del aprendizaje

que colabora con el alumnado, apoyando y monitoreando su progreso (Flórez y Sammons, 2013, p.18). Para acompañar a los/as docentes, los equipos directivos requieren generar condiciones de apoyo que permitan garantizar la autonomía necesaria para que las comunidades puedan tomar decisiones que se ajusten a sus contextos y a las diversidades que existen al interior de las escuelas, entre el profesorado.

En este sentido, los equipos directivos están llamados a resguardar las condiciones mínimas para que se pueda transitar desde una evaluación centrada en los resultados hacia una que esté al servicio del aprendizaje. Según Day, Harris, Hadfield, Tolley y Beresford (2000), los/as líderes que construyen visiones transformacionales compartidas con un claro foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes tienen más posibilidades de lograr sus propósitos educativos. Para ello es necesario involucrar en el proceso a diferentes actores de la comunidad educativa, a través de un lenguaje claro y específico que sea comprensivo y compartido. Los equipos directivos tienen que identificar claramente las prácticas concretas que demuestran un cambio en la lógica de evaluación, siendo transparente para los/as estudiantes, familias y docentes (Kose, 2011). El rol del ente directivo no es imponer una visión sino que crearla colectivamente, construyendo un sentido compartido de la importancia de una evaluación para el aprendizaje (Coburn, 2005). A partir del trabajo de Flórez y Sammons (2013) y de James (2017) se desprenden una serie de principios que sustentan la evaluación para el aprendizaje, algunos de los cuales son presentados a continuación.

2.1 CONSTRUIR UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN DIVERSA

Liderar un cambio en la cultura de evaluación implica impulsar una cultura de evaluación democrática en la que diferentes actores educativos tienen la posibilidad real de participar en las definiciones correspondientes al ámbito evaluativo. Esto significa incluir instancias de colaboración y deliberación real sobre los aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y sobre la evaluación en particular. Aquí es necesario contar con **un claro sentido de la dirección**, a través de la generación de instancias de comunicación al interior de la escuela o liceo, para construir una visión clara con el fin de comprometer a la comunidad educativa en esa visión.

2.2 GENERAR UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Para que la participación sea real es necesario construir un clima de respeto y diálogo que permita la retroalimentación constante de los aprendizajes de los/as estudiantes. Para eso se requiere construir una comunidad que aprenda a reconocer el trabajo del profesorado, asistentes de la educación y estudiantes. Una actitud dialogante de la dirección es central para que esta sea la forma de relación en la escuela.

2.3 CREAR CONDICIONES LABORALES ADECUADAS

Es necesario que los acuerdos sobre cambio de prácticas concretas de evaluación sean acordes a los tiempos y espacio reales de los equipos de trabajo. Integrar la evaluación formativa requiere transformar la labor de los profesionales de la escuela cuidando la sobrecarga docente.

2.4 PLANIFICAR LA EVALUACIÓN

La promoción de la evaluación como parte integral de la práctica pedagógica requiere que la planificación de las tareas también incluya el proceso evaluativo. Una vez acordados los principios, se deben entregar directrices claras sobre la aplicación de las nuevas prácticas de evaluación formativa, trabajando articuladamente con las propuestas de evaluación sumativa y el sistema de calificaciones. Así, se puede comunicar un mensaje claro y oportuno sobre los beneficios que tendrán docentes, familias y estudiantes al participar en la definición de nuevas prácticas de evaluación formativa.

2.5 PROMOVER LA AUTONOMÍA EN LA COMUNIDAD.

Esta transformación invita a la autonomía de toda la comunidad, pero en especial a los/as estudiantes, desarrollando conciencia sobre los procesos de aprendizaje, construyendo una cultura de la autoevaluación y de la evaluación entre pares que fortalezca el compromiso y responsabilidad con su propio proceso educativo. Organizacionalmente, esto implica construir un sistema de comunicación que permita la información oportuna y sistemática sobre los procesos evaluativos al interior de toda la comunidad, en especial al estudiantado.

2.6 FORTALECER EL DESARROLLO PROFESIONAL

Es necesario identificar las fortalezas y debilidades de docentes y estudiantes con relación a la implementación de la evaluación formativa, proveyendo a la comunidad de programas de desarrollo profesional de alta calidad. Esto conlleva una gestión del conocimiento y el desarrollo de capacidades, identificando fortalezas del personal para crear redes de apoyo internas y externas. Una ruta es partir reconociendo los saberes docentes dentro de la escuela, colaborando con otras escuelas y por último buscando profesionales externos que entreguen nueva formación, pero que al mismo tiempo sean respetuosos de lo elaborado por la escuela.

A su vez, esto significa contar con un desarrollo profesional docente de alta calidad que promueva el entendimiento profundo de principios de evaluación formativa no conformándose con el aprendizaje de estrategias descontextualizadas o “tips” de otras realidades. Se vuelve relevante construir **sistemas de apoyo para el desarrollo profesional** a fin de generar espacios y tiempos para que los/as docentes puedan planificar juntos, animándolos a experimentar nuevas prácticas, tomar riesgos de manera de proveer una variedad de oportunidades de aprendizaje. Un elemento clave es favorecer el desarrollo y el apoyo del aprendizaje docente, a través de la indagación de la experiencia en el aula. Esto podría incluir el desarrollo de conocimientos sobre investigación, trabajando colaborativamente con otros docentes en la planificación, implementación y evaluación de las nuevas ideas.

3. RECOMENDACIONES Y RUTAS DE REFLEXIÓN.

3.1 RECOMENDACIONES

El foco de estas recomendaciones está en la promoción de un cambio cultural que entienda la centralidad del aprendizaje y su retroalimentación, e impulse la evaluación auténtica, la integralidad del aprendizaje (cognitivo/socioemocional), prestando atención a las diferencias entre estudiantes. Esto es posible solo mediante el diálogo, la colaboración y participación de toda la comunidad educativa. Además, estas recomendaciones apuntan hacia los sentidos de la evaluación formativa, mostrando estrategias de implementación en la escuela, concernientes a la gestión y liderazgo de un cambio en la cultura de la evaluación institucional y la instalación de prácticas participativas y colaborativas.

El contexto actual de pandemia puede ser una oportunidad para que los directivos escolares promuevan la evaluación formativa como respuesta a un proceso escolar que requiere más que nunca escuchar a los estamentos, redefiniendo metas y logros de aprendizaje de manera cooperativa. Esta oportunidad no implica pensar a la evaluación formativa como un dispositivo sustitutivo de la evaluación sumativa, sino más bien como una herramienta que nos invita a repensar la evaluación y los sentidos que esta tiene para el quehacer educativo.

3.1.1 CONSTRUIR CONDICIONES PARA UN CAMBIO CULTURAL

La cultura es el conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales construidos a lo largo del tiempo, que establecen expectativas y suposiciones tácitas que dirigen las actividades de la comunidad escolar (directivos, docentes, estudiantes, asistentes, familias, etc.). La cultura

escolar no es una entidad estática, ya que se construye constantemente y se desarrolla a medida que los miembros de la comunidad educativa interactúan entre sí. De este modo, la cultura se convierte en la guía de comportamiento que se comparte implícitamente entre los miembros de la comunidad.

La primera recomendación es que los equipos directivos generen condiciones que propicien un cambio cultural dentro de la comunidad educativa que lideran, proceso que deberá tener un carácter participativo, involucrando las miradas de los/as docentes, estudiantes, profesionales no docentes y familias. Esto fortalecerá el compromiso de todos los actores, así como también el involucramiento y corresponsabilidad en el logro de una meta común.

Este cambio cultural deberá tomar en cuenta el proyecto educativo institucional y curricular del establecimiento, considerando las necesidades, desafíos y oportunidades del contexto en el cual este se encuentra emplazado. Además, es importante que este proceso considere la revisión de las definiciones que sustentan las bases del proyecto educativo, especialmente, en lo que respecta a la evaluación de los/as estudiantes, así como también los objetivos y principios institucionales que han dado origen al plan de mejoramiento de la escuela o liceo.

Por otro lado, la generación de condiciones para un cambio cultural en la comunidad educativa, en lo que respecta a la evaluación, requiere que los directivos escolares difundan y expliquen, a través de distintos canales y espacios formales e informales, las principales reflexiones y avances emanados de las instancias de participación y sus estamentos, en torno a la evaluación. De esta manera, quienes conforman la comunidad educativa podrán apropiarse de dichos cambios y de las nuevas formas de comprender el proceso evaluativo.

3.1.2. PROMOVER LA PARTICIPACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN COMPARTIDA SOBRE LA EVALUACIÓN

Un aspecto clave del cambio cultural, en torno a la evaluación, es la construcción de una visión compartida en torno a la evaluación, que contemple las distintas miradas y creencias de todos los actores de la comunidad educativa. Se sugiere evaluar de manera participativa las prácticas evaluativas que han funcionado para el propio contexto. Además, es importante analizar las evidencias que se tienen (orales, visuales y escritas) sobre el desempeño del alumnado y revisar si pueden ser mejoradas desde la evaluación formativa.

Es importante construir de manera participativa el reglamento de evaluación, utilizando los procedimientos sugeridos por el decreto 67 especialmente la idea que cada comunidad educativa recoja lo ya realizado por los distintos estamentos en evaluación formativa, confiando y rescatando la experiencia del 2020. Estos saberes deben ser puestos a disposición del colectivo, buscando la transformación de los roles tradicionales de docente, estudiantes y familias.

Dentro de este proceso es necesario relevar el rol del profesor y la profesora jefe como agente de cambio, fomentando instancias de trabajo coordinado entre ellos. Estos además debieran coordinarse con los/as profesionales de la educación, de tal manera que responda de manera coherente y articulada a los desafíos que la evaluación formativa demanda.

Finalmente, la tutoría individual es una herramienta muy importante a considerar dentro de la planificación en las actividades de la escuela, ya que permite conocer la realidad de los/as estudiantes y sus problemas. Es importante que la escuela o liceo esté vinculado con el contexto situado de los estudiantes, así como con las redes del territorio, aprovechando los conocimientos de las duplas psicosociales y de los equipos de convivencia.

3.1.3. VINCULAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA CON PRÁCTICAS DE DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Es necesario fortalecer las prácticas que contemplen una gestión curricular ligada a la contextualización o nuclearización y pensar particularmente en metodologías que diversifican el aula. Es

posible recurrir a las sugerencias del decreto 83, tales como las estrategias de evaluación del DUA, pero además a metodologías en base a proyectos, evaluaciones integradas entre asignaturas, el uso del contexto del hogar y de los territorios de los/as estudiantes. Estas metodologías se profundizarán en el apartado siguiente, señalando que la labor directiva debiera ser la coordinación de estrategias colectivas de manera que estas innovaciones no sean solo la experiencia de docentes aislados, sino de un proyecto escolar del centro educativo.

Dentro de este proceso se vuelve fundamental promover una mayor integración y protagonismo de los equipos PIE, quienes están formados en evaluación formativa. El trabajo conjunto en torno a la evaluación fomenta una mayor colaboración entre los/as docentes de aula y equipos PIE, promoviendo una mayor sinergia que vincula el decreto 83 al nuevo decreto 67.

3.1.4 CUIDAR LAS CONDICIONES LABORALES DEL DOCENTE

Los equipos directivos deben procurar que la organización del trabajo de los/as docentes permita responder a los desafíos de la implementación de la evaluación formativa en cada contexto. Para esto, es importante considerar en la distribución y planificación del trabajo docente tanto las horas lectivas como las no lectivas, tomando en cuenta en estas últimas la coordinación entre colegas, con equipos del PIE, con asistentes de la educación y con las familias. La implementación de la educación a distancia (vía zoom o vía redes sociales gratuitas) implica la preparación de material y la tutoría en grupos pequeños e individuales. El trabajo docente orientado a la evaluación formativa requiere mucho más tiempo de preparación y encuentro con los/as estudiantes, siendo diferente en cada contexto y realidad.

3.1.5 REPENSAR NUEVAS RELACIONES Y ROLES AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVAS

Finalmente, es relevante considerar que la evaluación formativa necesita un diálogo especial entre equipos directivos, docentes y estudiantes. La evaluación formativa se da en una relación de acogida, en que se diagnostica, se escucha, se establecen logros, se comprenden las propias debilidades y se acuerdan rutas de progreso con los/as estudiantes. Esto implica revisar el rol del estudiantado como sujeto que tiene voz frente a lo que aprende, que explicita sus dudas, motivaciones y muestra sus propias necesidades de aprendizaje con claridad. Esto significa avanzar hacia la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación de su proceso educativo.

3.2 RUTAS DE REFLEXIÓN

Para complementar las recomendaciones se presentan a continuación tres experiencias de gestión y liderazgo escolar en contexto de crisis sanitaria, las cuales consideraron tres elementos centrales: la descripción de la reflexión en torno a la evaluación formativa y las condiciones de su aplicabilidad; el análisis colectivo sobre lo realizado y la consecuente toma de decisiones pedagógicas para impulsar este proceso. Estas experiencias se han denominado “rutas de reflexión”. Cada experiencia educativa está pensada en diferentes niveles de trabajo. Así, la primera de ellas se propone desde la articulación de establecimientos educativos para una comuna particular. Luego las otras dos rutas de reflexión contienen lógicas más locales que esperamos puedan ser un referente para contemplar la gestión de los establecimientos desde una perspectiva de liderazgo pedagógico.

3.2.1. RUTA 1: CAMBIO DE LA CULTURA EVALUATIVA

La comuna de Valparaíso desde el año 2017 se encuentra implementando un proyecto educativo basado en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes de la comuna. Esta propuesta tiene cuatro dimensiones¹, siendo una de ellas evaluación para el aprendizaje, que además de ser abordado como una estrategia de aula, se implementó como sistema de

.....
1 Para más información consultar artículo Revista Docencia “Otra evaluación, otra educación posible” En: http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_63.pdf y el documental “Por fin de otra manera” En <https://youtu.be/23kmYvs82il>. Este trabajo responde a una co-construcción entre las 5 escuelas que han sido parte del proyecto piloto, el Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) y el Centro de Saberes docentes, ambos de la Universidad de Chile y la campaña Alto al Simce.

evaluación local. Este proceso ha permitido a las comunidades que participan en el pilotaje y escalamiento del proyecto generar escenarios de aprendizaje para las asignaturas y construir participativamente las bases de un sistema de evaluación local que rescate los aprendizajes de los/as estudiantes, considerando las complejidades de los habitantes y sus territorios. Estos saberes son invisibilizados por las formas en que se aborda el aprendizaje en las pruebas estandarizadas. Este cambio cultural ha implicado trabajar en la construcción de un sistema de evaluación local basado en la evaluación formativa, permitiendo que las comunidades educativas y todo el sistema educativo local reflexione en conjunto acerca de lo que implica una evaluación focalizada en el aprendizaje y no en el resultado. El trabajo ha puesto al centro principios para la evaluación y para los aprendizajes, tales como el carácter formativo, contextualizado y diverso, así como también, el carácter democrático y dialógico del propio aprendizaje, abordando las relaciones intersubjetivas de los actores involucrados y la participación activa en el proceso.

Una ruta de trabajo directivo que oriente la reflexión de los equipos docentes y directivos en relación con la función de la evaluación y el aprendizaje como momento simultáneos y no lineales del trabajo docente permitirá en momentos de pandemia co-construir en cada comunidad lineamientos para establecer criterios de evaluación formativa que respondan a las necesidades del contexto. En particular ello que implica el fortalecimiento de la autonomía y la corresponsabilidad social y ciudadana que las escuelas. De esta manera sus actores se comprometen a abordar colectivamente los desafíos del quehacer educativo en contexto de crisis sanitaria, a partir de la incorporación de otras formas de abordar los procesos evaluativos.

3.2.1.1 Algunas preguntas que orientan esta ruta con los/as equipos docentes y directivos

i. Para equipos directivos y equipos docentes

- ¿Cómo se pueden implementar cambios en las dinámicas evaluativas dentro del o los establecimientos que dirijo, para promover un enfoque formativo?
- ¿Cuáles son los principales facilitadores y obstaculizadores para implementar un enfoque formativo de la evaluación en mi comunidad educativa?
- ¿Cuáles son las ventajas de la evaluación formativa en un contexto de crisis sanitaria como el que enfrentamos?
- ¿Cómo informo a los distintos actores acerca de las implicancias de un enfoque formativo de la evaluación?

ii. Para equipo directivos y docentes

- ¿Por qué evaluar resultados es distinto a evaluar aprendizajes?
- ¿Qué criterios son necesarios para contextualizar nuestras evaluaciones en contexto de crisis sanitaria y educación remota? (Contextualizado)
- ¿Cómo contribuye una evaluación formativa en los aprendizajes de los/as estudiantes? (Formativo)
- ¿Puedo evaluar de forma uniforme a mis estudiantes hoy, si considero sus contextos? ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan? (Diverso)
- ¿Las evaluaciones que he desarrollado han considerado las diferencias de contextos de mis estudiantes? (Democrático)
- ¿He podido registrar algún avance de aprendizajes autónomos de mis estudiantes durante el trabajo remoto? ¿He conversado con ellos acerca de los principales facilitadores y obstaculizadores que han tenido para avanzar en sus aprendizajes? (Dialógico)
- ¿Cómo podemos articular este trabajo en nuestro establecimiento educativo? ¿Cuáles son los distintos niveles en los que debemos desarrollar una articulación para favorecer una evaluación formativa?

- ¿Qué mecanismo podemos utilizar para retroalimentar a los distintos actores que son parte de la instalación de la evaluación formativa?
- ¿Cuáles son las principales tensiones para la implementación de la evaluación formativa que se les han presentado, y cómo las han ido respondiendo?
- ¿Cómo se están preparando para el cierre del año 2021 y la planificación del próximo?

Esta ruta de reflexión nos permite evidenciar cómo se inicia un proceso de cambio en la cultura de evaluación en una comunidad, a través de la generación de espacios de participación y reflexión colectiva de equipos directivos y docentes. A partir de estos espacios de conversación profesional, se va construyendo una visión de evaluación formativa y se van perfilando nuevos roles y prácticas para directivos, docentes y estudiantes.

3.2.2. RUTA 2: APRENDIZAJES EN PROCESO CIRCULAR.

La presente ruta de reflexión está situada en un establecimiento municipal de la comuna de Renca. Es un establecimiento de larga data que ha transitado por diferentes transformaciones estructurales y pedagógicas, relacionadas con los momentos históricos que les ha tocado vivir. En esta institución se imparte enseñanza pre-escolar y básica, tiene más de un 90% de índice de vulnerabilidad y contempla diversos apoyos como: Programa de Integración Escolar (PIE), dupla psicosocial, entre otros.

En la actualidad esta escuela tiene un Proyecto Educativo Institucional construido y validado por el conjunto de la comunidad educativa. Desde el año 2017 redefine su horizonte, así como también los diferentes mecanismos y herramientas institucionales para el funcionamiento de la escuela. Los sellos pedagógicos para la contextualización curricular sirven de referentes para la organización de las unidades de todas las asignaturas en todos los cursos de la escuela, estos son: Comunitario, Artístico/Deportivo, Inclusivo y Medioambiental. En este marco de prácticas y transformaciones de la institución escolar se pone a disposición de escuelas similares, el camino de lectura, reflexión y acción que han realizado para conducir los procesos educativos de la escuela inmersos en la crisis sanitaria COVID-19.

3.2.2.1 Primer momento. Evaluación del escenario educativo y su relación con el COVID-19.

En un principio, fue necesario reconocer que la implementación de la evaluación formativa como herramienta de acompañamiento de los aprendizajes es una experiencia compleja. En ese sentido, el año escolar 2020 inició viendo la posibilidad de replicar el funcionamiento presencial a la modalidad virtual dado el contexto de pandemia. Sin embargo, la escuela no tuvo posibilidad de clases sincrónicas por falta de conexión y dispositivos de las familias, que se enfrentaron a una crisis económica como resultado de la cuarentena voluntaria y luego obligatoria.

Por lo tanto, la primera decisión que se tomó teniendo en cuenta los elementos anteriormente señalados es que se trabajaría en torno a la implementación de proyectos interdisciplinarios. Estos estarían vinculados a la evaluación formativa. Para la implementación de esta estrategia, la escuela realizó la siguiente praxis:

- Se realizaron reuniones colaborativas entre los profesionales de la institución donde se trabajó en la nuclearización curricular. La escuela dio curso a este proceso antes de que saliera la propuesta de priorización curricular desde MINEDUC.
- Se realizaron reuniones para el diseño de los proyectos interdisciplinarios en conjunto con los/as docentes. Se contempló en la propuesta que los proyectos tuvieran una duración de tres semanas, dejando una cuarta para las/os rezagados. Posterior a ello, se realizó la retroalimentación.

La reflexión que emerge a propósito de esta primera experiencia de implementación es que los procesos de retroalimentación inicialmente no tuvieron conducción. Su foco estaba puesto en la contención socioemocional tanto de las familias como de los/as estudiantes. Incorporar entonces la conversación pedagógica era un tema pendiente para resolver. También, este periodo inicial

provocó sobrecarga de trabajo entre el profesorado, ya que la retroalimentación se realizaba con cada estudiante.

A partir de esta situación, se configuraron duplas que permitieran distribuir la carga de trabajo y el acompañamiento hacia los/as estudiantes. Durante el primer semestre 2020 no se trabajó con clases virtuales, ya que el nivel de conectividad era muy bajo. Las familias contaban con un dispositivo por familia, que era manejado principalmente por la jefatura del hogar, dejando el horario de vinculación de los niños y niñas a las tardes/noches e incluso los días sábado.

Para cerrar el primer semestre se trabajó en un informe de evaluación cualitativa, inspirado en los modelos que se utilizan en educación parvularia. El informe contemplaba los niveles de logro² alcanzados por los/as estudiantes de acuerdo con cada proyecto interdisciplinario e incorporaron los objetivos de aprendizaje relacionados. Además, se incluyeron dimensiones que permitieron a los/as docentes referirse a la situación emocional de sus estudiantes, así como también antecedentes y/o posibilidades de conectividad, felicitaciones, entre otros. Algunos ejemplos:

“Familia se comunica con escuela y señala que no tienen posibilidades de desarrollar proyectos, sin embargo, mantiene vínculo” o “familia está fuera de la región, están viviendo en la Costa o el Sur del país, por tanto, están desvinculados”.

Para las familias, el informe fue visto como una presión haciendo que progresivamente comenzaran a ponerse al día con los proyectos. El mensaje transmitido desde la escuela es que si en algún momento se ve la necesidad de calificar, los informes se convertirían en notas. Desde el equipo directivo se concluye que los informes tuvieron un efecto positivo porque aumentó la conectividad y desde la comunidad de padres y familias le dieron un lugar de mayor importancia y seriedad a cumplir con los proyectos interdisciplinarios.

3.2.2.2 Segundo momento. Consolidación de los proyectos interdisciplinarios y de la evaluación formativa.

Junto con la evaluación del equipo profesional sobre el impacto de los informes cualitativos entregados a la familia se dio inicio al segundo semestre y se incorporó como estrategia las clases virtuales, alcanzando en algunos cursos el 50% de cobertura estudiantil. Este tránsito hacia la virtualidad permitió que se gestionara de mejor forma los tiempos del profesorado, ya que la retroalimentación se comenzó a realizar colectivamente para aquellos que se conectaban sincrónicamente, mientras que el ejercicio individual quedaba sólo para los niños y niñas que estaban imposibilitados de conexión en los horarios sincrónicos.

Durante el segundo semestre 2020 se realizaron más proyectos, en la misma lógica del periodo anterior; tres semanas para el desarrollo del proyecto, una semana más para trabajar con estudiantes rezagados y retroalimentación. Luego se avanza con el siguiente proyecto. La principal conclusión respecto a esta forma de trabajo es que este mecanismo permite que las familias se vinculen más.

3.2.2.3 Tercer momento. Reflexión sobre el cierre de año 2020.

A nivel comunal se definió que todos los estudiantes serían promovidos con las calificaciones del año anterior, asignando de forma mínima en Lenguaje y Matemáticas. Este proceso sólo tuvo un carácter administrativo, porque los aprendizajes construidos este año no son reflejo en la nota.

Para las familias que quisieron optar por calificaciones mejores, se trabajó en un mecanismo que permitiera transformar las evaluaciones formativas en una calificación. En ese sentido, desde el establecimiento propuso que la nota final fuese asignada por medio del último proyecto.

.....
2 Niveles de logro: Logrado; No Logrado; Por lograr.

La tensión que debió resolver el equipo directivo en conjunto con el profesorado a propósito de estas definiciones fue, ¿cómo persuadir de continuar en la escuela las familias que han decidido tempranamente la repitencia de sus hijos e hijas, debido a la complejidad y trabajo que requiere el acompañamiento en educación a distancia?

El rol de las familias cuando la educación se da en esta modalidad implica un acompañamiento sistemático de sus hijos e hijas, instaurar y mantener las condiciones de habitabilidad para los estudios, que hasta el momento, no era una práctica habitual ni obvia.

Finalmente, existe una validación sobre el informe cualitativo como mecanismo para el despliegue de la evaluación formativa. Es una innovación para las familias, es una oportunidad que entrega una experiencia de evaluación diferente que tensiona la cultura de la calificación como centro de los aprendizajes.

3.2.3. RUTA 3. GESTIONAR LA ESCUELA EN CLAVE DE CRISIS.

Este centro educativo se emplaza en la comuna de San Joaquín, establecimiento que forma parte del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Gabriela Mistral. Al igual que la ruta anterior, es una escuela que ha iniciado un camino de transformación de sus prácticas desde el año 2015. Es un establecimiento que está situado en un cordón industrial y su población estudiantil vive aledaña al establecimiento. Cuenta con un índice de vulnerabilidad superior al 85%. Es una escuela que imparte educación preescolar y enseñanza básica. Tiene un foco en las relaciones humanas como base para cualquier aprendizaje permite comprender el camino reflexivo que los equipos directivos y docentes desarrollaron en el transcurso del año escolar 2020.

2.2.3.1 Momento 1. Análisis de las herramientas previas para conducir la escuela en contexto de crisis.

- i. Es un establecimiento que reconoce tener conocimiento de los decretos de evaluación y sus implicancias. Durante el año 2019 se realiza la modificación del reglamento de evaluación, en ese sentido, existe cercanía con el decreto 67.
- ii. Las primeras experiencias de gestión en crisis comienzan con el estallido social, en octubre del 2019, a propósito del quiebre de la rutina, horarios, e incluso asistencia a la escuela. Ello los empuja hacia la priorización curricular y a la articulación de asignaturas para llevar un proceso de evaluación que por ningún motivo perjudique a los/as estudiantes.

2.2.3.2 Momento 2. Despliegue de acciones para la gestión de la escuela.

Las acciones realizadas por el equipo directivo se desarrollan desde diferentes ámbitos:

- i. **Primero la persona.** Existe preocupación auténtica sobre la situación de los apoderados, estudiantes y funcionarios. Se hace énfasis en la promoción del autocuidado. Se realizan diferentes colectas para ayudar a la comunidad, desde canastas de mercadería hasta pagar gastos de servicios básicos y/o arriendos de viviendas.
- ii. **Fortalecimiento de los equipos de aula.** En especial la dupla entre docente de aula y diferencial. Fomento del trabajo colaborativo, dado desde reuniones a distancia, llamados telefónicos.
- iii. **Análisis de la situación de los/as estudiantes.** Se lleva a cabo a través de llamados telefónicos, reuniones que permitieran levantar información sobre: alumnos con conexión, computador. Situación familiar severa: presencia de covid19, cesantía, otros.
- iv. **Trabajo pedagógico.** La comunidad reflexiona en torno a las siguientes preguntas ¿qué se debe aprender en estas condiciones? ¿Cómo podemos encontrar una oportunidad dentro de la adversidad? ¿Cómo mantener el vínculo entre la escuela y las familias para evitar la deserción escolar?, siendo esta última fundamental para la toma de decisiones.

v. **Orientaciones y reflexiones entre el círculo de directores miembros del Servicio Local Gabriela Mistral.** Fue un espacio de transmisión de orientaciones que emergían desde el SLEP-GM, pero que daban espacio para compartir experiencias y buscar acciones coincidentes entre establecimientos. Desde el Servicio Local se aconsejó fortalecer los aprendizajes de 2019 y trabajar desde la premisa “menos es más”. Todo esto previo a la indicación ministerial de priorización de objetivos.

vi. **Foco en la priorización.** Este mecanismo vino a fortalecer las decisiones que habían tomado.

Conforme avanzó el año escolar 2020, el equipo directivo reflexionó en torno al término del primer semestre y se anticipa respecto a cómo cerrar el año. La participación de los/as estudiantes en las diferentes actividades fue fluctuante y un número importante de estudiantes dependía del celular de los padres o del internet de la vecina. Aun cuando hay alumnos que presentaban condiciones muy precarias, éstos lograron entregar sus trabajos. Esta situación contrasta con la de estudiantes que requieren de un adulto que pueda guiarlos en las actividades escolares e imponer algunas rutinas mínimas, tales como: horas de sueño, tiempo dedicado a los juegos, tiempos para las labores escolares.

Se instauraron las semanas de “ponerse al día”. Propuesta desde el SLEP. Ello permitió a los/as alumnos con menos adhesión a las actividades del colegio ir poniéndose al corriente. Esta acción permitió a su vez al profesorado poder dedicarse con mayor énfasis a este grupo de estudiantes. Es una acción evaluada en forma positiva tanto por los/as docentes como por los apoderados.

Desde esta acción se integra más personal en el trabajo directo de acompañar y estimular el trabajo a diario, a través de llamados telefónicos. En paralelo se fortalece la retroalimentación y evaluación formativa como centro de aprendizajes de calidad. En las reuniones de los/as docentes se desarrollan temas como la evaluación formativa y la metacognición en contextos de crisis. Para los cursos Primero y Segundo básico se evalúa a distancia el proceso lector, sin calificación, pero con retroalimentación.

Se trabaja con los apoderados la importancia de que los/as estudiantes entreguen los trabajos, sin importar su estética. El foco está puesto en que los niños y niñas puedan mostrar lo aprendido. Todo este tipo de experiencias se comparten en consejos de profesores y en reuniones de apoderados.

2.2.3.3 Momento 3. Avanzar hacia el plan del cierre de año.

Dado que el Ministerio de Educación no realizó un pronunciamiento sobre la promoción automática, como equipo directivo contó con el decreto 67 de respaldo para realizar la labor. Del mismo modo, existió respaldo a las decisiones tomadas desde el Servicio Local de Educación. Incluso se priorizó la evaluación en dos asignaturas (Lenguaje y Matemáticas).

La reflexión que se realiza desde el equipo directivo en conjunto con los/as docentes gira en torno a las condiciones de los/as estudiantes, las brechas con los/as estudiantes de otras realidades, los efectos sobre la posibilidad de repitencia en contexto de crisis. Los elementos que juegan en contra: pobreza, salud, falta de sueño y metas.

La propuesta de trabajo para el 2021 se elaboró con los/as docentes y se enriqueció con sus aportes. En ese sentido se decidió por la promoción de todos los/as estudiantes conservando sus promedios de notas 2019. Se realizó una conversión de trabajos entregados a calificación y si estos no daban cuenta de un progreso real que favorece a los/as estudiantes, sólo en ese caso prevaleció la calificación 2020. En casos donde existió una adhesión sobre el 75% se pudieron eximir de una evaluación final, no obstante, pudieron evaluarse voluntariamente si querían subir su promedio. A propósito de esta situación, se presentó un efecto no esperado en los/as estudiantes y apoderados, un grupo importante quiso ponerse al día.

En el caso de los/as estudiantes con baja y muy baja adhesión se propuso instaurar visitas domiciliarias posibilitando diferentes formas de evaluarse. Por cada estudiante, el equipo de aula

emitió un informe basado principalmente en los avances cualitativos en el proceso de aprendizaje contemplando retroalimentación para los/as futuros docentes, el/la estudiante y sus padres.

Desde el equipo de la escuela es importante asumir que para disminuir la brecha en los aprendizajes se debe establecer un plan de trabajo destinado a los niños y niñas que han estado más desvinculados de las actividades escolares y de los que pese a que trabajaban desde sus casas y no tenían el apoyo de un adulto que le resuelva dudas o refuerce permanentemente sus aprendizajes.

Finalmente, el énfasis y la toma de decisiones por parte del equipo directivo no ha estado exento de tensiones. Entre estas se evidencian la mirada más tradicional respecto al rendimiento escolar, las calificaciones y la promoción; la falta de empatía con situaciones o vivencias de los/as estudiantes; y, por último, las creencias que equiparan la proclamación de una “promoción automática” por parte del MINEDUC a una desvinculación de los/as estudiantes a las actividades propuestas, con lo que se perdería todo el tremendo esfuerzo de los/as docentes en este contexto.

Esta ruta de reflexión permite evidenciar cómo la unidad educativa construye una respuesta situada ante la pandemia. Desde la dirección se generan instancias de análisis y reflexión que permiten construir un mapa del estado de la situación en que se encuentra la escuela en general y la evaluación de los aprendizajes en particular. A partir de este proceso de reflexión colectiva, se plantean acciones, se destinan recursos, se fomentan liderazgos docentes, y se articulan equipos de trabajo. Un aspecto relevante que se visibiliza en esta escuela es cómo la dirección impulsa el aprendizaje y el desarrollo profesional con sus docentes, fortaleciendo las capacidades de los/as docentes respecto a la comprensión de la evaluación formativa.

4. PRINCIPIOS PARA REPENSAR EL LIDERAZGO Y GESTIÓN PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS AÑOS 2021-2022

4.1 LA EVALUACIÓN FORMATIVA SE SUSTENTA EN LA PROMOCIÓN DE UNA VISIÓN DE APRENDIZAJE SITUADO, SIGNIFICATIVO Y PROFUNDO

Con el fin de fomentar prácticas de evaluación formativa al interior de los centros escolares, los/as líderes escolares deben promover una visión de aprendizaje situado, significativo y profundo. Desde una perspectiva de liderazgo transformacional, es clave comprometer a los miembros de la comunidad educativa con esta visión compartida, con el fin de crear las condiciones culturales que sustentan la evaluación formativa. A partir de esta visión de aprendizaje es posible desarrollar prácticas de retroalimentación y acompañamiento a estudiantes que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias más allá de la verificación de contenidos. Es por ello que el sello de la gestión pedagógica de los/as líderes escolares debe centrarse en esta visión de aprendizaje como base del desarrollo educativo, desencadenando conversaciones acerca de los procesos evaluativos y ofreciendo perspectivas sobre las brechas de aprendizaje de los/as estudiantes, modelando dinámicas de argumentación y reflexión sobre los logros, avances y dificultades de los/as estudiantes, y estimulando relaciones sociales basadas en la capacidad de escuchar, observar y conversar sobre el aprendizaje.

4.2 LA EVALUACIÓN FORMATIVA SE ORIENTA A APOYAR LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS/AS ESTUDIANTES FORTALECIENDO LA JUSTICIA EVALUATIVA.

Uno de los elementos distintivos de la evaluación formativa es que se enfoca en apoyar el desarrollo de trayectorias educativas, centrando la atención en el progreso de cada estudiante respecto de ciertos objetivos de aprendizaje en vez de comparar su desempeño respecto de estándares curriculares y de aprendizaje. Esto implica producir esfuerzos para identificar las necesidades de aprendizajes de los/as estudiantes a fin de establecer dichos objetivos y generar estrategias de apoyo pedagógico individualizado que les permitan alcanzarlos. De este modo, los/as líderes escolares deben enfocar su gestión pedagógica en el desarrollo de prácticas que hagan una contribución a generar condiciones de justicia evaluativa, integrando, de una parte, un principio

de redistribución en que cada niño y niña obtenga apoyo para alcanzar las metas de aprendizaje fundamental para su desarrollo como ciudadano/a y para concretar sus aspiraciones de vida; y por otra, integrando un principio de reconocimiento que valida que cada persona posee trayectorias, ritmos, estilos, intereses, entre otros, que son especiales y que requieren tiempo, respeto y estatus de importancia en el sistema escolar.

4.3 LA EVALUACIÓN FORMATIVA REQUIERE DE UN LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS/AS ESTUDIANTES Y DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Promover la evaluación formativa en los establecimientos educativos necesariamente conduce a poner el aprendizaje como una preocupación central de toda la comunidad educativa. Desde una perspectiva de liderazgo para el aprendizaje, se trata de integrar aspectos vinculados con la gestión de la enseñanza, el desarrollo profesional de los/as docentes y promover una mayor autonomía y juicio profesional de los/as docentes para acompañar el aprendizaje de sus estudiantes. Directoras y directores que focalizan sus prácticas de liderazgo en los aprendizajes, invitan a la comunidad a dialogar profesionalmente sobre los procesos y trayectorias que permiten que los/as niños y niñas progresen integralmente. Liderar para aprender requiere una cultura de colaboración y participación de los actores escolares, una forma de entender la docencia como un trabajo de cooperación y esfuerzo para que cada estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades. Por tanto, una cultura de evaluación formativa es al mismo tiempo una práctica de conversación profesional, colaboración y participación democrática centrada en el aprendizaje de los/as estudiantes y de toda la comunidad educativa.

5. REFERENCIAS

- Black, P., & Wiliam, D. (2009).** Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 5-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment
- Brookhart, S. M., & Brookhart, S. M. (2013).** Comprehensive assessment systems in service of learning. *Informing the practice of teaching using formative and interim assessment: A systems approach*, 165-184.
- Bush, T. (2016).** Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Coburn, C. E. (2005).** Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. doi: 10.1177/0895904805276143
- Day, C, Harris, A., Hadfield, M, Tolley, H., & Beresford, J. (2000).** *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Flórez, M. T. and P. Sammons (2013).** "Assessment for learning: effects and impact." London: CfBT.
- James, M. (2017).** Embedding Formative Assessment in Classroom Practice. Accepted Manuscript of Chapter 31 in: Maclean, R. (Ed.). *Life in Schools and Classrooms: Past, Present and Future. Part IX: Understanding Students and Pupils: Assessing Student Learning. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* 38 (pp. 509-525). Singapore: Springer. DOI 10.1007/978-981-10-3654-5_31
- Kose, B. W. (2011).** Developing a transformative school vision: Lessons from peernominated principals. *Education and Urban Society*, 43(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124510380231>
- Hattie, J. (2012)** *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning*. Routledge: Oxon. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41919>
- López Yáñez, J., & Lavié, J. (2010).** Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 72-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2018).** Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. *Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf
- Montecinos, C., Muñoz, G.,Valenzuela, J.,Vanni, X., y Weinstein, J. (2020).** *Encuesta la voz de los directores y directoras en la crisis covid-19*. Chile: Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales, CIAE/IE Universidad de Chile y Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/09/IE-ENCUESTA-OK3.pdf>
- Murphy, J., Beck, L. G., Crawford, M., & Hodges, A. (2001).** *The productive high school: Creating personalized academic communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Seashore - Louise, K. (2017).** Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo de la escuela: Once miradas* (pp. 150-181). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sebring, P. B. (2017).** Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo de la escuela: Once miradas* (pp. 113-149). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Thompson, A. D., Grahek, M., Phillips, R. E., & Fay, C. L. (2008).** The search for worthy leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 366–382.
- Wylie, E. C., & Lyon, C. (2012).** Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections*, 19. Recuperado de https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/periodical/2012/jjff

6. ANEXOS

- Boletín creando una cultura de colaboración: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/10/Boletin-Lideres-N%C2%BA3-2018-VF.pdf>
- Nota técnica analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT6_L1_JG_ANALIZANDO-LA-VISION-DE-APRENDIZAJE-PRESENTE-EN-EL-ESTABLECIMIENTO-DESDE-UN-ENFOQUE-DE-APRENDIZAJE-PRAnexos

En este apartado dejamos a disposición una serie de documentos elaborados por los Centros de Liderazgos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad Diego Portales.

- Resultados encuesta la voz de los directores y directoras en la crisis covid-19: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados-encuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-cribis-covid-19/>
- Libro aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/06/LIBRO-APRENDIZAJE-PROFESIONAL-SITUADO-EN-LA-ESCUELA.pdf>
- Nota técnica la retroalimentación: práctica clave para el liderazgo pedagógico: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT7_L1_G.M.-C.A. LA-RETROALIMENTACION-PRACTICA-CLAVE-PARA-EL-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_24-09-19.pdf
- Herramientas digitales para la evaluación formativa: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/herramientas-digitales-evaluacion-formativa-1.pdf>
- Experiencia Centros Escolares que Indagan y Aprenden Juntos (CIAJ): Hallazgos desde el aula para avanzar hacia una retroalimentación efectiva para el aprendizaje de las y los estudiantes: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/01/16.-Centros-escolares-que-indagan-y-aprenden-juntos-Presentacio%CC%81n-III-Jornada-de-Investigacio%CC%81n-20181219-FINAL-FINAL-FINAL-1.pdf>
- Presentación David Godfrey (UCL) Revisión entre pares basada en investigación (RiPR): https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/10/Presentacion_David_Godfrey.pdf
- Video apoyo evaluación formativa: mejorando la equidad y calidad de la enseñanza-aprendizaje: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/evaluacion-formativa-mejorando-la-equidad-y-calidad-de-la-ensenanza-aprendizaje-2/>
- Presentación Bernardita Muñoz (Universidad de Bristol) evaluación formativa: mejorando la equidad y calidad de la enseñanza aprendizaje: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/CEL5-Evaluacion-Formativa.pdf>
- **OFUNDO 06-09-19.pdf**
- Nota técnica liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: el desafío de los líderes educativos en el siglo XXI: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>
- Presentación Carmen Montecinos (PUCV) encuesta: la voz de los/as apoderadas de la región de atacama en la crisis covid-19: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/10/PRESENTACION-CM-ENCUESTA-APODERADOS-ATACAMA.pdf>
- Recurso: Liderazgo Escolar Positivo una respuesta clave en tiempos de COVID-19: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/06/LIDERAZGO-ESCOLAR-POSITIVO-UNA-RESPUESTA-CLAVE-EN-TIEMPOS-DE-COVID19.pdf>

- Video evaluar aprendizaje en tiempos de pandemia desafíos y tensiones: <https://www.lidereseducativos.cl/webinar-evaluar-aprendizajes-en-tiempos-de-pandemia-desafios-y-tensiones/>
- Video el desafío es que todos aprendan: ¿Cómo monitoreamos los aprendizajes?: <https://www.lidereseducativos.cl/webinar-el-desafio-es-que-todos-aprendan-como-monitoreamos-los-aprendizajes/>
- Herramientas para la colaboración y trabajo en grupos. Definición de funciones y responsabilidades: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/RASCI.pdf>
- Video apoyo herramienta Rasci para la definición de responsabilidades y trabajo en equipo: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/tematicas/rasci/>
- Herramientas para el cuidado emocional de los equipos de trabajo: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Base Emocional Segura.pdf>
- Video apoyo herramienta base emocional segura: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/tematicas/tematicas1/>
- Smart: herramientas para construir compromisos y objetivos efectivos desde el equipo directivo: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/SMART.pdf>
- Video explicativo herramienta Smart: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/tematicas/smart/>
- Conversaciones para la acción: herramientas para apoyar el desarrollo de las reuniones, al interior del equipo directivo, para definir acciones de a seguir: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Ocho conversaciones.pdf>
- Video explicativo herramienta conversaciones para la acción: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/tematicas/conversaciones-para-la-accion/>
- Multiplicar emociones positivas: herramientas para potenciar contextos de confianza y buen clima en los equipos de trabajo: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Multiplicar Emociones.pdf>
- Video explicativo: Multiplicar emociones positivas: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/tematicas/multiplicar-emociones-positivas/>
- Los 5 por qué o 5 P: herramienta para identificar o priorizar causas de un problema para solucionarlo de manera permanente: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Los-5P.pdf>
- Video explicativo: herramienta Los 5 por qué o 5 P: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/tematicas/los-cinco-por-que-o-5p/>
- Actividades para orientar la gestión de la convivencia escolar: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/191204-CE2ed.pdf>
- Herramientas para la colaboración: redes de líderes educativos: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/191203 Libro redes digital.pdf>
- Herramientas para construir una cultura escolar de colaboración e innovación: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-1-Final-1.pdf>
- Set de estrategias para promover la colaboración en la comunidad educativa: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-8-Final.pdf>

- Herramienta para analizar el liderazgo de los equipos directivos para la promoción de una cultura colaborativa: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-2-Final-1.pdf>
- Herramienta para analizar la calidad de la colaboración en los equipos: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-9-Final-1.pdf>
- Herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos: liderazgo para la justicia social: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA7_final.pdf
- Herramientas para liderar procesos participativos en el contexto escolar: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/Guia_Orientaciones_finales.pdf
- Estrategias para fortalecer la participación en la comunidad escolar: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H2-Estrategias-participacion-comunidad-escolar.pdf>



PARTE III

III. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE AULA

1. LA OPORTUNIDAD PARA UN NECESARIO CAMBIO DE CULTURA EVALUATIVA

El contexto actual de emergencia ha implicado enormes desafíos para el trabajo en educación y, dentro de ese marco, la evaluación parece ser un ámbito de particular dificultad. No obstante, el presente escenario se ha constituido en una gran oportunidad para una transformación largamente esperada en el campo de la evaluación, ya que nos ha impulsado a buscar nuevas formas y alternativas de acción en este ámbito. Esta posibilidad se ha visto favorecida por el marco de mayor flexibilidad otorgado por la suspensión de las evaluaciones externas de altas consecuencias para los establecimientos, las que la investigación ha señalado como dispositivos que obstaculizan el cambio pedagógico y evaluativo, debido al estrés y a la presión por la cobertura curricular y por la competencia a la que se somete a las comunidades escolares¹. Asimismo, la mayor autonomía que cuerpos legales como el Decreto 67 han otorgado a las comunidades con respecto a sus procesos evaluativos, permite que exista mayor flexibilidad para la toma de decisiones en este ámbito, enfatizando el aspecto pedagógico por sobre el de certificación.

“ Sin duda que este año 2020 aceleró procesos innovadores en evaluación dado por la priorización curricular y la suspensión del SIMCE, porque nos otorgó mayor flexibilidad y libertad en la toma de decisiones para nuestro colegio, permitiendo primar lo pedagógico y la calidad del aprendizaje por sobre la cantidad de información y el cumplimiento de metas que vienen desde afuera de nuestra comunidad. Por ende, bajo este contexto nos permitió confirmar ciertas certezas profesionales que por falta de tiempo y de confianza para ejecutarlas no se podían llevar a cabo. Dicho esto, y pensando en nuestro futuro como institución, vamos a continuar transitando hacia la innovación en la evaluación, porque permite un cambio en lo didáctico, en lo curricular y en el trabajo docente, necesarios para las exigencias del siglo XXI.”

*Autores: Diego Gajardo (Director), Constanza Caracci (Coordinadora pedagógica).
Colegio Santa Inés Chiguayante, Particular Subvencionado, urbano, 245 estudiantes, conectividad baja-media (se entrega material impreso para quienes no cuentan con Internet y se realizan reuniones por plataformas y WhatsApp, para explicar y aclarar dudas).*

¹ Es abundante la evidencia internacional de las últimas décadas, así como nacional en los últimos diez años, en torno a los efectos negativos que estas evaluaciones externas de altas consecuencias generan para la experiencia pedagógica de docentes, estudiantes y de la comunidad en general. Ente estos efectos, se reconocen: la enseñanza para la prueba, las prácticas discriminatorias al interior de los establecimientos, la reducción del currículum, el agobio docente (*teacher burnout*), la estigmatización de las escuelas que atienden a una población en mayor desventaja socioeconómica, la repetición de fórmulas de éxito que obstaculizan la innovación pedagógica, la desmotivación y la frustración de las comunidades con bajos resultados, entre otros (ver, por ejemplo, para el caso de Chile: CIDE, 2012; Ortiz, 2012; Flórez, 2013; Acuña, Assaél, Contreras & Peralta, 2014; Equipo de Tarea SIMCE, 2015; Falabella 2016a, 2016b, 2019; Rojas y Leyton, 2015; De la Vega & Picazo, 2016; Assaél, Acuña, Contreras, & Corbalán, 2014; Ascorra, Carrasco Aguilar, López, y Morales, 2019; Elacqua, Martínez, Santos, Urbina & Treviño, 2011; Ferrada, 2017; Carrasco, Gutiérrez, y Flores, 2017; Treviño, Valenzuela, y Villalobos, 2016, entre otros. Para evidencia internacional, ver por ejemplo: Shepard, 1992; Darling-Hammond & Rustique-Forrester, 2005; Berryhill, Linney, & Fromewick, 2009; Baird, Hopfenbeck, Ahmed, Elwood, Paget & Usher, N., 2014; UNESCO, 2017; Verger y Parcerisa, 2017).

Sin embargo, un cambio de perspectiva de evaluación de esta naturaleza no es fácil. Por muchas décadas han predominado culturas evaluativas centradas en la función sumativa de la evaluación, donde el foco de la dinámica escolar se ha movido en torno a los procesos de calificación y certificación, combinados con las demandas provenientes de las políticas de evaluación externa y sus consecuencias. Estas exigencias terminan por dominar el calendario y la lógica de trabajo de los establecimientos, muchas veces en detrimento del desarrollo de proyectos educativos con sentido para los actores de las comunidades. Ello, pese a que la evidencia investigativa desde los años sesenta al presente ha mostrado que este tipo de cultura promueve el aprendizaje superficial, que sirve “para la prueba”, desplazando el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes para los proyectos de vida de los/as estudiantes; reemplaza la motivación y curiosidad natural de niños, niñas y jóvenes por aprender por la valoración dada a las notas o puntajes; dificulta el respeto de la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje; marca la construcción identitaria del estudiantado, docentes y de la propia institución escolar al imponer etiquetas fijas que generan frustración y no favorecen la progresión de aprendizajes; y distorsionan el trabajo pedagógico orientándose hacia la enseñanza para la prueba, la reducción a ciertas asignaturas en detrimento de otras, en un marco de estrés y ansiedad donde los sentidos de una educación integral se van perdiendo.

En el actual contexto ya no es posible hacer las cosas de la misma manera. Surge, así, la pregunta sobre cuál podría ser la dirección de este cambio. En primer lugar, dada la particular relevancia que cobra en este marco el bienestar psicológico y emocional de los diversos actores de las comunidades escolares, es necesaria una evaluación que vaya más allá de lo cognitivo y tome en cuenta las diversas dimensiones en la formación de los sujetos, favoreciendo conexiones con el contexto, la motivación y el proyecto de vida de las personas. Junto con ello, dada la incertidumbre que generan las actuales condiciones en términos de las posibilidades de seguimiento efectivo del trabajo de los/as estudiantes, sería simplemente injusto persistir en la calificación y la certificación como ejes del trabajo escolar. En cambio, parece necesario poner en el centro la función formativa de la evaluación, es decir, aquella que se preocupa de favorecer la progresión de los aprendizajes de todo el estudiantado en su diversidad, a partir de criterios claros formulados por la comunidad educativa y de una retroalimentación permanente, con foco en la trayectoria particular de cada estudiante.

Finalmente, la transformación en evaluación tendría que apuntar a revalorizar el juicio profesional docente como la fuente de mayor validez en relación con el aprendizaje de los/as estudiantes, dejando espacio para que las comunidades puedan tomar decisiones colectivas basadas en criterios pedagógicos (y no meramente administrativos o burocráticos) en relación con diagnósticos contextualizados a cada realidad. De este modo, se puede evitar que los/as niñas y jóvenes vivan experiencias de fracaso escolar únicamente por sus actuales condiciones materiales, psicológicas y emocionales, sino que puedan retomar sus trayectorias de aprendizaje con consideración de su situación particular. Es necesario evaluar el desempeño de cada uno de los/as estudiantes en forma justa.

“Es importante y fundamental transitar hacia una cultura evaluativa para el aprendizaje, o más auténtica, ya que será la única manera de otorgarle coherencia y consecuencia a lo que propone y posibilita el nuevo decreto de evaluación junto con el decreto 83 y con las bases curriculares. Particularmente en la coyuntura del currículum nuclearizado que se ha propuesto para este periodo 2020 – 2021. Se trata de hacer los esfuerzos y procurar los atrevimientos necesarios para lograr un cambio de paradigma que no solo condicionara la evaluación en cuanto tal, sino también la didáctica en su expresión más amplia. La crisis sanitaria ha condicionado el proceso escolar a un formato remoto y extraordinario, y también ha supuesto la gran posibilidad de explorar una nueva pedagogía respecto de la cual habrá que aprovechar las experiencias que nos permitan incorporarlas para cuando retomemos el régimen presencial.”

*Autores: Antonio López (Director), Cristina Morales (Jefa UTP Ciclo Básico), Alejandra Celis (Jefa UTP Ciclo Secundaria)
Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, buena conectividad (Google Suit for Education).*

Afortunadamente, en nuestro país existen iniciativas de diversas comunidades escolares que han emprendido desde hace algunos años esta transformación de sus culturas evaluativas. Este documento rescata sus valiosas experiencias de evaluación en un contexto de emergencia, de manera de apoyar a otras comunidades escolares en este proceso de cambio, desde el saber que los propios docentes han generado en sus contextos. Así, esta sección busca orientar con elementos teóricos y ejemplos concretos acerca de qué significa transitar hacia una práctica centrada en un enfoque formativo, cambio que esperamos no se limite al actual contexto de pandemia, sino que pueda persistir y proyectarse como el gran cambio paradigmático que por décadas no ha sido posible concretar en evaluación. Entonces, este documento es una ayuda y una invitación para aprovechar la oportunidad de transformación que el actual contexto nos ofrece.

2. PRINCIPIOS Y ELEMENTOS CENTRALES DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE COMO UN ENFOQUE FORMATIVO.

Desde que la función formativa de la evaluación se introdujo en la teoría en los años sesenta, con diversas políticas orientadas en este sentido, se han desarrollado múltiples enfoques, que desde diferentes literaturas han buscado aportar a este cambio paradigmático. Así, por ejemplo, nos encontramos con la Evaluación Auténtica desde autores como Grant Wiggins (1998); la evaluación como autorregulación desde la línea francófona, con autores como Philippe Perrenoud (2008); o la Evaluación para el Aprendizaje, que es la corriente británica desarrollada por el Grupo de Reforma en Evaluación (Assessment Reform Group, 1999), entre otros. Cada uno de estos enfoques tiene sus énfasis y elementos particulares, pero comparten su búsqueda de cambio hacia una mirada formativa de la evaluación, desde la cual la información obtenida se utilice para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, y no únicamente para clasificar y certificar.

Este reporte se centra en el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA). Este foco obedece, por una parte, a que se trata de una teoría construida con docentes del sistema escolar explorando críticamente su propia práctica, y por ello hace sentido a quienes participan en iniciativas asociadas a este enfoque. Por otra parte, porque se trata de un enfoque de evaluación de aula que ha tenido amplia presencia en la política educacional chilena de los últimos años, tanto desde iniciativas de la Unidad de Currículum y Evaluación en el periodo 2003-2009, como en cuerpos legales como el actual Decreto 67.

A partir de una de las definiciones más aceptadas de la Evaluación para el Aprendizaje, este enfoque se entiende como: “El proceso de búsqueda e interpretación de evidencia para uso de los aprendices y sus maestros para identificar en qué fase de su aprendizaje se encuentran los aprendices, a dónde tienen que llegar y la mejor manera de alcanzar ese punto” (Assessment Reform Group, 2002: 2-3).

En este sentido, más que un conjunto de herramientas o técnicas, la Evaluación para el Aprendizaje es un enfoque o lógica de trabajo, que implica repensar nuestra forma de operar en la sala de clases o, actualmente, en la enseñanza y el aprendizaje en modalidad remota. Para poder apropiarnos y poner en práctica esta nueva lógica de trabajo en aula, primero es necesario ir superando gradualmente ciertas creencias que están muy arraigadas en relación con la evaluación, las que se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Sistematización del tránsito esperado desde creencias actuales en evaluación hacia una lógica de Evaluación para el Aprendizaje²

TRANSITAR DESDE LA CREENCIA TRADICIONAL...	HACIA LA IDEA DE QUE...
<p>Evaluar es calificar: para muchos actores, sobre todo los padres y los/as estudiantes, evaluación sigue siendo equivalente a calificar, por lo que es importante involucrarlos en este cambio de concepción.</p>	<p>Evaluar es una habilidad docente fundamental: evaluar significa construir, sobre la base de criterios claros y consensuados, un juicio permanente acerca del estado del aprendizaje de los/as estudiantes, en base a evidencia formal e informal, para generar progresión en el aprendizaje, mientras que calificar debería entenderse como el intento por codificar este juicio en términos numéricos en un momento particular de dicha progresión.</p>
<p>Evaluar es construir buenos instrumentos para cada tarea y registrar formalmente: una creencia muy extendida, asociada a la persistencia de una mirada neo-conductista de la evaluación, es que evaluar implica generar múltiples instrumentos con pautas para cada tarea y que siempre debe existir un registro formal de lo evaluado.</p>	<p>Evaluar es recoger evidencia formal e informal para la toma de decisiones pedagógicas: todo lo que ocurre en el aula (diálogos, preguntas orales, las expresiones de los/as estudiantes, las tareas que realizan en clases, etc.) puede constituir evidencia relevante sobre la progresión de aprendizajes de los/as estudiantes, lo que puede involucrar en algunos puntos el uso de instrumentos concretos para un registro más formal. Esta evidencia se utiliza tanto para mejorar constantemente la propia enseñanza como para retroalimentar a los/as estudiantes, en un proceso constante de reflexión y toma de decisiones.</p>
<p>Evaluar es algo que ocurre en un momento determinado en relación con un producto específico: desde un enfoque más tradicional, hablamos de la evaluación como un hito particular, decimos “hoy me toca evaluar” y, por ello, tomamos la evaluación como un punto particular y más bien anexo al proceso de aprendizaje.</p>	<p>La evaluación está integrada a la didáctica y es un ejercicio permanente: desde el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje, nuestras planificaciones de clase son al mismo tiempo un diseño evaluativo, que integra la evaluación de forma permanente, considerando todo lo que ocurre en el aula como una posible fuente de evidencia formal o informal. Así, evaluamos cuando dialogamos con los/as estudiantes, cuando recorremos grupos de trabajo para hacer comentarios, cuando enviamos un audio por Whatsapp para comentar una tarea enviada por un/a estudiante.</p>
<p>Solamente el/la docente evalúa y retroalimenta: un factor de agobio habitual en los/as docentes reside en la creencia de que siempre deben ser quienes evalúan, y que deben hacerlo de forma individual y formal.</p>	<p>Los/as estudiantes transitan a una paulatina autonomía en la evaluación de su propio trabajo y el de sus pares: la autoevaluación y la evaluación entre pares, junto con aliviar la carga de retroalimentación y evaluación del profesor o la profesora, fomenta que los/as estudiantes se vayan apropiando de su proceso de aprendizaje, dependiendo menos del juicio docente. Además, la retroalimentación puede tomar formas diversas, que no impliquen hacerlo de manera individual y por escrito, pudiendo hacerse de forma grupal, oral o a todo el curso.</p>

² Elaborada por Teresa Flórez

<p>La evaluación es objetiva: si bien es importante que exista transparencia en los criterios de evaluación, esta actividad no puede reducirse a conductas observables, ya que desde dicha lógica hay elementos relevantes del aprendizaje que quedarían fuera.</p>	<p>La evaluación es intersubjetiva: la transparencia y explicitación de los aprendizajes a desarrollar se entiende desde un proceso colectivo de explicitación de metas compartidas por el/la docente y los/as estudiantes.</p>
<p>Evaluar el proceso es pedir múltiples tareas y productos: se confunde a menudo la idea de evaluar el proceso con solicitar la resolución de múltiples tareas, guías y ejecución de productos con entrega formal, lo que termina por agobiar tanto a docentes como a estudiantes sin que necesariamente contribuya a una progresión de los aprendizajes.</p>	<p>Evaluar el proceso es la recogida permanente de evidencia formal e informal: un buen diseño de una ruta de aprendizaje debería incluir actividades que en sí mismas permitan recoger evidencia sin la necesidad de entregar productos. En el actual contexto de emergencia, este principio de flexibilidad se hace particularmente relevante, ya que muchos docentes están recopilando evidencia a través de interacción en chats, Whatsapp, envío de audios o videos, sin que ello implique la carga de la entrega de productos formales de manera permanente.</p>

“En el contexto actual tiene sentido este enfoque, ya que se centra en enseñar para que el estudiante aprenda, y sea evaluado de manera formativa, dando la posibilidad de que avancen en sus aprendizajes. El proceso no se centra en la calificación, que provoca ansiedad y angustia, sensaciones, que por lo demás, no son buenas. Y con mayor razón en el contexto en que nos encontramos. Al hacer devolución de trabajos con sugerencias, otorgando la oportunidad de revisar y mejorar se posibilita una instancia de reflexión y comprensión mucho más profunda que si el docente le da una nota indicando solo los errores cometidos, esto, en cualquier modalidad, pero especialmente ahora que no podemos cerciorarnos que lo que estamos enseñando está siendo comprendido por nuestros estudiantes. Dada la actual situación, lo que más requieren nuestros estudiantes es acompañamiento en su aprendizaje, valorar sus logros, que sientan que avanzan, que sientan que el proceso educativo no es una amenaza más que los tensiona.”

Autores: Antonio López (Director), Cristina Morales (Jefa UTP Ciclo Básico), Alejandra Celis (Jefa UTP Ciclo Secundaria) Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, conectividad buena (Google Suit for Education).

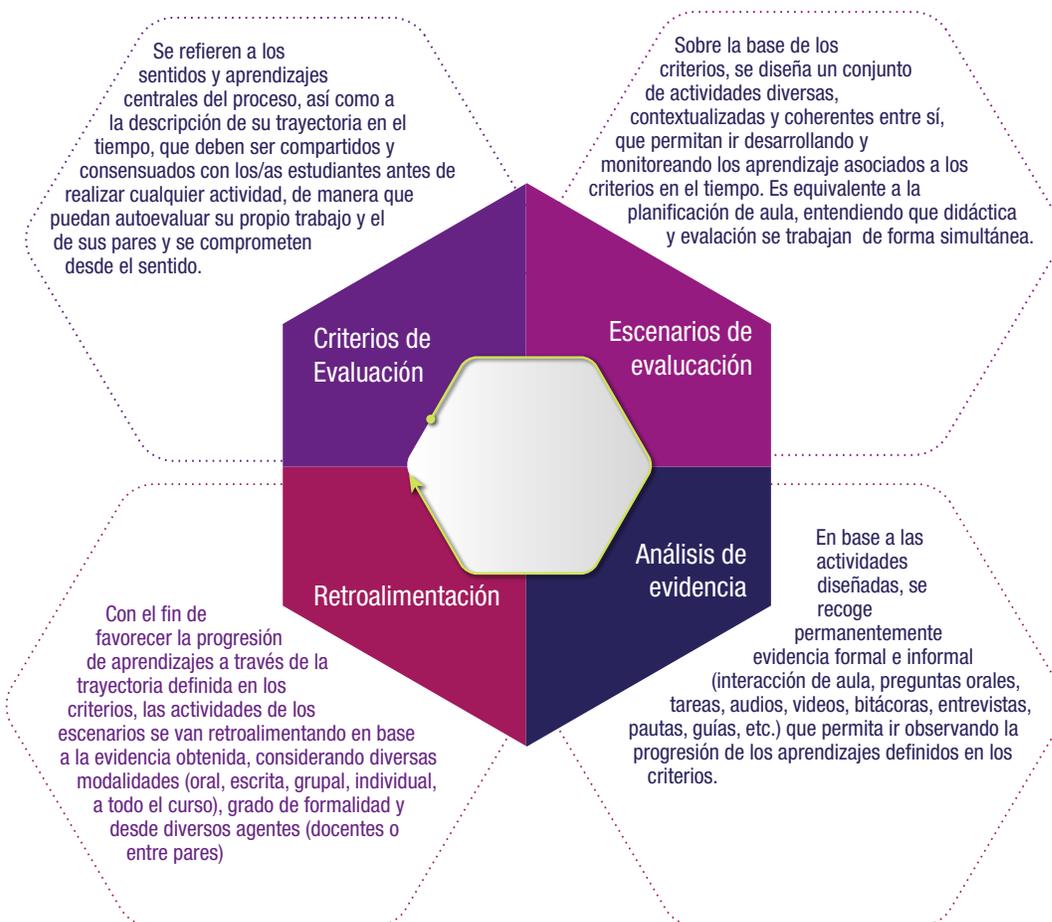
A modo de síntesis de este cambio de enfoque, los principios que animan un ejercicio docente centrado en la Evaluación para el Aprendizaje comprenden que la evaluación (Assessment Reform Group, 2002):

- i. Es parte de una planificación efectiva.
- ii. Se centra en cómo aprenden los/as estudiantes.
- iii. Es central en la actividad de aula.
- iv. Es una destreza profesional docente clave.
- v. Genera impacto emocional.
- vi. Incide en la motivación del aprendiz.
- vii. Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
- viii. Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
- ix. Estimula la autoevaluación.
- x. Reconoce todos los logros.

“La Evaluación para el Aprendizaje releva el rol docente y sus saberes, ya que todo aquello que el docente conoce del proceso escolar de sus estudiantes con la EpA toma un gran valor. El docente ya no debe esperar un hito en su planificación que determine lo que el/la estudiante aprendió en una u otra unidad de aprendizaje, sino que su planificación en sí es un escenario de evaluación que le entrega información relevante para registrar del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y permite tomar decisiones pedagógicas que favorezcan la continuidad del proceso, ofreciéndoles caminos para alcanzar el objetivo, a través de una retroalimentación individual o colectiva, escrita o verbal, formal o informal, de los logros alcanzados hasta ese momento.”

*Autores: Natalia Segura (Coordinadora técnica ciclo inicial), Gonzalo Morales (Coordinador Académico), Lucía Sandoval (Directora de ciclo inicial).
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Chillán, Particular Subvencionado, urbano, 2161 estudiantes, conectividad alta.*

En términos concretos, una práctica guiada por este enfoque implica la constante consideración, tanto para cada momento del proceso de aprendizaje como para el proceso como un todo, de los siguientes componentes:



3. ¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE EMERGENCIA?

Señalados los elementos y principios centrales de este enfoque en función de un cambio de cultura evaluativa, cabe preguntarse en qué sentido esta forma de trabajar la evaluación resulta más pertinente en el actual contexto de pandemia. A continuación, se presentan las potencialidades del enfoque en este sentido:

3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE NUCLEARIZACIÓN O PRIORIZACIÓN CURRICULAR:

Una de las formas de abordar la actual condición excepcional ha sido superar el enfoque de cobertura curricular por el de la priorización de objetivos centrales. En este reporte se opta por el concepto de nuclearización, es decir, que más que seleccionar o excluir Objetivos de Aprendizaje (priorización), se promueve un ejercicio de apropiación curricular, donde las comunidades deciden qué aprendizajes son más relevantes y factibles de abordar en cada asignatura, poniendo en el centro las habilidades a cuyo servicio estarían los contenidos. El trabajo con criterios de evaluación amplios y centrados en el proceso, más que en un producto, es coherente con este ejercicio de apropiación curricular, ya que consiste precisamente en determinar cuáles son los sentidos y aprendizajes fundamentales a trabajar y cómo se espera que progresen en el tiempo, desde un diagnóstico contextualizado.

3.2 ESCENARIOS DE EVALUACIÓN FUNCIONALES A LA LÓGICA DE RUTAS DE APRENDIZAJE Y CON POTENCIAL INTERDISCIPLINARIO:

En las orientaciones para la didáctica, documento anterior de la Mesa de Educación COVID-19, plantea diseños didácticos llamados “rutas de aprendizaje”, con metas asociadas al currículum priorizado que les dan coherencia, y que combinan modalidades presenciales y no presenciales, sincrónicas y asincrónicas, teniendo en cuenta aspectos de contexto y acceso a conectividad (Mesa Social COVID-19, 2020). En este sentido, este documento propone entender estas rutas de aprendizaje al mismo tiempo como escenarios de evaluación, cuyas evidencias de diverso tipo vayan permitiendo un seguimiento flexible de los aprendizajes de los/as estudiantes en el tiempo. Esto evita la habitual disociación e incoherencia entre didáctica y evaluación, puesto que ambas ocurren de forma concurrente y simultánea. Junto con ello, el trabajo desde esta lógica permite que no sea necesario generar una ruta por cada disciplina, sino que existe potencial para integrar varias disciplinas y sus aprendizajes en un mismo escenario, lo que ha permitido en muchos contextos bajar la sobrecarga de estudiantes y docentes en el diseño, realización y retroalimentación de tareas, motivando además el trabajo profesional colaborativo.

“ Este enfoque fue totalmente pertinente bajo este contexto, dado a que la pandemia rompió la igualdad de condiciones que otorgaba recibir a los niños y niñas en las salas de clases en el colegio. Por ende, el encierro hizo que cada realidad familiar se transformara en un contexto único y diferente, entonces al trabajar con EpA fue una oportunidad de generar cierta justicia con los aprendizajes. Porque bajo estos principios se hizo fundamental respetar los ritmos de aprendizajes de cada estudiante, considerando su propio contexto, ya que se piensa la evaluación como un proceso, y no en el producto final, por lo tanto, se realizó un acompañamiento para evaluar cada avance del estudiante en los proyectos interdisciplinarios a través de las retroalimentaciones personalizadas. Así se consiguió disminuir el agobio al que estaban sujetos tanto el o la estudiante como sus familias, logrando mantener la motivación siendo una pieza clave para lograr aprendizajes bajo estas condiciones. Por otro lado, el cuerpo docente al estar preparado con los principios EpA, nos dimos cuenta que de a poco se fueron empoderando en las decisiones, además de mostrar mayor flexibilidad para adaptarse a tales condiciones y también algo fundamental, es que se fue perdiendo el temor a la innovación en educación. Por último, el cuerpo docente trabajó de forma colaborativa e interdisciplinaria viendo el conocimiento en su complejidad y no como algo fragmentado y carente de sentido.”

Autores: Diego Gajardo (Director), Constanza Caracci (Coordinadora pedagógica).

Colegio Santa Inés Chiguayante, Particular Subvencionado, urbano, 245 estudiantes, conectividad baja-media (se entrega material impreso para quienes no cuentan con Internet y se realizan reuniones por plataformas y WhatsApp, para explicar y aclarar dudas).

3.3 FLEXIBILIDAD EN LAS MODALIDADES DE RECOGIDA DE EVIDENCIA Y RETROALIMENTACIÓN:

En un contexto como el actual, resulta fundamental flexibilizar las formas en que se recoge la evidencia de aprendizaje, adaptándose a las condiciones de los/as estudiantes y sus familias. Desde su aproximación amplia y flexible a la construcción de evidencia y retroalimentación, el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje permite diferentes grados de formalidad y tipos de evidencia y retroalimentación, por lo que en ese marco las interacciones por chat, los audios de WhatsApp, el envío de cápsulas breves de video, el diálogo telefónico, el comentario de guías, pautas de autoevaluación, bitácoras o diarios de aprendizaje, entre muchas otras posibilidades, están dentro de los formatos que han facilitado el seguimiento, en los casos en que esto sea posible.

“ Con respecto al contexto actual, este enfoque nos ha permitido trabajar realizando evaluación formativa continua en todos los niveles de enseñanza, nos ha entregado herramientas para determinar los avances acompañado los procesos y posibilidades de cada estudiante, dependiendo de las distintas situaciones que se encuentren. Los diferentes escenarios de evaluación que se plantean favorecen el recorrido de aprendizaje, siendo un enfoque flexible y amable para los estudiantes, sus familias y el o la docente.”

Autores: Natalia González (Coordinadora área artística), Pilar Machulás (Jefa de UTP), Rodravo (Director). Colegio Artístico Santa Teresa, Machalí, Municipal, urbano, 311 estudiantes, conectividad media al inicio; luego de apoyos, entrega de tarjetas simcard, tablets, préstamos de computadores, el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 7%.

3.4 POSIBILIDAD DE RESPETAR LOS PRINCIPIOS DE PERTINENCIA Y RESGUARDO POR LAS CONDICIONES PSICOLÓGICAS Y EMOCIONALES DE LOS/AS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS:

Al ser contextualizados, los escenarios de evaluación permiten (y exigen) proponer una secuencia de actividades pertinentes al contexto, donde el componente psicológico y emocional puede incorporarse. Así, es importante pensar en actividades factibles de realizar en el hogar, que potencien la participación de la familia, y que permitan a los/as estudiantes canalizar todo aquello que están viviendo. En lo que sigue de este documento, se presentan ejemplos de actividades de este tipo, desde la experiencia de las escuelas que colaboraron en su elaboración.

3.5 CENTRARSE EN TRAYECTORIAS FLEXIBLES ACORDES A LA SITUACIÓN DE CADA ESTUDIANTE:

Al centrarse en criterios amplios de proceso y permitir una gran amplitud de escenarios y evidencias, este enfoque favorece el análisis de cada caso, para que se tomen decisiones acordes a la situación de cada estudiante, en beneficio de su proceso de aprendizaje.

“ Este enfoque de evaluación en el actual contexto es el único que se adecuaba a las capacidades y necesidades de cada estudiante. Optimiza las relaciones interpersonales, desde la colaboración para un desarrollo integral de cada estudiante, en especial en una metodología de proyecto, que se usa en la presente experiencia. Permite que los aprendizajes no se desvinculen del tiempo y el espacio, entregando oportunidad para la reflexión pedagógica y evidenciar qué cosas funcionan en la clase presencial y no presencial.”

Autores: Leyla Vergara (Docente de Matemática), Sophia Castros (Docente de Educación Física), Adrián Jara (Docente de Ciencias Naturales). Escuela de niñas República del Ecuador, Santiago, Municipal, urbano, conectividad baja (brecha digital en cuanto a acceso a Internet, equipamiento y dispositivos).

4. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA TRABAJAR DESDE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE EMERGENCIA

En la presente sección, se detalla cada uno de los elementos de Evaluación para el Aprendizaje, entregando sugerencias prácticas y experiencias de diversas comunidades escolares acerca de cómo trabajarlos. Siguiendo la lógica del enfoque, el contenido se organiza en base a los 4 elementos centrales señalados: criterios de evaluación, rutas de aprendizaje como escenarios de evaluación, análisis de evidencia y retroalimentación. Posteriormente se ofrecieron orientaciones acerca de cómo enfrentar los procesos de calificación y promoción 2021, así como las proyecciones para el período 2022.

4.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR

4.1.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DESDE UNA LÓGICA FORMATIVA

En el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje, son los/as estudiantes quienes se ubican en el centro de la actividad evaluativa y el/la docente que guía el proceso educativo hacia el logro de un aprendizaje. En este proceso, hay tres consideraciones a tener en cuenta: la meta de aprendizaje; la obtención e interpretación de evidencia del trabajo realizado por los/as estudiantes, junto con la autoevaluación que activa sus procesos metacognitivos; y la retroalimentación orientada a guiar los próximos pasos a seguir para alcanzar la meta y pasar al aprendizaje que sigue. Lo descrito corresponde a una mirada pedagógica centrada en qué y cómo está aprendiendo el/la estudiante, así como su toma de conciencia en sus caminos de progreso y la utilización de esa información para avanzar hacia nuevas metas.

En este tipo de evaluación no se hacen comparaciones entre estudiantes – sobre quién aprende más o quién aprende menos- sino que se toma en cuenta al estudiante en sus circunstancias, en sus esfuerzos, en sus capacidades para realizar el trabajo determinado. Así, los juicios se hacen referidos a lo que cada estudiante es capaz de hacer con relación a un desempeño previsto o a un conjunto de criterios especificados.

Lo relevante de definir y seleccionar criterios para evaluar formativamente es que la comunidad educativa interprete lo mismo cuando estos criterios se aplican, para evitar confusiones en el análisis de los desempeños. Por ello, deben ser definidos y consensuados por el cuerpo docente y también con el estudiantado. En consecuencia, lo más útil es disponer de una definición operacional que describa dos dimensiones: a) lo que el/la docente debe observar y b) una descripción de progresión, para que sea posible juzgar si los/as estudiantes están desarrollando una comprensión y habilidades y no solamente utilizando los criterios en tareas específicas.

Para definir criterios de evaluación, se recomienda utilizar un enfoque pragmático. Es decir, definir el criterio en base a las propias observaciones de los/as estudiantes, acumuladas durante la experiencia pedagógica, y en las observaciones realizadas por otros docentes, para determinar el tipo y/o nivel de desempeños que han de considerarse adecuados para los/as estudiantes de las distintas edades.

Para evitar rigidez de los criterios, los enunciados deben hacerse en términos más bien generales, para aplicarlos en un amplio contexto, pero a su vez lo suficientemente específicos para caracterizar los aprendizajes a observar. Es importante indicar que una observación no es suficiente y deben recogerse variadas evidencias para hacer un juicio.

Dicho lo anterior, y poniéndose en el lugar de los/as docentes que tienen que evaluar a sus estudiantes en forma remota, el foco de esta sección está puesto en la selección y uso de los criterios para evaluar formativamente las evidencias que surgen en contexto virtual, por ejemplo, su participación en las actividades sincrónicas, realización de actividades asincrónicas y enviadas al docente, junto con aportar a las reflexiones docentes y fortalecer una práctica evaluativa conectada a la realidad de cada comunidad educativa.

Una primera acción recomendada es la de dialogar entre colegas y clarificar qué se debe evaluar. Esto implica reconocer entre ellos sus referentes de evaluación o como la literatura los identifica, reconocer cuáles son sus criterios de evaluación. Este ejercicio resulta interesante hacerlo por escrito en forma individual primero y luego compartirlo, para llegar a tener la claridad de la comunidad educativa, que la interpretación que están haciendo de un criterio, sea la misma y signifique lo mismo para todos y evitar aplicar criterios confusos para docentes, estudiantes y apoderados. Es útil tener una definición que describa lo que saben y saben hacer los/as estudiantes para saber qué observar en cada uno de ellos.

Este criterio se completará cuando también se indiquen elementos de progresión. Para esto se necesita hacer una segunda descripción, es decir, se debe lograr una descripción de nivel inicial, nivel intermedio y nivel avanzado de ese saber o saber hacer. Igualmente es importante acotar que los criterios se deben definir con cierta amplitud y en relación con el contexto que se está viviendo. Así tendremos un criterio unificado y equilibrado para comunicar a la comunidad educativa y una ruta de progresión comprensible por todos los involucrados.

La utilización de los criterios, generados por la comunidad docente, para la obtención de información mediante la observación, permite a el/la docente centrar su mirada en un aspecto específico, porque sabe con antelación al desarrollo de la clase el qué y el cómo buscar información relevante durante el proceso de aprendizaje, dándose un espacio de mejoramiento continuo, y no solo para juzgar al final de la clase. Para enriquecer la obtención de información, se pueden hacer varias observaciones y asegurar que sean observaciones de los trabajos de los/as estudiantes para no saltar a rápidas conclusiones. Vale decir, que en EpA no se evalúa a la persona, sino sus evidencias de aprendizaje.

De acuerdo con Harlen (2007), los criterios deben proporcionar:

- i. indicaciones claras con el significado de las habilidades a evaluar;
- ii. descripciones del progreso en términos de las diferencias entre las acciones e ideas de los/as estudiantes en distintos momentos de su aprendizaje,
- iii. orientaciones breves y suficientes para que la comunidad docente las tenga presentes sin tener que consultar continuamente el documento, y
- iv. puntos de referencia para juzgar el contexto en el que sean relevantes la aplicación de un determinado criterio.

Los criterios de evaluación son útiles para seleccionar los aprendizajes relevantes de cada área y contemplan tres tipos de contenidos, estos son: a) criterios de evaluación conceptual, que permiten conocer en qué medida se ha logrado la comprensión de los conceptos del objetivo de aprendizaje; b) criterios de evaluación procedimental, permiten conocer cómo se han ido desarrollando un conjunto de habilidades y acciones de acuerdo a la edad de los/as estudiantes y c) criterio de evaluación actitudinal, que permite a los/as docentes ir moderando valores de solidaridad, respeto por las ideas o responsabilidad. Esto no significa que se deban generar criterios por separado para cada uno de estos ámbitos, sino que estos se pueden (y deben) integrar en la definición de los aprendizajes centrales a trabajar en cada disciplina.

Para que los criterios construidos por la comunidad docente tengan mayor potencial de apoyar la progresión de los aprendizajes de los/as estudiantes, es necesario que estos los conozcan y comprendan qué y cómo serán evaluados formativamente. La transparencia es central a esta comunicación entre docentes y estudiantes y, como se decía anteriormente, deben lograr un significado común. El efecto observado de la explicitación de criterios es que los/as estudiantes toman conciencia del nivel de su trabajo y pueden avanzar hacia la excelencia con apoyos específicos que otorgue el/la docente. Esto implica que el estudiante hace autoevaluación de su proceso y puede reconocer sus fortalezas y debilidades y en conjunto con el docente establecer pasos a seguir.

EJEMPLO EXPERIENCIA: TRABAJANDO CON CRITERIOS COMPARTIDOS

IV Medio, Diferenciado Condición Física

“La propuesta consiste en la formulación de proyectos deportivos, recreativos y/o socioculturales coherentes, realistas y que contenga elementos esenciales para su puesta en práctica, es un plan de acción a elección del estudiante para producir o hacer realidad un proyecto para la comunidad. En una primera etapa el estudiante elabora en forma personal su propio proyecto deportivo, recreativo y/o cultural, desarrollando un conjunto de habilidades que incluyen estrategias y medios para alcanzar los objetivos propuestos. Aquí se utiliza una rúbrica de elaboración de proyecto por niveles de logros. Luego viene una segunda etapa de trabajo grupal o colaborativo, donde se comparten los proyectos y se selecciona el mejor para la defensa y puesta final, esta se realiza a través de una exposición grupal que permite la retroalimentación, la autoevaluación y la evaluación entre pares. Se utiliza una rúbrica de exposición a través de niveles de logro.”

Departamento de Educación Física – Diferenciado C – IV MEDIO
Colegio Humberstone

RÚBRICA PROYECTO ESCRITO

NOMBRES DE LOS ALUMNOS		CURSO	
CRITERIOS A EVALUAR	LOGRADO	EN VÍAS DE LOGRO	INICIANDO EL APREND.
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO ESCRITO	Se entrega cumpliendo totalmente con los parámetros solicitados de tipo de letra, márgenes, interlineado, tamaño papel, numeración, portada. (2 puntos)	Se entrega cumpliendo entre 3 y 4 parámetros solicitados de tipo de letra, márgenes, interlineado, tamaño papel, numeración, portada. (1 ó 0 puntos)	Se entrega entre 1 y 2 parámetros solicitados de tipo de letra, márgenes, interlineado, tamaño papel, numeración, portada. (1 ó 0 puntos)
FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO	La fundamentación del proyecto posee totalmente en su contenido la utilización de los elementos técnicos necesarios para justificar su realización. (2 puntos)	La fundamentación del proyecto posee parcialmente en su contenido la utilización de los elementos técnicos necesarios para justificar su realización. (1 ó 0 puntos)	La fundamentación del proyecto no posee en su contenido la utilización de los elementos técnicos necesarios para justificar su realización. (1 ó 0 puntos)
OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROYECTO	Los objetivos generales y específicos poseen totalmente en su contenido herramientas de trabajo para cumplir con el propósito general y específico del proyecto. (2 puntos)	Los objetivos generales y específicos poseen parcialmente en su contenido herramientas de trabajo para cumplir con el propósito general y específico del proyecto. (2 puntos)	Los objetivos generales y específicos no poseen en su contenido herramientas de trabajo para cumplir con el propósito general y específico del proyecto. (1 ó 0 puntos)
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	La descripción señala todos los características de la ejecución práctica y la planificación de ella.	La descripción señala parcialmente todos los características de la ejecución práctica y la planificación de ella.	La descripción no señala todos los características de la ejecución práctica y la planificación de ella.

PROYECTO DEPORTIVO PARA LA TERCERA EDAD

PROYECTO DEPORTIVO PARA LA TERCERA EDAD

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

El proyecto se desarrollará, en un centro deportivo para la tercera edad, en el cual poseerán diversas opciones de entretenimiento y recreación física a los estudiantes, así como proporcionarles una variedad de actividades físicas y deportivas. El centro deportivo posee una sala de reuniones, sala de actividades, sala de actividades deportivas adaptadas para ellos y una sala de baile aeróbico. Con lo cual estamos pudiendo trabajar los temas y los roles de cada participante en todo respecto, incluyendo a la salud y prevenir todos aquellos enfermedades propias de esta edad.

FUNDAMENTACIÓN:

Por la falta de preocupación hacia nuestros adultos mayores, lo cual hoy en día es un aumento significativamente ya que según los datos del CENSO, el número de adultos mayores asciende a dos millones ochocientos ochenta y cinco en una de las 3 provincias más empobrecidas como son Coahuila y Uruguay. Además de contar que para el 2020 los personas mayores representará el 31,8% de la población del país y es por eso que debemos prestar una mayor atención y entregar los espacios adecuados para su desarrollo físico y mental, contribuyendo a disminuir las enfermedades y problemas propios de su avanzada edad, además de brindar la atención que se merecen. Hasta el 2018, el porcentaje de los adultos mayores es de 11,13%.

OPINIONES ESTUDIANTES:

“Con respecto a la experiencia de crear y desarrollar un proyecto, puedo decir que fue una actividad innovadora y de mucho aprendizaje tanto del tema del que se trataba el proyecto como de trabajar en equipo para poder desarrollar cada punto de forma correcta. Claramente fue un proyecto muy significativo ya que nos dimos el tiempo de pensar en las personas, en sus carencias y en cómo poder ayudarlas, y analizando cada idea del proyecto para que no se nos fuera ningún punto importante de él.”

“Los proyectos deportivos fueron una actividad súper entretenida, porque generó que buscáramos más información de la que sabíamos y una nueva experiencia sobre cómo hacer un proyecto deportivo. Como dije, fue una nueva experiencia que podría llegar a servir para la universidad o cuando uno trabaja.”

Autora: María José Carrizo

Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, buena conectividad (Google Suit for Education)

4.1.2 ESTRATEGIAS PARA COMPARTIR CRITERIOS CON LOS/AS ESTUDIANTES

En el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje que se está proponiendo, la autoevaluación **no puede estar ausente** en el trabajo de aula, pues constituye uno de los mejores procesos para que cada estudiante se apropie de los criterios de evaluación, regule sus aprendizajes a través de una mirada crítica sobre su propio trabajo y desarrolle la experticia evaluativa.

Se entenderá autoevaluación como un proceso que capacita al estudiantado para reflexionar sobre qué y cómo han aprendido y juzgarlo en contraste con un conjunto de criterios preestablecidos. Este proceso constituye la base para que ellos lleguen a ser competentes y se desempeñen de forma independiente del profesor/a (Sadler, 2013). En términos prácticos, esto implica que los/as alumnos deben ser capaces de monitorear continuamente la calidad de lo que están produciendo mientras lo producen y desarrollen acciones para llegar a producir el trabajo con la calidad requerida.

De acuerdo a lo anterior, la autoevaluación debe traducirse en una verbalización oral y/o escrita sobre lo que él o la estudiante ha querido desarrollar, sobre lo que hace, sobre las acciones de las que toma conciencia, comparando lo que hace en relación con criterios preestablecidos (Veslin y Veslin, 1992).

Algunas estrategias de autoevaluación:

- i. Identificar criterios usando ejemplos. Esta es una técnica para ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar sus destrezas de autoevaluación. Se realiza utilizando un ejemplo de trabajo de los mismos estudiantes:
 - Al inicio de una unidad de trabajo, se muestra al grupo de estudiantes un ejemplar de trabajo de buena calidad de lo que ellos deben presentar como trabajo durante y al final del proceso.
 - Se les pide que mencionen los aspectos que lo hacen de buena calidad.
 - Se llega a un acuerdo como grupo curso sobre los criterios.
 - Posteriormente, mientras los/as estudiantes desarrollan su trabajo, pueden usar los criterios como guía para orientarse, para mejorar y modificar su trabajo.
 - Una vez que han completado su trabajo, pueden usar los criterios para ayudarse a ver cómo lo pueden hacer mejor, cómo están en relación a lo que se espera. Estas comparaciones deben hacerse siempre en relación a las metas compartidas de aprendizaje.
- ii. Luego de haber devuelto a los/as estudiantes sus tareas revisadas, solicitar que escriban reflexivamente sobre aquellos criterios en los que podrían mejorar a futuro. Por ejemplo, “la próxima vez podría mejorar la estructura de mi ensayo”, “la próxima vez debiera fijarme más en poner correctamente los números en los ejes de coordenadas”, “la próxima vez debo poner título al cuento”.
- iii. Identificar los criterios de evaluación antes de una evaluación formal.
 - Reúna a los/as estudiantes en grupo y pídale que discutan qué criterios creen que deberían ser considerados en la evaluación a futuro.
 - Por cada criterio pídale que señalen su grado de comprensión.
 - En un plenario con todo el curso, discuta los criterios hasta llegar a un consenso.
 - Durante el proceso y término de sus actividades de aprendizaje, apliquen los criterios consensuados y evidencian fortalezas, debilidades y pasos a seguir.

EJEMPLO EXPERIENCIA: TRABAJANDO CON CRITERIOS COMPARTIDOS

1º Medio, Lengua y literatura, Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura

“ Actividad centrada en identificar elementos positivos del lugar donde viven, relacionar frente al entorno y el contexto actual, persuadir a través de mensajes de invitación y valorar su entorno e interacciones con otros. Se presentó la actividad, se mostraron los criterios de evaluación, pues se relaciona directamente con lo que tenían que desarrollar. Se realizaron dos “encuentros virtuales” con los estudiantes donde se les retroalimentaba sus avances y dudas. Presentaban ideas sobre sus entornos, cómo lo podían relacionar con el contexto de pandemia, qué imagen podría servir para persuadir mejor, color a usar, tipología para el mensaje, cómo estructurar el mensaje o ideas, entre otras preguntas. En estas sesiones los estudiantes tienen que ir haciendo su autoevaluación según lo que han trabajado, en base a pauta. En la sesión final, presentaron algunos sus trabajos y se comentaron entre ellos según la misma lista de cotejo presentada al inicio y además se hicieron comentarios extras de valoraciones o elementos a mejorar. Es una experiencia positiva, pues se logra aprendizaje significativo por la relación de la actividad y su entorno, además por los comentarios entre ellos mismos sobre sus trabajos. A esto, se le suma que fue un proceso que pudo ser acompañado por la retroalimentación y/o apoyo constante por mí y por ellos mismos, al autoevaluarse.”

TE INVITO A VISTAR LA PLAZA DE LA CONQUISTA
UNA DEL LAS MEJORES COSAS DEL CERRO PLACER



La recientemente restaurada Plaza de la conquista es el centro neurálgico del cerro del mismo nombre. Cuenta con infraestructura completamente nueva incluyendo una multicancha, juegos para niños, baños públicos y Wi-fi. Su ubicación es Conquista 667, Cerro Los Placeres, Valparaíso

CRITERIOS	SI	NO	REFLEXIÓN SOBRE TU RESPUESTA
Mi Afiche cumple con su propósito. Contiene Título, Imagen y Slogan que lo permite.			
Desarrolé mis ideas con claridad, dando detalles para fundamentar la forma de ver mi barrio, cerro o población.			
Utilicé un lenguaje sencillo para hacer que mi texto sea más llamativo claro para el lector.			
Corregí la ortografía de mi Afiche.			
Revisé que entre las palabras y las imágenes haya coherencia y estén completas.			

Autora: Gloria Quinchamán White

Liceo Técnico de Valparaíso, Municipal, urbano, 1199 estudiantes, baja conectividad, 14 conexiones promedio en el curso

4.1.2 SUGERENCIA DE CÓMO EVALUAR FORMATIVAMENTE “HABILIDADES”

¿Qué estrategias se pueden utilizar para obtener evidencia de desarrollo de habilidades?

- i. Primero se debe tener claridad de la habilidad a evaluar y cómo se debería observar el desempeño.
- ii. Luego determinar, el desempeño alto y el desempeño bajo.
 - ¿Cuál sería un ejemplo de evidencia de un nivel bajo?
 - ¿Cuál sería un ejemplo de evidencia de un nivel alto?
- iii. En conjunto con otros docentes, o con los/as estudiantes, es importante determinar los niveles intermedios, a través de una progresión desde el nivel bajo hacia el nivel alto, estableciendo un plan de desarrollo.

4.1.3 PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA DETERMINAR UN PLAN DE DESARROLLO

Estas preguntas examinan el nivel de desarrollo de procesos, habilidades y juegan un rol importante en la evaluación formativa:

- i. Ayudan a centrar la atención en los aspectos significativos del aprendizaje del estudiante.
- ii. Sirven como guías para la interpretación de la evidencia obtenida.
- iii. Apuntan a los próximos pasos en el desarrollo de los/as estudiantes.

Utilice esta lista como guía para el desarrollo de las habilidades determinando qué preguntas se pueden contestar con un “sí”. Encontrar donde las respuestas positivas se convierten en negativas (o, de manera más realista, donde se convierte en difícil de decir sí o no) permite localizar el nivel de desarrollo de un estudiante en una determinada habilidad y proyectar el próximo paso. Lo más importante, este proceso también indica el siguiente paso de desarrollo a seguir. La indicación de a dónde puede avanzar constituye todo el propósito de la evaluación formativa.

4.2 LAS RUTAS DE APRENDIZAJE COMO ESCENARIOS/PLANES DE EVALUACIÓN

Desde el enfoque de la Evaluación para el Aprendizaje, no se concibe la enseñanza y la evaluación como separadas y secuenciales, sino como dos elementos clave de un mismo proceso en el que ambos van en espiral. Esto implica que en la medida en que vamos enseñando debemos ir monitoreando el progreso y logro de los aprendizajes de cada estudiante, para luego retomar algún contenido cuando es necesario o seguir avanzando si vemos que comprendieron o desarrollaron el aprendizaje (Black & William, 2018).

4.2.1 LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO UN CONTINUO DE RECOGIDA DE EVIDENCIAS

Esta lógica espiral supone que en la planificación se incorporen y articulen ambos aspectos. Así, las rutas de aprendizaje deberían ser vistas no solo como una organización planificada de lo que se debe enseñar o que los/as estudiantes deben aprender, sino también incorporar actividades que permitan recoger evidencias de aprendizaje, sin la necesidad de entregar productos o tareas adicionales.

Se cuenta actualmente con una priorización curricular que plantea como desafío generar oportunidades de aprendizaje en estos ámbitos focalizados, y que aquí se abordan más bien desde la perspectiva de un ejercicio de nuclearización curricular. La pregunta clave que debemos hacernos es: ¿qué pretendemos que los/as estudiantes aprendan en esta unidad? La respuesta marcará nuestra meta de aprendizaje o dónde queremos llegar, aspecto que se concentra y se comparte por medio de los criterios, elemento presentado en la sección anterior. La segunda pregunta entonces será: ¿cómo sabré que los/as estudiantes lo están aprendiendo y que lo aprendieron? La respuesta a esta pregunta dará un listado de acciones y productos que el estudiante podría

realizar y que se constituyen en evidencias de aprendizaje. La siguiente pregunta sería: ¿de qué manera y en qué momento de la ruta de aprendizaje es posible recoger información sobre el desempeño de los/as estudiantes en esas acciones o productos? En este punto es donde se articula la didáctica y la evaluación (Figura 1).

Figura 1: *Proceso de desarrollar una planificación articulada de la enseñanza y la evaluación*



En esta definición resulta fundamental trabajar con aprendizajes globales o grupos de aprendizajes, expresados en los criterios de evaluación compartidos, que permitan tener una aproximación en distintos ámbitos del desarrollo del estudiante en la asignatura (contenidos, habilidades, actitudes) o en más de una asignatura si se aborda con una metodología de proyecto.

Veamos un ejemplo retomando la propuesta de ruta de aprendizaje de Ciencias Naturales para el objetivo didáctico “Explicar el origen de las estaciones del año, sus diferencias en los hemisferios Norte y Sur de la Tierra y cómo estas afectan en los ciclos de la naturaleza” (Figura 2).

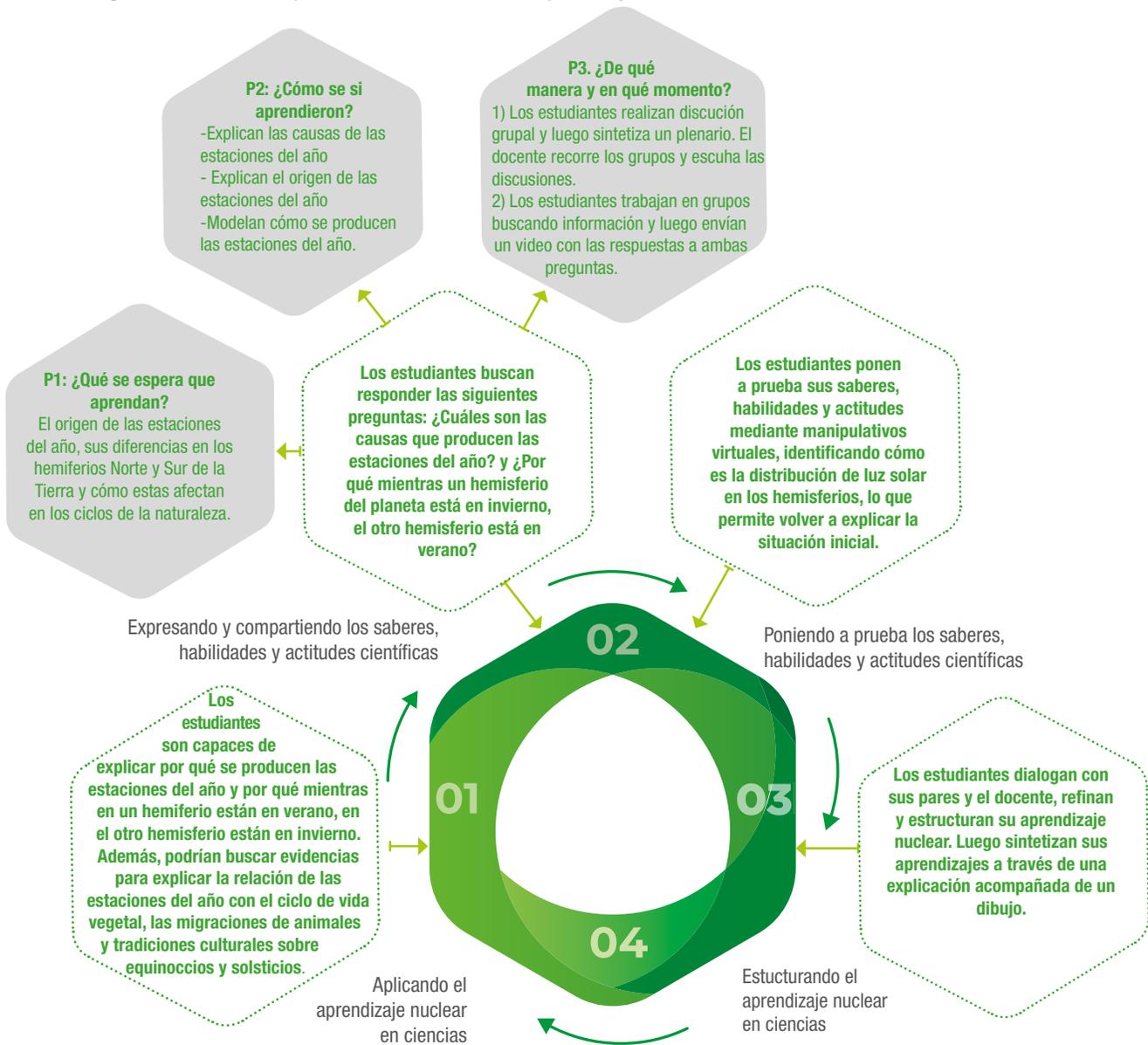
Para cada fase se plantearon las tres preguntas. Así, en la primera fase, para *¿qué se espera que aprendan?*, la meta está dada por el propio objetivo de aprendizaje o su expresión en criterios de evaluación de proceso compartidos. Luego se define *¿cómo sé si están aprendiendo?* Esto supone monitorear en cada una de las fases de la ruta e imaginarse cómo podrían demostrar ese aprendizaje, en este caso, explicando las causas que producen las estaciones del año, modelando cómo se producen, representando el movimiento e inclinación de la Tierra en relación al Sol, por ejemplo. Por último, *¿de qué manera y en qué momento?*, apunta a la situación en la que se puede recoger evidencias del aprendizaje y eso se puede hacer (según el grado de conectividad) generando grupos de discusión donde discutan y averigüen sobre el tema, y luego lo presenten en un plenario, o que presenten su modelo o representación con las respuestas a las preguntas de la fase 1 de la ruta a través de un video de 2-3 minutos. También se puede

trabajar el modelamiento en conjunto con la asignatura de tecnología o de artes, donde utilicen *stop motion* para hacer la explicación, o herramientas de video como *loom* para elaborar el video.

Luego se repite el ciclo con las siguientes fases de la ruta, lo que permite tener un seguimiento permanente de los/as estudiantes, con menor carga tanto para docentes como estudiantes, que se inserta de forma natural en la ruta y no es una actividad de aprendizaje extra.

Respecto de la manera y momento en que se recogen las evidencias, Shavelson et al. (2008) plantean que hay tres formas en que se puede integrar la recolección de las evidencias de aprendizaje en el contexto de una ruta de aprendizaje: 1) Sobre la marcha, 2) Interacciones planificadas, 3) Evaluaciones formales predefinidas (Shavelson et al., 2008).

Figura 2: Insertando la planificación en una ruta de aprendizaje.



4.4.2. SOBRE LA MARCHA

Son situaciones emergentes en que se recoge evidencia en el momento. Pueden surgir de una conversación entre estudiantes que el docente escuchó al pasar o que apareció en las intervenciones del chat en la plataforma de encuentros sincrónicos (si los hay); también de lo que alguien dijo en una pregunta o un comentario realizado a otro estudiante o en una clase. Situaciones de este tipo no están planificadas por lo que requieren que el/la docente estén muy atentos y puedan aprovechar esta oportunidad para profundizar en la comprensión del estudiante y desafiarlo para llegar a hacer generalizaciones respecto de ese conocimiento. En este tipo de situaciones se corre el riesgo de desviar los propósitos de la clase hacia otros temas y no volver a situar el aprendizaje emergente en el marco original, por lo que será fundamental tener siempre como referente permanente los criterios compartidos al inicio, como una forma de mantener el foco.

Veamos un ejemplo:

En una clase de escritura en primero básico se está enseñando la letra F y su escritura en letra ligada. El docente ve que un niño escribe la letra como una jota (Figura 3). Al identificar cuál es el problema, detiene la secuencia de la clase y antes de seguir dictando palabras, vuelve a explicar en su pizarra, compartiendo pantalla o en el chat cómo se escribe para que los/as estudiantes que aún no han logrado este aprendizaje no queden desfasados. Luego continúa y verifica que ahora la están escribiendo bien.

Figura 3: Ejemplo de escritura de la letra F.



4.2.3 INTERACCIONES PLANIFICADAS

Estas situaciones, a diferencia de las anteriores, son deliberadas y se planifican explícitamente para la clase. Es el/la docente quien define previamente formas y momentos para ver la brecha entre lo que los/as estudiantes saben y la meta a la que deben llegar. Se sugiere para esto definir dos o tres preguntas clave que constituyan el corazón de los aprendizajes planificados para esa clase y que los/as estudiantes a medida que van realizando las actividades las vayan respondiendo (Heritage & Heritage, 2013). Estas preguntas cambian la dinámica de la clase y fuerzan a que los/as estudiantes elaboren una respuesta y no sólo responden a coro un “sí” o “no”. Si el formato es oral y de interacción directa, se tiene la ventaja de contar con información inmediata de su comprensión, pero la desventaja es que probablemente solo respondan los que se sienten más en confianza y no se recoja información de todos los/as estudiantes. El chat de la plataforma virtual en uso o de Whatsapp puede ser un buen medio para generar una participación más amplia en este sentido. Si el formato es escrito y más formal, se requerirá de la revisión de esa evidencia y será necesario considerar ese tiempo dentro de la planificación (William, 2016).

Veamos un ejemplo:

En una clase de Ciencias Naturales un docente define como preguntas centrales: ¿Por qué las cosas se hunden y flotan?, ¿Cuál es la relación entre masa y volumen en los objetos flotantes? (Shavelson et al., 2008). Estas preguntas pueden ser trabajadas en distintos momentos de la

clase y de la ruta de aprendizaje, monitoreando no solo la comprensión en un tiempo específico, sino la evolución de dicho aprendizaje y la inclusión de conceptos disciplinares.

4.2.4 EVALUACIONES FORMALES PREDEFINIDAS

Estas situaciones en el contexto de la evaluación formativa son evaluaciones que están listas para usar en momentos específicos de la unidad y que constituyen instancias de entrega formal de productos específicos. Dichas evaluaciones permiten efectivamente marcar hitos para determinar las brechas y retroalimentar a los/as estudiantes y sus padres/tutores acerca de cómo va el proceso de aprendizaje.

En un contexto diferente al actual, es decir, donde se cuente con condiciones de mayor normalidad, pueden utilizarse con esta finalidad también evaluaciones diseñadas por personas externas a la institución. Acá se puede encontrar las evaluaciones elaboradas por las editoriales y que están insertas en la secuencia didáctica con la que fue diseñado el texto escolar de los/as estudiantes, las evaluaciones de la Agencia de la Calidad y otras de Corporaciones que están disponibles para los/as docentes. No obstante, antes de usarlas se debe considerar:

- i. Las metas y submetas de aprendizaje que se quieren evaluar.
- ii. Cómo se inserta esta evaluación en la ruta de aprendizaje que se ha definido.
- iii. Si los/as estudiantes han tenido las oportunidades de aprendizaje necesarias para poder realizarla.
- iv. El contexto y experiencia de aprendizaje particular de cada estudiante en el análisis de los resultados.

Así, las rutas de aprendizaje se constituyen en la planificación madre, sobre la cual podemos integrar nuestras situaciones de evaluación de forma articulada, sin que impliquen productos adicionales para recoger evidencias del aprendizaje. Junto con ello, otro aspecto vital en el contexto actual de emergencia será pensar en actividades que sean factibles de realizar en las casas, con las familias, y con temáticas pertinentes al escenario actual y al contexto de los/as estudiantes. Ello genera menor agobio y una sensación de mayor significatividad con respecto a lo realizado y, desde allí, una mayor motivación. Asimismo, es importante que los escenarios contemplen diversas formas de demostrar aprendizaje (visuales, escritas, orales, kinésicas, artísticas, etc.), con el fin de respetar los estilos de cada estudiante y de obtener evidencia más contundente acerca de los logros obtenidos. En este punto es relevante también considerar el apoyo y co-docencia de los/as profesionales del PIE.

4.2.5 RECOMENDACIONES PARA EVALUAR COMPRENSIÓN CONCEPTUAL DURANTE EL DESARROLLO DE UNA RUTA DE APRENDIZAJE

Las ideas de los/as estudiantes se desarrollan de una forma bastante regular: desde el nivel del cual ellos solamente pueden describir más que explicar un fenómeno hasta el nivel en el cual pueden explicar un fenómeno utilizando ideas relevantes al nivel de aplicar ideas a otro contexto diferente al aprendido. (Harlen, 2013)

¿Cómo detectar el nivel de manejo conceptual de los/as estudiantes?

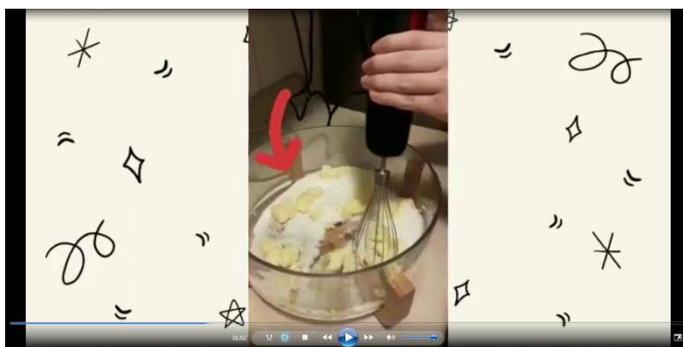
- i. Describen la situación en vez de explicarla.
- ii. Utilizan sus ideas previas en vez de ideas científicas.
- iii. Utilizan ideas relevantes sin mostrar cómo las aplican.
- iv. Aplican las ideas relevantes sólo en situaciones similares a las conocidas.
- v. Aplican ideas relevantes en situaciones diferentes a las conocidas.
- vi. Trabajan con varias ideas relevantes a la vez y dan una explicación razonada.

Estos indicadores son muy útiles para interpretar el trabajo de los/as estudiantes a lo largo de la ruta de aprendizaje y determinar el nivel actual del desarrollo de las ideas de los/as estudiantes. Lo más importante es identificar los próximos pasos de desarrollo de estas ideas. La pregunta que cabe en este momento es, ¿Qué acciones específicas podría hacer el o la docente para ayudar a los/as estudiantes a progresar en su idea o concepto?

EJEMPLO EXPERIENCIA: ESCENARIOS DE EVALUACIÓN FACTIBLES Y PERTINENTES EN CASA

7° Básico, Inglés, Comunicación oral en interdisciplina con Tecnología

“ Durante la época de cuarentena y el comienzo de las clases online nos dimos cuenta de la necesidad de configurar formas de aprendizaje y evaluación que involucren múltiples habilidades. Para evaluar la parte oral se solicita hacer un video casero con la participación de la familia, preparando una receta simple (en caso de no poder hacer el video se sugiere hacerlo online en clases o después de clase). Recibidos los videos se evalúan y se da la retroalimentación a los estudiantes devolviendo la misma para que conozcan sus falencias. Proyecto interdisciplinario con Tecnología para que aprendan a hacer videos desde diferentes aplicaciones, a pegar, a poner subtítulos. La experiencia ha sido maravillosa ya que los estudiantes no solo han avanzado en Inglés si no también están conociendo nuevas aplicaciones y tecnologías que no utilizaban y que son muy útiles, además de la rapidez para desarrollar esta misma ya que viven en un mundo tecnológico.”



Testimonio apoderada: “Quisiera comentar lo nutritivo y estimulante que fue la actividad en la asignatura de inglés, de describir y preparar una receta de cocina, ya que es una manera muy interactiva de aprender, sobre todo en estos tiempos de pandemia que es de suma importancia provocar un interés en los contenidos de las diferentes asignaturas y más aún en el ramo de Inglés que es uno de los ramos de mayor dificultad para muchos niños. La percepción de nosotros como padres fue que nuestro hijo estaba muy entusiasmado en realizar este trabajo y así demostrar lo que ha aprendido este año y sin darse cuenta estaba estudiando los conceptos hablados en las clases online de una forma mucho más entretenida y con los contenidos ya internalizados en su diario vivir. Estamos muy contentos y satisfechos con el trabajo realizado en este periodo de tanta incertidumbre y además con este tipo de actividades permite que los niños puedan desconectarse de lo que viven y, sin ser menor, como familia nos fomenta a trabajar en equipo y poder ser parte de todo este proceso.”

*Autoras: Daisy Páez –Melva Ignacio
Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, buena conectividad (Google Suit for Education)*

EJEMPLO EXPERIENCIA: ESCENARIOS DE EVALUACIÓN FACTIBLES Y PERTINENTES EN CASA

8° Básico, proyecto interdisciplinario Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Matemática, Educación Física y Salud

“El trabajo interdisciplinario llevó por nombre “Vida saludable”. Considerando que estamos viviendo en pandemia y que esta situación ha sido compleja en lo emocional y personal, sobre todo el ámbito alimenticio y de vida sedentaria, y teniendo como base el incremento del índice de obesidad, es que surgió la necesidad de hacer tomar conciencia a través de la investigación de lo importante que es generar hábitos de vida saludable en tiempos de pandemia. Este proceso se llevó a cabo a través de algunas etapas: 1) Aplicación de una encuesta (alimentación, actividad física, descanso, mediciones de la masa corporal) a nivel personal y luego al grupo familiar (8 personas), utilizando tics y redes sociales; 2) Análisis de resultados; 3) Investigar tips de cómo llevar una vida saludable; 4) Reflexionar, evaluar y valorar lo necesario que es llevar una vida saludable; 5) Crear un video en el que presenten los aspectos mencionados anteriormente; 6) La autoevaluación se realizó a través de la formulación de una pregunta; 7) Exposición de algunos videos para retroalimentar. La actividad resultó bastante interesante, ya que los alumnos participaron activamente, utilizando distintas estrategias y creatividad para llevar a cabo la elaboración del video y además la reflexión de porqué debemos llevar una vida saludable sobre todo en estos tiempos. Al finalizar la actividad nos dimos cuenta que había varios aspectos a mejorar, como por ejemplo el hacer más reuniones para poder coordinarnos mejor, ya que éramos profesores de distintas disciplinas.”



ENCUESTA

Instrucciones
Aplica la siguiente encuesta a 8 familiares como mínimo, para que puedas recolectar datos que te permita crear gráficos, por medio de los cuales podrás analizar la información obtenida y luego crearás de 8 a 10 consejos para tener una vida saludable en casa.

1. ¿Cuántas comidas consumes al día?
 - 1 a 2 comidas diarias
 - 2 a 3 comidas diarias
 - 4 o más comidas diarias
2. ¿Qué suele desayunar habitualmente?
 - No desayuna
 - Consumo lácteos (leche, yogurt, queso, mantequilla)
 - Consumo cereales
 - Consumo pan
 - Consumo fruta
 - Consumo té o café
 - Otro tipo de alimento (escribir cual)
3. ¿Cuántas veces a la semana consumes Frutas?
 - 1 a 2 veces a la semana
 - 3 a 5 veces a la semana
 - Todos los días
 - No consumo.
4. ¿Cuántas veces a la semana consumes verduras y hortalizas?
 - 1 a 2 veces a la semana
 - 3 a 5 veces a la semana
 - Todos los días
 - No consumo.
5. ¿Cuántos vasos de 200 ml de agua consumes al día?
 - 1 a 3 vasos diarios
 - 4 a 6 vasos diarios
 - 7 o más vasos diarios
6. ¿Cuánto tiempo de actividad física realiza a la semana en su hogar?
 - No realiza actividad física.
 - Entre 15 y 30 minutos a la semana.
 - 1 hora a la semana.
 - 2 o más horas a la semana.

OPINIONES ESTUDIANTES:

“Me pareció buena y muy entretenida, aprendí a mantenerme más saludable, para mí fue fácil.”

“La actividad me pareció entretenida ya que teníamos que preguntarle a los familiares sus alimentos, etc., así conocemos aún más a nuestras familias, aprendí la importancia de alimentarse bien, y lo mejor que no fue difícil, fue muy fácil.”

Autores: Carolina Pérez Flores, Paulina Olivares Marcel, Eduardo Hernández Velásquez, María José Carrizo De La Cruz, René Pizarro Villalobos

Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, buena conectividad (Google Suit for Education)

EJEMPLO EXPERIENCIA: ESCENARIOS PARA LA DIVERSIDAD

Equipo PIE, estrategia de intervención grupal con estudiantes “Ludoteca Virtual”

“LUDOTECA VIRTUAL: Dirigida a estudiantes que requieran un acompañamiento psicosocial y terapéutico a propósito de sus realidades particulares (TEA- Necesidades psicosociales). Consiste en envío de desafíos diarios referidos al trabajo de habilidades en distintas áreas: Memoria, Agudeza Visual, Letras y vocabulario, Razonamiento Inductivo, Desarrollo de Habilidades Comunicativas. Además, hay un encuentro quincenal en tiempo real: Encuentros en directo a través de Meet, donde se favorece el uso de estrategias lúdicas a través de juegos en línea.”

Autores: Equipo PIE

Liceo Técnico de Valparaíso, Municipal, urbano, 1199 estudiantes, baja conectividad

EJEMPLO EXPERIENCIA: ESCENARIOS PARA LA DIVERSIDAD

Equipo PIE, estrategia de apoyo educación matemática

“Esta experiencia será referida al trabajo realizado con un estudiante perteneciente al programa de integración escolar, con un diagnóstico de carácter permanente y que realiza un trabajo personalizado con una educadora diferencial. Se comienza a trabajar enviando una cápsula al estudiante con el tema a tratar durante la semana, en la que se incluyen indicaciones a la familia para utilizar material concreto, el que debe ser usado en conjunto con la educadora en las videollamadas y resolver las actividades con apoyo de la familia. En el desarrollo mismo de cada videollamada el estudiante siempre visualiza previamente la cápsula que fue enviada por la educadora, de este modo al momento de realizar dicha instancia se comienza explicando nuevamente su contenido; luego de eso se comenta junto con el estudiante el contenido, aclarando dudas, para luego trabajar en actividades prácticas en conjunto con la educadora utilizando el material que la familia fabrica; se finaliza cada videollamada retroalimentando a la familia, mencionando siempre los aspectos positivos del estudiante durante la realización de la videollamada y luego se finaliza explicando ciertas debilidades o contenidos que aún están en vías de dominar. El proceso se realiza semana por medio en la asignatura de matemáticas, siendo este un proceso lento, porque en él se respeta el ritmo de aprendizaje del estudiante.”

Autora: Giselle Cheuquel

Colegio Artístico Santa Teresa, Machalí, Municipal, urbano, 311 estudiantes, conectividad inicialmente media, ahora ha mejorado tras entrega de tarjetas simcard, tablets, préstamos de computadores, y el porcentaje de estudiantes sin conexión es ahora de 7%.

5. TRABAJANDO JUNTOS EN EL ANÁLISIS DE EVIDENCIA, JUICIO EVALUATIVO Y RETROALIMENTACIÓN

5.1 ANÁLISIS DE EVIDENCIAS

En el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje, la evidencia está centrada en observar desempeños de los/as estudiantes que se encuentran definidos en el currículum o programas de estudios valorados como parte importante de la formación y trayectoria integral del proceso educativo de los/as estudiantes (Baird, 2019), desde la lectura que de estos referentes se realiza en función de la construcción de criterios de evaluación conocidos y consensuados.

Es recomendable que el análisis de la evidencia se pueda realizar entre pares. La reflexión entre colegas de un mismo nivel de enseñanza o de una misma asignatura enriquece el proceso de validación y, por cierto, ayuda a tomar decisiones pedagógicas a nivel de aula e institucional. Esta recomendación es parte de la normativa vigente dispuesta en el decreto de promoción, calificación y evaluación (Decreto 67, 2018) y que en estos momentos de educación a distancia cobra especial relevancia.

Para analizar la evidencia del trabajo de los/as estudiantes, puede utilizar el siguiente protocolo (Rupp, 2007):

- i. Tenga en cuenta los conceptos y habilidades específicas, pertinentes a la clase y al registro o evidencia seleccionado.
- ii. Brevemente revise los criterios de evaluación del trabajo de los/as estudiantes, que presentan las normas generales que esperamos que los/as estudiantes logren. Discuta los criterios entre pares, en relación a la sección del trabajo a evaluar.
- iii. En silencio, y con bastante rapidez, lea el trabajo de los/as estudiantes sin buscar nada en particular.
- iv. Lea el trabajo del estudiante nuevamente, céntrese únicamente en las fortalezas de acuerdo a los criterios.
- v. Discuta las fortalezas del trabajo de los/as estudiantes:
 - » No mencione debilidades.
 - » No hable de cualquier otro criterio (por ejemplo, la pulcritud, convenciones de ortografía, puntuación, gramática).
 - » Enumere las fortalezas en un formulario de evaluación y planificación del trabajo de los/as estudiantes. Todos los/as docentes pueden hacer esto, o un docente puede ser voluntario para grabar estas notas y entregárselas al profesor que presenta la evidencia.
- vi. Discuta las debilidades de los trabajos de los/as estudiantes según criterios.
 - » Enumere las debilidades en un formulario de evaluación, previamente diseñado.
- vii. Discuta y planifique la instrucción adicional o pasos a seguir y la retroalimentación que podría basarse en las fortalezas y mejorar las debilidades.
- viii. Entregue el formulario completado al estudiante y converse con él o ella los pasos a seguir.

5.2 JUICIO EVALUATIVO

Un segundo énfasis importante es intencionar procesos de autorregulación del aprendizaje (Andrade & Brookhart, 2019), entendido como el proceso que lleva cada estudiante en la comprensión de al menos tres preguntas claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- i. ¿Qué estoy aprendiendo?
- ii. ¿Cuál es el próximo paso en la progresión de mi aprendizaje?
- iii. ¿Qué estrategia debo seguir desarrollando para continuar aprendiendo?

Bajo las consideraciones antes mencionadas, el análisis de evidencias tiene un propósito de identificar los próximos pasos a seguir, lo que conlleva un juicio evaluativo sobre el desempeño de un estudiante, un grupo de estudiantes dentro de un curso o sobre el nivel progreso de un curso en general.

Para la construcción del juicio evaluativo, en primer lugar, es necesario volver a los criterios de evaluación que se han diseñado para las actividades de aprendizaje. Sobre este punto, es importante mencionar, que el juicio se realiza sobre el desempeño del estudiante y no sobre el estudiante, evitando sesgos que pueden restar validez al juicio evaluativo.

En segundo lugar, hay que asegurar que las evidencias sean diversas y que en general incluyan una diversidad de tareas. De esta manera aseguramos que el juicio evaluativo se vaya enriqueciendo sobre la base de distintos desempeños evidenciados por los/as estudiantes; a mayor diversidad de desempeños demostrados, mayor validez sobre el juicio evaluativo.

En tercer lugar, y en las actuales condiciones de educación a distancia y considerando las dificultades de los/as estudiantes para cumplir con estas actividades, se pueden recoger registros alternativos, como, por ejemplo, audios enviados por estudiantes, registros de conversaciones en un chat utilizando alguna plataforma virtual, o el propio registro del docente sobre comentarios o intervenciones de estudiantes en una clase virtual. Todos estos registros son parte de la evidencia de aprendizaje y deben ser analizados como parte del proceso formativo.

Todas estas recomendaciones, son parte del proceso de evaluación formativa que está destinado a generar un juicio sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes y que nos ayuda a visualizar posibles errores comunes que se pueden evitar desde una readecuación de las estrategias didácticas, como también visualizar a nivel de cursos aquellos grupos que necesitan ayudas más específicas o, por el contrario, identificar grupos de estudiantes que pueden generar mayor complejidad en su propio aprendizaje. Estas evidencias de aprendizaje nos permitirán hacer readecuaciones de nuestras planificaciones o rutas de aprendizaje y generar diversos procesos de retroalimentación.

EJEMPLO EXPERIENCIA: VARIEDAD DE EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

3° básico, Inglés, Escritura, aplicación de patrones gramaticales

“ La modalidad que ha dado mejores resultados en este nivel es que en las guías que se les envían a los estudiantes ellos puedan escribir sus respuestas y posteriormente enviar una fotografía de ello. En los casos de los estudiantes que no pueden imprimir se ha permitido que trabajen también en su cuaderno, solamente escribiendo las respuestas necesarias para posteriormente enviar una foto de dichas respuestas. En los casos de ser errores puntuales de escritura mediante la modalidad de mensajería individual que ofrece Google Classroom con cada estudiante se ha podido corregir errores o agregar comentarios positivos con respecto a sus entregas. Se ha complementado además con el poder escuchar archivos de audio o las mismas instrucciones de la clase en el idioma que se enseña.”



Autor: Bryam Vergara Quenaya
Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600
estudiantes, buena conectividad (Google Suit for Education)

EJEMPLO EXPERIENCIA: VARIEDAD DE EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

8° básico, proyecto interdisciplinario con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Artes Visuales, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Inglés, Música

“ Proyecto ‘Conéctate con la Energía’, centrado en concientizar a los/as estudiantes sobre el impacto ambiental y consumo responsable de la energía, además de los recursos naturales que utilizamos a diario, a través de proyectos interdisciplinarios que les permitan identificar la perspectiva de diferentes áreas del aprendizaje de una manera holística:

- Artes Visuales: Crear diseños arquitectónicos basados en la observación de la naturaleza (biomimética), orientados a la optimización de la energía y recursos naturales.
- Lenguaje: Crear afiches sobre ahorro de energía.
- Matemática: Confeccionar diseño arquitectónico con figuras 3d y transformaciones isométricas.
- Educación musical: Reflexionar sobre la música y su relación con otras áreas (publicidad). Co-creación musical, modificando piezas musicales.
- Ciencias Naturales: Confeccionar un circuito eléctrico simple.
- Historia: Participar en conversaciones grupales expresando opiniones fundamentadas mediante estudio de fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas.
- Inglés: Producir de forma escrita aplicaciones tecnológicas en inglés que permitan cuidar recursos naturales y la energía.



La experiencia de trabajar con proyecto ha sido motivadora para los estudiantes, ya que desde que comenzamos con esta nueva metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, hemos visto que los estudiantes comenzaron a enviar sus evidencias, los estudiantes preguntan, se interesan y se comprometen por realizar las actividades de las diferentes asignaturas.”

Testimonio apoderada: “Como madre me siento muy contenta con la metodología que aplica el colegio. He visto muchos avances en mi hijo que le han favorecido totalmente en su aprendizaje, ya no se estresa y tampoco se frustra al no comprender alguna materia, al contrario, entiende perfectamente las indicaciones y realiza las actividades con más entusiasmo, llevándolo a ser más autónomo lo que anteriormente no lograba.”

Testimonio estudiante: “A través de los proyectos se comprenden de mejor manera las actividades en comparación que las guías, es un método mucho más entretenido, dan más ganas de realizar las actividades.”

*Autores: Ruth Núñez, Priscila Maldonado, Camila Contreras, Verónica Torres, Carla Cañete, Lisette Aguilar, Karina Rubilar y Valeria Concha
Colegio Santa Inés de Chiguayante, Particular Subvencionado, urbano, 245 estudiantes, baja conectividad, se entrega material impreso para quienes no cuentan con Internet y se realizan reuniones por plataformas y WhatsApp, para explicar y aclarar dudas*

EJEMPLO EXPERIENCIA: ANÁLISIS DE EVIDENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE JUICIO EVALUATIVO
2° básico, Matemática, Representar y medir longitudes de objetos

“ En la plataforma, en la carpeta de matemática, los estudiantes encontraron disponible el trabajo n°4 de la Unidad 2 ‘Más números para medir, contar y resolver’. La actividad práctica consiste en construir un metro de papel, recortando y uniendo decímetros. Tendrán que medir y registrar elementos del hogar que midan más y menos de un metro, en la tabla de registro. Luego, en un encuentro virtual con diversas actividades, al cierre evalúan el cumplimiento de la meta del encuentro, por medio de una pauta que es entregada con anterioridad al desarrollo de la actividad, por lo que el estudiante asiste al encuentro sincrónico con la claridad de lo que se espera de él, en términos de aprendizaje.

ANÁLISIS DE EVIDENCIA:

En cuanto al número de estudiantes que participan del encuentro sincrónico la actividad se evalúa LOGRADA, porque se presentan el metro de papel construido previamente por medio del trabajo realizado en la plataforma Classroom. Por medio de él han trabajado el concepto de metro, lo que mide más y lo que mide menos, que era la tabla de registro con la que finalizaba ese trabajo de la plataforma. En el desarrollo del encuentro todos los estudiantes participan realizando sus mediciones, con los ejemplos dados y por los ejercicios planteados en el cuaderno de actividades. Finalmente, cada uno de ellos registra en su cuaderno la medición que realizan de una recta de 10 centímetros marcando el punto de inicio y de término, que representa la distancia de la longitud que han trazado. Por medio de los trabajos entregados por los estudiantes, demuestran lograr los objetivos de aprendizaje propuestos en la actividad que, en este caso, es medir utilizando las unidades de medida estandarizadas metro y centímetro. Los estudiantes además logran representar el metro y el centímetro y representar longitudes expresadas en estas unidades de medida.”

Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado
Colegio Inicial Chillán

Educación Matemática
Segundo Básico - 2020

Unidad 2: "Más números para contar, medir y resolver"
Trabajo n° 4: LONGITUD

Objetivo: Reconocer el metro y el centímetro como unidades de medida de longitud.

1° Lee el objetivo de la guía de trabajo N°4 y destácalo
2° Desarrolla tu guía de trabajo N°4
3° Puedes compartir tu trabajo con tu profesora

Recuerda que:

- El **METRO** es la unidad de **Medida de longitud**.
- **Longitud** es la distancia entre dos puntos.



Unidades que componen el METRO:

- 1 M = 10 Decímetros (dm)
- 1 M = 100 Centímetros (cm)
- 1 M = 1.000 Milímetros (mm)

Actividades:

- 1.- Construye un metro recortando y pegando los decímetros que encontrarás en la siguiente página.
- 2.- Con ayuda del metro que construiste mide algunos objetos de tu casa y registra su nombre en la siguiente tabla:

Cosas que miden menos de 1 METRO	Cosas que miden más de 1 METRO
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-

Autora: Claudia Muñoz Ortega
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Chillán, Particular Subvencionado, 2164 estudiantes, conectividad alta

5.3 RETROALIMENTACIÓN

En un sentido amplio, la retroalimentación puede concebirse como un proceso de comunicación de información referida a algún desempeño del estudiante (Hattie y Timperley, 2007), quien es el receptor. No obstante, la información por sí sola no es suficiente para apoyar el aprendizaje, por lo cual se debe intencionar que el estudiante trabaje sobre ella. Por esta razón, en una perspectiva actual se considera que la retroalimentación es un proceso de diálogo que involucra una interacción coordinada entre profesor-estudiante, o incluso entre estudiante-estudiante. Para ello el profesor debe establecer un ambiente estimulante e interactivo, adaptar los comentarios a las necesidades de los/as estudiantes y recurrir a diversas fuentes, incluyendo a los compañeros y a diversas modalidades de diálogo (Ajjawi & Boud, 2015; Carless & Boud 2018; Nicol, 2010). De esta manera, la retroalimentación debe ser informativa, comprensible y usable (Brookhart & Ruiz-Primo, 2018).

En una primera etapa el profesor/a debe cuidar que el/la estudiante comprenda la información y pensar en la manera en que éste la recibe, codifica e interpreta, por lo tanto, debe entregarla en un lenguaje claro y compartido. En una segunda etapa, debe diseñar estrategias para que los estudiantes trabajen sobre dicha información. Estas etapas pueden desplegarse de distintas maneras dependiendo del número de alumnos/as, tiempo disponible, contenidos y habilidades evaluadas, tipo de errores cometidos, nivel de los cursos, entre otros. Por otra parte, hay que recordar que en el trabajo cotidiano los/as docentes están continuamente retroalimentando a sus estudiantes de manera informal, como también lo hacen los compañeros y compañeras entre sí.

En el contexto de pandemia, las formas de entregar retroalimentación y trabajar con ella pueden ser variadas: a través de clases online con comentarios a todo el curso, trabajos en grupos en salas separadas, usando Formularios y Jamboard de Google, a través de Kahhot y Socrative, entre otras. El problema que estamos evidenciando es precisamente que pensamos que todos están conectados, en circunstancias que hay estudiantes que no tienen acceso a Internet; solamente utilizan guías de trabajo y hay otro grupo que no está involucrado en su trayectoria educativa. En este sentido, es importante flexibilizar los canales de retroalimentación, pudiendo utilizar audios o mensajes de Whatsapp, llamadas telefónicas, videos con comentarios en modalidad asincrónica, o comentarios a las guías escritas. También será importante, para los procesos de cierre 2020 y trabajo en 2021 poder hacer un buen seguimiento y diagnóstico de los/as estudiantes que, por causas ajenas al aprendizaje, no hayan podido vincularse con el trabajo escolar.

5.3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE UNA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA

Para que la retroalimentación sea efectiva, es decir, para que comprometa al estudiante con su aprendizaje y lo ayude a mejorar, debe contar con las siguientes características:

- i. Es parte integral de la enseñanza y la evaluación.
- ii. Está guiada especialmente por los aprendizajes que se evalúan.
- iii. Permite y estimula la interacción entre estudiantes y profesor sobre el aprendizaje.
- iv. Se entrega en un tiempo oportuno.
- v. Se realizan, o al menos se sugieren, actividades para mejorar, en un tiempo adecuado.
- vi. Es descriptiva, comprensible y usable.
- vii. Comunica a los/as estudiantes sus fortalezas y debilidades, orientándolos para que puedan corregir sus errores y hacer mejores trabajos a futuro. En este sentido, adquiere un carácter transferible.
- viii. Se centra en el desempeño mostrado en el trabajo, en vez de la persona del estudiante.
- ix. Se centra en aquellos aspectos que son prioritarios para el aprendizaje que se evalúa.
- x. Ayuda a clarificar qué es un buen desempeño, facilitando el desarrollo de la autoevaluación.

EJEMPLO EXPERIENCIA: DIVERSAS MODALIDADES Y MEDIOS DE RETROALIMENTACIÓN

7° básico, proyecto interdisciplinario con las asignaturas de Lengua y literatura, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Artes Visuales, Música, Religión, y Tecnología.

“ Proyecto ‘Viviendo la Adolescencia’, centrado en comprender la adolescencia como parte del desarrollo vital incluyendo aspectos biológicos, afectivos y sociales dentro de un marco de autocuidado, respeto y aceptación. Trabajamos en proyectos con actividades de dos asignaturas por semana, centradas en habilidades. En relación a la evaluación se ha trabajado con autoevaluaciones incluidas en las guías de trabajo de cada asignatura. La coevaluación está presente en las reuniones por Zoom donde los estudiantes pueden opinar sobre el trabajo de sus compañeros y del propio. También hemos trabajado la retroalimentación a través de distintas estrategias como audios de WhatsApp, videos, stickers, conversaciones más informales, etc. La retroalimentación se ha dado desde un enfoque más descriptivo que evaluativo a través de zoom, generando un diálogo sobre las actividades y desarrollando un apoyo a los estudiantes.”

La etapa de mi vida.

Es la etapa de mi vida
donde me quedan recuerdos
de niña paso adolescente
y paso todo en un momento.



Época hermosa tu eres
gracias por estar aquí
mi primer amor aparece
y también el sufrir
La – la – la sufrir la – la – la .

Coro:

Es la adolescencia una etapa corta
de toda mi vida
es la adolescencia
donde tengo penas y también alegría
donde empiezo yo a madurar
Y ver la vida con realidad
Bella época es llena de ilusión y felicidad.

*Autores: Ruth Núñez, Priscila Maldonado, Camila Contreras, Verónica Torres, Carla Cañete, Lisette Aguilar, Karina Rubilar y Valeria Concha
Colegio Santa Inés de Chiguayante, Particular Subvencionado, urbano, 245 estudiantes, baja conectividad, se entrega material impreso para quienes no cuentan con Internet y se realizan reuniones por plataformas y WhatsApp, para explicar y aclarar dudas*

Aunque se entiende que en un contexto como el actual no es la función primordial de la evaluación el asignar una nota, entregamos aquí algunas recomendaciones prácticas para otorgar retroalimentación al grupo curso en situaciones de evaluación calificadas.

Muchas veces profesoras y profesores no realizan retroalimentación pues carecen de tiempo, por ejemplo, para hacer comentarios escritos en todos los trabajos. No obstante, pueden instalar la retroalimentación como parte de sus clases. En este caso, se realiza preferentemente a todo el grupo curso y para ello las siguientes recomendaciones pueden ser de utilidad.

- i. Establecer una atmósfera cómoda de trabajo entre profesor y estudiantes.
- ii. Motivar a los/as estudiantes a comprometerse con el proceso de retroalimentación. Estarán más dispuestos a aceptar una determinada calificación si saben en qué se equivocaron y cómo fueron asignados los puntajes.
- iii. Comenzar desde la perspectiva del estudiante, recogiendo sus impresiones sobre el trabajo o las tareas solicitadas.
- iv. Utilizar algún recurso (una presentación en ppt o una hoja impresa) para entregar a todos los miembros de la clase una retroalimentación general, la que puede centrarse en los criterios de evaluación establecidos para realizar el trabajo.

- v. Destacar las áreas más importantes donde es necesaria la retroalimentación, en vez de trabajar sobre un cúmulo de aspectos negativos.
- vi. Se puede tratar alguna vez de entregar trabajos escritos únicamente con los comentarios (sin puntajes ni calificación) y pedir a los/as estudiantes que intenten descifrar qué calificación han obtenido. Esto les permitirá observar de cerca su propio trabajo, y posiblemente el de sus pares, para tratar de establecer sus puntos fuertes y sus debilidades. Finalmente, entregar sus calificaciones.

EJEMPLO EXPERIENCIA: RETROALIMENTACIÓN A LAS FAMILIAS

Equipo de gestión, estrategia de retroalimentación del establecimiento completo

“ Recientemente y por primera vez, a nivel de todos los cursos hemos entregado a los padres y apoderados un reporte evaluativo del primer semestre en formato criterial (sin calificaciones) a través de una entrevista como una instancia personalizada en la cual participaron 1600 apoderados con sus respectivos hijos e hijas. En la ocasión, se les informó de lo que fue el proceso escolar remoto de cada estudiante y se posibilitó un espacio conversacional que procuró una mejor comprensión del proceso desde el contexto socio-emocional.”

*Autores: Antonio López Cárdenas, Cristina Morales Aguirre, Alejandra Celis Plaza
Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, buena conectividad (Google Suit for Education)*

5.4 RETROALIMENTAR A TRAVÉS DE EJEMPLOS

El trabajo con ejemplares para otorgar retroalimentación en situaciones de evaluación es otra forma de comunicar calidad de desempeños. Los ejemplares son muestras de trabajos de estudiantes, cuidadosamente elegidas con la finalidad de ilustrar dimensiones de calidad. Se usan para mostrar cómo se manifiesta la calidad en concreto, haciendo patente qué es lo que distingue a un buen trabajo de uno regular o de bajo desempeño y aclarar las expectativas de la evaluación en cuanto criterios (Carless & Kennedy, 2017). Pueden usarse para procesos de retroalimentación, ya sea por pares o desde el profesor al estudiante, como también para que los/as estudiantes se auto y coevalúen.

Lo primero que el/la profesor/a debe hacer para trabajar con esta modalidad es determinar cuáles son las características de los ejemplos que apoyan la comprensión de los criterios por parte de los/as estudiantes. Luego debe analizar y seleccionar, posiblemente adaptar, los mejores ejemplares. Finalmente debe seleccionar, adaptar o crear una estrategia adecuada al propósito particular que persiga.

Las estrategias para trabajar con las/os alumnos pueden ser muy variadas, pero la más completa es la que considera tres ejemplares: de buena, regular y baja calidad. Entregue a sus estudiantes estos ejemplares, anonimizados para evitar que el/la autor/a se sienta expuesto/a, indicando para cada uno su nivel de calidad. Pídales que identifiquen en grupos aspectos o características en que se fijarían (criterios) para evaluar la calidad de cada uno y que luego describan cómo es que cada criterio se manifiesta en cada ejemplar. Una variante del caso anterior puede ser entregar a los/as estudiantes los ejemplos, pero sin señalar cuál es bueno, regular o de bajo desempeño y pedirles que discutan criterios para posteriormente dilucidar el nivel de calidad de cada uno. En ambos casos el proceso lleva a la construcción de una rúbrica con tres niveles de desempeño, la cual puede ser posteriormente conversada con todo el curso y llegar a una en común.

La rúbrica construida de forma colectiva puede usarse para que los/as estudiantes, reunidos en pares o grupos, se retroalimenten entre ellos al comparar el desarrollo de los trabajos con esta rúbrica, identificando las características y nivel de calidad, emitiendo juicios fundamentados y realizando sugerencias a sus compañeros para mejorar. El/la profesor/a también puede usar la rúbrica para ir retroalimentando de forma grupal o individual. Finalmente, recalcar que, como señala William (2016), lo único importante acerca de la retroalimentación es lo que el estudiante hace con ella.

6. ¿CÓMO ABORDAR LA CALIFICACIÓN Y LA PROMOCIÓN?

6.1 CALIFICACIÓN Y EFECTO EMOCIONAL

El actual contexto de pandemia nos sitúa en una condición frágil y vulnerable. Una de sus más severas consecuencias, es el aislamiento. Nuestra escuela, es ahora, una escuela virtual. Sabemos que, en esta situación, la escuela cumple un rol determinante para el bienestar de sus miembros, se ha visibilizado la imperiosa necesidad de ejercer un liderazgo pedagógico, orientado principalmente al desarrollo socioemocional del alumnado y la comunidad educativa en general. Para asumir esta tarea, es imperativo construir verdaderas comunidades de aprendizaje, en las cuales se otorgue contención y seguridad psicológica. En este proceso de apoyo y fortalecimiento, se requiere el desarrollo de habilidades socioemocionales, que fortalezcan la capacidad de resiliencia de cada uno de sus integrantes, frente a los actuales episodios y los que vendrán. Ello por el rol crucial que, según la evidencia científica, tienen las experiencias emocionales en la escuela para aspectos como la salud mental, la adaptación a situaciones adversas y la adaptación individual, constituyendo así un factor protector en conductas de riesgo (Fernández Abascal, 2009, en Milicic, 2020).

El cambio de prioridades en la tarea educativa no desmerece el aprendizaje académico; paralelamente han surgido propuestas de priorización curricular y ajustes evaluativos y de gestión. Cabe destacar la recomendación de la adecuación al decreto 67, en términos de flexibilización de las evaluaciones calificadas y del uso de criterios de promoción basados en evaluaciones formativas (*Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social COVID-19, abril 2020*). La evaluación no es una cuestión meramente técnica, más bien, es fundamentalmente ética. Es por ello, que la evaluación formativa, en este contexto de crisis, se constituye en una valiosa oportunidad de aprendizaje, que reporta la conciencia de proceso, y estimula la motivación para aprender, "... diversos estudios realizados en el contexto escolar chileno han dado cuenta de la relación entre variables socioafectivas — como bienestar emocional, autoestima, integración social y clima social escolar — con rendimiento académico" (Milicic, 2020. Pág. 60).

En este sentido, las *Propuestas de Educación de la Mesa Social COVID-19* (abril 2020) contemplan como principal objetivo el bienestar socioemocional de familias, estudiantes y docentes. Se hace evidente la condición crítica de todas las personas, afectadas por una situación de estrés y necesitadas de apoyo, ante lo cual surge el imperativo de generar acciones reparadoras y protectoras. Entre las acciones recomendadas para el bienestar de los/as estudiantes, se plantea: "Evitar repitencias que pongan en riesgo las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Entregar una señal clara de que no habrá repitencias, posterior a la crisis sanitaria" (*Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social COVID-19, abril 2020, p. 10*).

“Transmitir en todo momento a estudiantes y sus familias que todos y todas continuarán teniendo oportunidades de cubrir sus necesidades de desarrollo a su propio ritmo, porque cada persona tiene necesidades y capacidades distintas. Dejar de manifiesto que el actual contexto de pandemia no es responsabilidad de estudiantes, por lo que sus calificaciones reflejarán exclusivamente sus procesos de aprendizaje considerando sus ritmos, necesidades, y disponibilidad de recursos. Las evaluaciones deben ser consensuadas desde la equidad y justicia para continuar promoviendo profundización de aprendizajes y nuevos aprendizajes. Por ningún motivo reprobar o hacer repetir a un estudiante, en casos puntuales promociones condicionadas en procesos.”

Autores: Leyla Vergara (Docente de Matemática), Sophia Castros (Docente de Educación Física), Adrián Jara (Docente de Ciencias Naturales).

Escuela de niñas República del Ecuador, Santiago, Municipal, urbano, conectividad baja (brecha digital en cuanto a acceso a Internet, equipamiento y dispositivos).

En consonancia con lo anterior, surge el Proyecto de Ley de Promoción Automática de un curso a otro, para el año escolar 2020, cuyo propósito es evitar el efecto adverso de la repitencia, y entre sus múltiples consecuencias mitigar la deserción escolar, altamente amenazante, particularmente para aquellos estudiantes que se ven afectados por su situación de vulnerabilidad. Desafortunadamente, este aspecto fundamental del Proyecto no tuvo votación suficiente en el Congreso, por lo que las comunidades escolares quedarán a cargo de tomar decisiones en este sentido que redunden en el bienestar y el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Todo lo anterior reporta evidencia necesaria y suficiente, a fin de asegurar el bienestar socioemocional de los/as estudiantes, el que se vería afectado ante una situación de “reprobación” que amenazara con la “repitencia” y augurara la “deserción”. “Un contexto que se centra en los déficits de los alumnos... va provocando aversión hacia el colegio y hacia el aprendizaje y crea un círculo vicioso que dificulta la regulación cognitiva, emocional y conductual. El exponer a los alumnos a situaciones altamente estresantes es un factor negativo para la salud mental” (Milicic, 2020, p. 57)

6.2 EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: DOS TIPOS DE INFERENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE

Ciertamente observamos que la práctica evaluativa de los/as docentes se encuentra mediada por dos lógicas que transitan sobre finalidades distintas: lo formativo y lo sumativo. Lejos de clasificarlas como buenas o malas, estas lógicas conviven en el aula en un evidente desequilibrio, que pone en mayor valía a la evaluación sumativa por sobre la evaluación formativa, tal como lo señala el *Informe del equipo de tarea para la revisión del SIMCE* (MINEDUC, 2015) reconociendo:

“Un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlos y desarrollar sus capacidades... Además, se plantea que la evaluación interna se entiende generalmente como calificación, minimizándose, de este modo, el valor que tiene como herramienta para el progreso de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes.”
(p.51)

Este desequilibrio advierte una discriminación hacia las prácticas de evaluación formativa que por lo general suelen ser más inclusivas, más diversas en sus métodos y se enfocan en habilidades o aprendizajes más duraderos. Algunas razones de estas características de inclusión tienen relación con que en las prácticas formativas no recae el peso de las consecuencias en los promedios de los/as estudiantes o las clasificaciones de las escuelas producidas por los resultados de pruebas estandarizadas. En particular, la investigación en evaluación educativa advierte que este temor a las consecuencias incide en las decisiones didácticas de los/as docentes, que tienden a planificar un tipo de enseñanza para preparar las pruebas con altas consecuencias. Por otro lado, el efecto en el alumnado es importante de resaltar, ya que para algunos de ellos, con buenos resultados, los motiva a seguir mejorando; sin embargo, el efecto para los demás compañeros/as es contrario y tiene incidencia en el fracaso escolar, el retiro por su falta de motivación y finalmente el abandono escolar.

Desde esta perspectiva, la distinción entre evaluación formativa y sumativa se convierte en una distinción entre dos tipos de inferencias acerca del aprendizaje de un estudiante, un grupo de estudiantes o de un grupo curso. Cuando las inferencias se relacionan con el logro puntual del estudiante, o con un momento específico en su trayectoria de aprendizaje, entonces la evaluación funciona de manera sumativa. Cuando las inferencias se relacionan con interpretaciones que ayudarían al estudiante a comprender su progresión durante un periodo de tiempo escolar o en su trayectoria educativa, entonces la evaluación está funcionando de manera formativa. En otras palabras, si observamos las respuestas de un estudiante a una prueba de operaciones de multiplicación, podríamos concluir que el estudiante conoce aproximadamente el 80% de los procedimientos para una correcta operación de multiplicación (en este caso una inferencia sumativa). Si, además, a partir de esta información junto con otras evidencias, es posible hacer inferencias sobre si el estudiante podría tener dificultades en el modelamiento matemático o la resolución de problemas, entonces este tipo de inferencia ayuda a la comprensión más holística del aprendizaje, por tanto, es parte de una evaluación formativa.

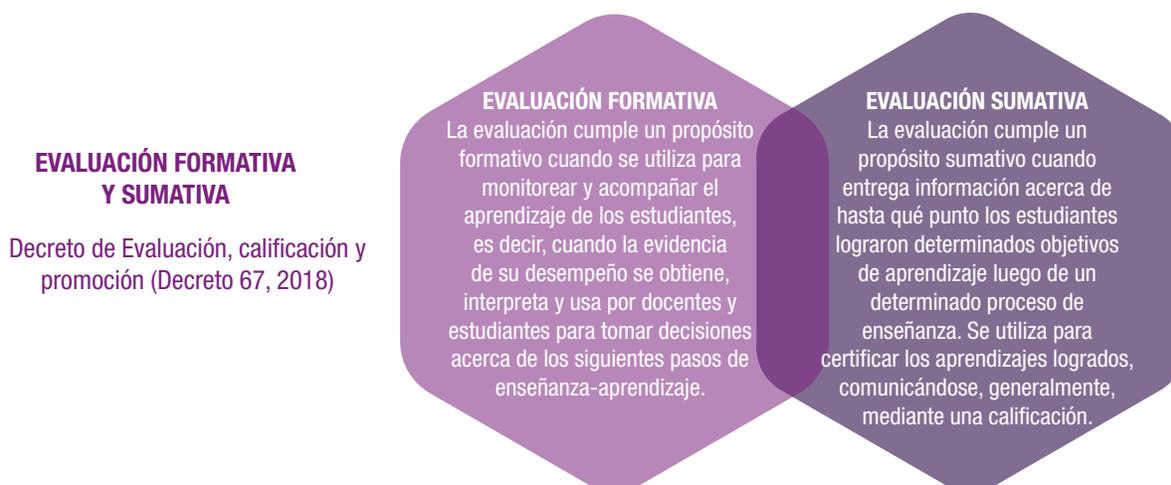
En la distinción entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación se plantean cuestiones sobre quién decide, dónde y cómo se realiza la evaluación y cuál será el momento apropiado para calificar el trabajo de los/as estudiantes (Black & Willian, 2018). Por ello se vuelve tan relevante el juicio ético profesional de los/as docentes, ya que implica un tipo de inferencias que conllevan consecuencias, las cuales inciden en los resultados inmediatos del alumnado - calificaciones y promoción escolar-. De tal forma que se insiste entonces en que los docentes deben asegurarse de que todos los/as estudiantes hayan tenido las mismas oportunidades de aprendizaje, retroalimentación y diversidad de estrategias de enseñanza para tomar la decisión de calificar. Esto resulta complejo de garantizar para todos los casos en un contexto como el actual, y por ello insistimos en este documento en una toma de decisiones con base pedagógica, contextualizada y sensible a las circunstancias de cada estudiante.

“ Para efectuar el proceso de cierre de fin año se comenzará efectuando reuniones con los departamentos y directivos para tomar algunas decisiones de conversión de evaluación formativa a nota, de la manera más justa posible, recogiendo la evidencia que ha recopilado cada profesor en las distintas asignaturas. Nuestra intención para esta segunda etapa del año, es estructurar un plan que fije y regule criterios para seguir explorando la retroalimentación como principal viga sobre la que se soporte la evaluación, acordando niveles de logro genéricos que permitan orientar al profesor en la particularidad de su asignatura y posibilite, hacia final de año, traducir a una calificación el proceso 2020 como lo dispone la normativa. En esto último, vamos a iniciar una discusión para decidir de qué forma convertimos a nota los niveles logros de aprendizaje tanto en enseñanza básica como en media.”

*Autores: Antonio López (Director), Cristina Morales (Jefa UTP Ciclo Básico), Alejandra Celis (Jefa UTP Ciclo Secundaria)
Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, conectividad buena (Google Suit for Education).*

Ambas lógicas a la hora de evaluar están presentes en la práctica docente y son parte integrante de aquello que ha normado el actual decreto de promoción, evaluación y calificación (Decreto 67, 2018), tal como se observa en la siguiente gráfica.

Figura 4, Evaluación Formativa Sumativa



6.3 CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR

El MINEDUC, a través de la publicación de los criterios para la evaluación, calificación y promoción de estudiantes, estableció que la promoción escolar durante el año 2020 dependería de las notas obtenidas por los/as estudiantes o el nivel de participación que hayan demostrado durante las clases a distancia. La publicación de esta directriz requería necesariamente que los establecimientos pusieran al menos una nota en las asignaturas o módulos que hubiese sido posible incluir en el plan de estudios en el contexto de clases a distancia.

Este requerimiento sumó un estrés significativo a las comunidades escolares, que ya se encontraban trabajando bajo extrema presión. Poner una nota final durante un momento tan complejo es, sin duda, un acto difícil, que requiere no solo de profesionalismo y conocimientos técnicos sobre evaluación y aprendizaje, sino también de sabiduría y humanidad.

La recomendación técnica del MINEDUC consistió en transformar las observaciones de las evaluaciones formativas a notas, incorporar evaluaciones sumativas durante las clases a distancia o esperar al retorno a clases presenciales para aplicar una evaluación sumativa. En cualquiera de estas opciones, se requería respetar los principios que sustenta el decreto de evaluación 67/2018, entre ellos, **que se debe calificar solamente aquello que los/as estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender**. ¿Tuvo las mismas oportunidades de aprender un estudiante con un computador para su uso personal que uno que debía compartir un computador con otros miembros de su familia?, ¿el que pudo recibir apoyo en casa y el que no?, ¿el que vivió una situación familiar dolorosa y el que no? Si bien estas preguntas podrían hacerse respecto del proceso de calificación sin un contexto de pandemia, la crisis sanitaria que vivimos y las clases a distancia han traído como consecuencia la pérdida de la sala de clases como factor de equidad y que el docente pierda el control sobre diversos elementos de la enseñanza como, por ejemplo, el clima de aprendizaje o los recursos a disposición del estudiante. Esto pone en riesgo que las calificaciones efectivamente representen el aprendizaje de aquello que el/la estudiante tuvo la oportunidad de aprender.

“ Sin duda en el contexto actual se ha generado alguna dificultad, ya que el docente no puede ver el proceso de sus estudiantes y más bien, estos reportan resultados de sus trabajos. Pues bien, la importancia de este enfoque en el contexto actual radica en que el docente ha ido adquiriendo la experiencia de reconocer el trabajo de sus estudiantes valorando lo realizado con un concepto que no replica una nota, sino más bien, responde a un nivel de logro del objetivo propuesto, entendiendo que al final del proceso de este año para certificar el paso de curso por medio de una calificación numérica, esta no será un promedio de conceptos, sino el último con el que el estudiante cierra su proceso. Ejemplo; si un estudiante aprendió a leer en mayo, otro en agosto y otro en noviembre para certificar la nota de cada uno será un 7.0, ya que hacia diciembre todos lograron el objetivo de leer, sin perjuicio del momento del año en que lo hayan logrado.”

Autores: Natalia Segura (Coordinadora técnica ciclo inicial), Gonzalo Morales (Coordinador Académico), Lucía Sandoval (Directora de ciclo inicial).

Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Chillán, Particular Subvencionado, urbano, 2161 estudiantes, conectividad alta.

Por otro lado, las evaluaciones con un propósito formativo buscan acompañar el proceso de aprendizaje, monitoreándolo y retroalimentándolo. Supongamos que un estudiante presentó muchas dificultades durante el inicio del año en una asignatura, pero luego las fue superando a medida que avanzó el año escolar. ¿Sería justo que la nota final combinara el desempeño más bajo de principios de año con el mejor desempeño obtenido al final? Evidentemente no, ya que entonces la nota no reflejaría lo que el estudiante finalmente ha aprendido. Transformar a nota las evaluaciones de propósito formativo es un error técnico que atenta contra el fin de una evaluación que busca acompañar y hacer progresar los aprendizajes y no sancionar.

Respecto de la incorporación de evaluaciones sumativas, aun cuando los/as estudiantes hayan tenido las oportunidades para aprender aquello que será evaluado, estas suelen estar asociadas a reacciones emocionales y actitudinales negativas por parte de ellos/as (Jadue, 2001; Kohn, 2011), por lo que pareciera ser desaconsejable su uso en un contexto que ya es de base angustiante para todos.

Quizás exista el temor de que sin notas y sin repitencia los alumnos y alumnas terminen desertando, pero lo cierto es que en el contexto de apremio vital que vivimos, la deserción escolar adquiere un nuevo sentido que no se resuelve con la amenaza de la repitencia, sino con adaptar el proceso educativo para que no se transforme en un sufrimiento más. Por lo demás, está demostrado que la repitencia se asocia a una mayor probabilidad de deserción escolar, además de otros efectos negativos en los/as estudiantes y su entorno (Blat Gimeno, 1984; Brophy, 2006; Cosnefroy, 2005; Crahay, 2003). La pandemia que vivimos es un evento excepcional y requiere tomar medidas excepcionales que apunten a proteger, en primer lugar, el bienestar de los/as estudiantes y, luego, su aprendizaje escolar. Aprender debiese ser una retribución en sí misma, que no necesita de una nota para suceder y que requiere de condiciones mínimas para progresar, las cuales no están garantizadas en este momento.

“ Actualmente, trabajamos la evaluación formativa evaluando habilidades por encima del contenido con diferentes escenarios de evaluación. Con este registro de evidencias se visualiza el progreso del aprendizaje del estudiante, lo que finalmente nos lleva a la construcción de los informes de aprendizaje. Estos informes se comparten con las familias, se retroalimentan y permiten a cada docente detectar aprendizajes logrados y por lograr y modificar y/o ajustar sus prácticas y estrategias. Con el fin de certificar los logros de aprendizaje y para dar cumplimiento a la normativa, al finalizar el año se transformarán los logros de aprendizaje de los estudiantes en una nota, a partir de una fórmula conocida de antemano por la comunidad educativa. Dicha transformación en calificación numérica, no corresponde a un promedio.”

Autores: Natalia González (Coordinadora área artística), Pilar Machulás (Jefa de UTP), Rodrigo Bravo (Director).

Colegio Artístico Santa Teresa, Machalí, Municipal, urbano, 311 estudiantes, conectividad media al inicio; luego de apoyos, entrega de tarjetas simcard, tablets, préstamos de computadores, el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 7%.

La experiencia vivida en 2020 da cuenta de estas tensiones, donde los/as docentes se vieron forzados a poner al menos una nota en algunas asignaturas y las escuelas tuvieron que tomar decisiones respecto de la promoción de sus estudiantes, con casos de repitencias masivas muy alejadas del Decreto 67 y de una conciencia sobre el contexto actual.

Para lo que viene, es importante recordar que los criterios de calificación y promoción están en manos de los establecimientos escolares y sus docentes, quienes deben interpretarlos e implementarlos considerando la justicia y el bienestar de los/as estudiantes como principal objetivo. Ningún decreto ni criterio publicado por el MINEDUC obliga a los establecimientos escolares ni a los/as docentes a calificar el aprendizaje de los/as estudiantes con una nota inferior a 4. Por otro lado, los criterios para registrar la asistencia son suficientemente flexibles y requieren que la escuela sea capaz de demostrar que realizó todos los esfuerzos de contacto (visitas, correos electrónicos, llamadas, etc.), que levantó información sobre estudiantes en situación crítica de conectividad, desarrolló un plan preventivo y un equipo a cargo de estos estudiantes; por lo que no necesariamente la falta de participación de un estudiante en las clases a distancia debiera traducirse en una reprobación del año escolar. Si bien el MINEDUC no decretó la promoción automática durante estas circunstancias excepcionales que lo ameritaban, está en manos de las escuelas y sus docentes que no se reiteren las repitencias masivas.

“ Se tomó la decisión de elaborar informes de aprendizaje -a partir de un proceso de nuclearización curricular- desde Pre kínder hasta Octavo año básico. En cada asignatura se generaron criterios a partir de los cuales se pueden agrupar los distintos objetivos y habilidades para el año. Esto será evaluado desde cuatro niveles de logro (Inicial, Necesita Mejorar, Bueno y Muy Bueno). Estos niveles de logros se van a convertir en una calificación para reportar al Ministerio de Educación. Luego este informe se va a entregar dos veces a nuestros apoderados y apoderadas.”

*Autores: Diego Gajardo (Director), Constanza Caracci (Coordinadora pedagógica).
Colegio Santa Inés Chiguayante, Particular Subvencionado, urbano, 245, conectividad baja-media (se entrega material impreso para quienes no cuentan con internet y se realizan reuniones por plataformas y WhatsApp, para explicar y aclarar dudas).*

7. PROYECCIONES 2021-2022

7.1 TODAS/OS LOS ESTUDIANTES IMPORTAN

A la actual incertidumbre con respecto a los procesos educacionales y evaluativos, se agrega la interrogante acerca de cómo enfrentar un año 2021, desde el reconocimiento que será inevitablemente un año igualmente excepcional. Quizás la principal orientación para el trabajo en evaluación de aula sea que lo que prime en las decisiones para el año que viene sea el criterio pedagógico por sobre el administrativo o de rendición de cuentas externa. En un contexto como el actual podría ser sumamente dañino para los/as estudiantes y sus familias que se enfrente el 2021 desde la lógica de cobertura, es decir, que se entienda este año desde la necesidad de cubrir todos los objetivos y contenidos de dos años en uno solo. Ello solamente contribuiría al agobio, la desmotivación, el aprendizaje superficial y, eventualmente, al fracaso escolar y la frustración de todos los actores de la comunidad escolar. Como se ha dicho en diferentes secciones de este documento, para evitar que esta lógica permee el trabajo de aula en 2021, resulta fundamental, primero, mantener la suspensión del SIMCE y otras evaluaciones externas, que pudieran poner presión sobre los establecimientos, haciendo que concentren sus esfuerzos en ‘pasar materia’ más que en lograr aprendizaje significativo y genuino.

Afortunadamente, cuerpos legales como el Decreto 67 dan autonomía y flexibilidad a las comunidades escolares para decidir cómo enfrentar sus decisiones pedagógicas en base a la evaluación, y creemos que esta debe ser la base del trabajo en aula para 2021. Como punto de partida para ello, tal como ya lo han hecho diversas comunidades, es importante tener al inicio

del año un catastro de seguimiento de la situación de cada estudiante, incluyendo tanto a aquellos que pudieron vincularse a la educación remota en sus diferentes modalidades, como a los que permanecieron desconectados por diversas razones. Ello permitirá partir con un estado de situación claro, que funcione como base para la toma de decisiones.

“ Los docentes llevan un registro de estudiantes con situaciones especiales: alumnos de los que no se tiene ninguna información; alumnos que no se han conectado, pero retiran material impreso; alumnos que participan de encuentros sincrónicos, pero no hay evidencia de su trabajo en Classroom; alumnos que no han aceptado invitación a asignaturas, entre otras situaciones. Esta información es coordinada con el Profesor Jefe correspondiente, para ofrecer distintas opciones que permitan al estudiante continuar con su proceso escolar. Cada asignatura continuará generando instancias de evaluación formativa durante el segundo semestre, entregando cada docente un reporte cualitativo y/o conceptual al estudiante al menos en dos oportunidades. Estas acciones evaluativas se llevarán formalmente en pautas e informes, cuyos indicadores están disponibles al inicio del proceso para toda la comunidad. Finalmente, el sistema de trabajo de este año, se perfeccionará y mantendrá durante el 2021, procurando no retroceder, fortaleciendo todos los aspectos de la evaluación para el aprendizaje e incorporando los saberes docentes, tanto en modo virtual como presencial, si las condiciones sanitarias lo permiten.”

Autores: Natalia Segura (Coordinadora técnica ciclo inicial), Gonzalo Morales (Coordinador Académico), Lucía Sandoval (Directora de ciclo inicial).

Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Chillán, Particular Subvencionado, urbano, 2161 estudiantes, conectividad alta.

Un segundo paso en estas proyecciones 2021 dice relación con la construcción de criterios holísticos de proceso para cada nivel de enseñanza, de forma colegiada y en base al trabajo realizado en 2020. Estos criterios, que son de naturaleza descriptiva y cualitativa, deben incluir la trayectoria esperada para el aprendizaje de los/as estudiantes y deben construirse considerando un ejercicio de apropiación y nuclearización curricular contextualizado a la realidad de cada establecimiento. Si estos criterios ya fueron construidos durante 2020, la tarea será más sencilla, pues implicará principalmente analizar la evidencia recogida para cada estudiante (en aquellos casos en que se cuenta con esta información), con el fin de establecer cuál será su punto de partida en 2021, para desde allí proponer nuevos escenarios de evaluación que promuevan la continuidad del avance en su trayectoria.

“ Las evaluaciones formativas son un insumo importante de información tanto para padres y/o apoderados como también para el docente, ya que muestran los niveles de aprendizaje alcanzados por el alumno o alumna. Esa información será traspasada de un docente a otro, al finalizar el año 2020, buscando crear un mapa de trayectoria de aprendizajes que permita dar continuidad durante 2021 a los avances y logros de los/as estudiantes. Para este otro año tenemos la intención de tener información oportuna respecto de la progresión del aprendizaje de los alumnos, seguir trabajando con los criterios de evaluación EpA e ir analizando la información para la toma correcta de decisiones.”

Autores: Natalia González (Coordinadora área artística), Pilar Machulás (Jefa de UTP), Rodrigo Bravo (Director).

Colegio Artístico Santa Teresa, Machalí, Municipal, urbano, 311 estudiantes, conectividad media al inicio; luego de apoyos, entrega de tarjetas simcard, tablets, préstamos de computadores, el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 7%.

Teniendo claridad acerca de estos criterios, será fundamental que las actividades iniciales de 2021 se orienten hacia un diagnóstico contextualizado e integral de los aprendizajes y del contexto socioemocional de los/as estudiantes, desde evidencia recogida en escenarios pertinentes y variados y por medio de diferentes canales, tal como lo han mostrado las experiencias compartidas en este documento. El abordaje interdisciplinar, en este sentido, ha sido valorado como significativo por diversas comunidades en el actual contexto, ya que permite el trabajo colaborativo entre profesionales y disminuye el agobio de tener que diseñar y responder a múltiples actividades para cada asignatura.

“ Este informe de aprendizajes busca reforzar y sistematizar el proceso de evaluación y retroalimentación de todo el año y se basa en el logro de estos aprendizajes más que en la cantidad. También este informe nos proporciona información fundamental sobre los niveles de aprendizaje que tiene cada estudiante, siendo una base de información por donde se puede iniciar el año 2021.”

*Autores: Diego Gajardo (Director), Constanza Caracci (Coordinadora pedagógica).
Colegio Santa Inés Chiguayante, Particular Subvencionado, urbano, 245, conectividad baja-media (se entrega material impreso para quienes no cuentan con Internet y se realizan reuniones por plataformas y WhatsApp, para explicar y aclarar dudas).*

“ Para 2021, realizar un verdadero diagnóstico integral de los aprendizajes, que no es exclusivamente de las asignaturas de matemática y lenguaje, por lo que se deben incorporar todas las asignaturas de manera articulada y, por cierto, las competencias socioemocionales.”

*Autores: Leyla Vergara (Docente de Matemática), Sophia Castros (Docente de Educación Física), Adrián Jara (Docente de Ciencias Naturales).
Escuela de niñas República del Ecuador, Santiago, Municipal, urbano, conectividad baja (brecha digital en cuanto a acceso a internet, equipamiento y dispositivos).*

Este diagnóstico contextualizado e integral debería constituir la base sobre la cual se diseñen las actividades, escenarios e instrumentos de evaluación para 2021. Así, por ejemplo, podría pensarse en materiales o rutas diferenciadas dentro de un mismo curso, dependiendo de los niveles de aprendizaje y condiciones socio-emocionales detectadas al inicio del proceso, planificando apoyos específicos e instancias adicionales de retroalimentación para los casos de mayor complejidad, con el fin de favorecer el avance de todos y todas en su trayectoria de aprendizaje, labor en la cual la co-docencia y el apoyo de los/as profesionales del PIE puede ser de mucha ayuda. Ello implica, por supuesto, dar continuidad al énfasis dado en 2020 por diversas comunidades a una evaluación centrada en el aprendizaje, de tipo cualitativo y sin centro en los procesos de calificación o certificación, sino que con apertura a respetar la diversidad de trayectorias, ritmos y formas de demostrar aprendizaje.

“ La proyección hacia el 2021, será continuar con las acciones que nos permitan seguir desplazándonos hacia la gestión del currículum y de la evaluación desde una perspectiva de EpA y aprovechar las experiencias de este año. Asimismo, intentaremos gestionar el currículum nuclearizado propuesto por el MINEDUC, combinando diversas estrategias didáctico-metodológicas y evaluativas posibles, que nos permitan ir transformando el paradigma en el cual hemos funcionado hasta ahora.”

*Autores: Antonio López (Director), Cristina Morales (Jefa UTP Ciclo Básico), Alejandra Celis (Jefa UTP Ciclo Secundaria)
Colegio Humberstone, Iquique, Particular Subvencionado, urbano, 1600 estudiantes, conectividad buena (Google Suit for Education).*

Yendo más allá de 2021, las experiencias y transformaciones vividas por las comunidades escolares durante este período de emergencia podrían llegar a consolidarse como una forma de trabajo en evaluación de aula que se convierta en la norma en el futuro. En este sentido, no se trata de experiencias y aprendizajes que deban perderse una vez superada la pandemia, sino que tienen un gran potencial de transformación de las culturas evaluativas predominantes, cuyas consecuencias nocivas se han vuelto más patentes en un escenario que nos exige velar por el bienestar de los/as estudiantes, así como por sus aprendizajes contextualizados, diversos y significativos. Lo que no puede suceder en 2021 es que se perpetúen e incrementen las experiencias de fracaso escolar que el actual sistema de evaluación genera, desde una lógica homogeneizante y poco sensible a las diferencias, los proyectos de vida y los contextos de nuestros y nuestras estudiantes. En este punto es importante transitar desde la actual sensación de ansiedad e incertidumbre, hacia la certeza que, bajo el amparo del Decreto 67, son las comunidades escolares quienes tienen el poder de decisión con respecto a las trayectorias de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. La invitación es, entonces, a un buen uso de este poder, donde lo que prime sea el saber pedagógico de los/as docentes, en beneficio de todos y todas los/as estudiantes.

8. REFERENCIAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014).** La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46–55. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363>
- Ajjawi, R. & Boud, D. (2015).** Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265, doi: 10.1080/02602938.2015.1102863
- Andrade, H. & Brookhart, S. (2019):** Classroom assessment as the co-regulation of learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI:10.1080/0969594X.2019.1571992.
- Ascorra, P., Carrasco Aguilar, C., López, V., & Morales, M. (2019).** Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(April), 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014).** Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile . Un estudio etnográfico en dos. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 7–26.
- Assessment Reform Group (2002).** *Assessment for Learning: 10 principles*. The Nuffield Foundation.
- Assessment Reform Group (1999).** *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Baird, J.A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. & Stobart, G. (2017)** Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24:3, 317-350, DOI: 10.1080/0969594X.2017.1319337
- Baird, J.A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C. & Usher, N. (2014).** *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination (Working Paper 1)*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Baird, J.A. (2019).** On different paradigms of educational assessment. Implications for the relationships with learning and teaching. 37th Vernon-Wall Lecture: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Berryhill, J., Linney, J.A. & Fromewick, J. (2009).** The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1-14.
- Black, P & Wiliam, D. (2018):** Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807
- Black, P. & Wiliam, D. (2018).** Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575, DOI:10.1080/0969594X.2018.1441807
- Black, P. & Wiliam, W. (2018):** Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807
- Blat Gimeno, J. (1984).** El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio comparativo internacional. Estudio preparado para la Oficina Internacional de Educación. París: ONU.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School.** The National Academies Press: Washington DC. (2000)
- Brookhart, S. & Ruiz-Primo, M. (2018).** Using feedback to improve learning. New York: Routledge.
- Brophy, Jere (2006).** Grade Repetition. Washington DC: IAE/UNESCO-IIIEP.

- Carless, D. & Boud, D. (2018).** The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Carless, D. & Kennedy, Ch. (2017).** Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (6), 930-941, doi: 10.1080/02602938.2016.1211246
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., & Flores, C. (2017).** Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642–672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- CIDE (2012).** IX Encuesta a actores del sistema educativo 2012. Universidad Alberto Hurtado. Disponible en http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf
- Congreso de Chile, (2020)** [<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=13980&prmTIPO=I-NICIATIVA>]
- Congreso de Chile, (2020)** PROYECTO DE LEY Artículo Único: Para el año escolar 2020, los estudiantes de los establecimientos de los niveles de educación básica y media de todas las modalidades se promoverán de forma automática de un curso a otro, usando como base el promedio de calificaciones del año 2019. Cámara de Diputados. Chile. (20-07-2020)
- Cosnefroy, O. y Rocher, T. (2005).** *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats*. París: MENESR.
- Crahay, Marcel (2003).** Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruselas: Editions de Boeck.
- Darling-Hammond, L. & Rustique-Forrester, E. (2005).** The consequences of student testing for teaching and teacher quality. En J Herman & E Haertel (eds.), *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Malden, MA: Blackwell, 289–319.
- De la Vega, F., & Picazo, M. I. (2016).** La accountability de la calidad y equidad de una política educativa: el caso de la subvención escolar preferencial para la infancia vulnerable en Chile. *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, (65), 193–224.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., Urbina, D., Treviño, E., & Place, K. (2013).** *Informe Final. Los efectos de las presiones de accountability sobre las políticas y prácticas pedagógicas en escuelas de bajo desempeño : El caso de Chile*. Retrieved from PREAL website: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2013/08/u-diego-portales-informe-final-editado.pdf>
- Equipo de Tarea SIMCE (2015).** *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Retrieved from <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisión-Simce.pdf>
- Falabella, A. (2016a).** ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41, 107–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, A. (2016b).** Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 743–760. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>
- Falabella, Alejandra. (2019).** The ethics of competition : accountability policy enactment in Chilean schools ' everyday life. *Journal of Education Policy*, 00(00), 1–23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Ferrada, R. (2017).** Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria consideran justo en educación. *RASE Revista de Sociología de La Educación*, 10(3), 330–246.
- Flórez, T. (2013).** *Análisis crítico de la validez del SIMCE*. Santiago: CNED.

- Fulwiler, B. (2007)** *From Writing in Science*. Portsmouth, NH: Heinemann. (Appendix A–13).
- Harlen, W. & cols. (2013)**. Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación aspectos de la política y la práctica. Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP).
- Harlen, W.(2007)**. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Morata. .
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007)**. The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. & Heritage, J. (2013)**. Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 176-190, DOI: 10.1080/08957347.2013.793190
- Jadue, G. (2001)**. Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 111-118.
- Kohn, A. (2011)**. The case against grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28-33.
- Milicic, N. Alcalay, L. Berger, C. & Torretti, A. (2014)**. *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE Bienestar y Aprendizaje Socioemocional como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Editorial Planeta Mexicana S.A. de C.V., Editorial Planeta Chilena S.A.
- Milicic, N. & Marchant, T. (2020)**. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Capítulo II: Educación emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (2017)**. *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. MINEDUC: Santiago de Chile.
- Nicol, D. (2010)**. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517, doi: 10.1080/02602931003786559
- Ortiz, I. (2012)**. En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 355–373. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>
- Perrenoud, P. (2008)**. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19 (2020)**. *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social COVID-19 (2020)**. Equipo de Trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile.
- Rojas, M. T., & Leyton, D. (2015)**. La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 205–221. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200012>
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2016)**. Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367–375. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Sadler, D. R. (2013)**. 'Opening up feedback: Teaching learners to see'. In Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.) *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students*. (Ch. 5, 54-63). London: Routledge.
- Shavelson, J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. & Yin, Y. (2008)**. On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295-314, DOI: 10.1080/08957340802347647

- Shepard, L. (1992).** *Will national tests improve student learning?* CSE Technical report 342, CRESST, University of Colorado, Boulder.
- UNESCO (2017).** *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>
- Verger, A., & Parcerisa, L (2017).** *Accountability and Education in the Post-2015 Scenario: International Trends, Enactment Dynamics and Socio-educational Effects.* París: UNESCO.
- Veslin J.y Veslin, O. (1992).** *Corriger des copies. Évaluer pour former.* París: Hachette.
- Wiggins, G. (1998).** *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiliam, D. (2016).** *Leadership for teacher learning: Creating a culture where all teachers improve so that all learners succeed.* West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Wiliam, D. (2016).** *The Secret of Effective Feedback, Educational Leadership, 73(7), 10-15.* Disponible en [<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr16/vol73/num07/The-Secret-of-Effective-Feedback.aspx>]
- Wiliam, D. (2017)** *Assessment and learning: some reflections, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24:3, 394-403, DOI: 10.1080/0969594X.2017.1318108*

9. ANEXO

RECURSOS WEB

1. CONVERSATORIOS SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE AULA EN CONTEXTO DE EMERGENCIA:

- i. Conversatorio “La evaluación formativa vino a quedarse”, con Rebeca Anijovich como invitada, organizado por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina: <https://www.youtube.com/watch?v=hNGSaZg3-pM>

Conversatorio “Orientaciones para la innovación evaluativa en contexto de crisis sanitaria: la experiencia de la Red de Establecimientos para la innovación en Educación”, organizado por el Programa Transversal de Educación, el Departamento de Estudios Pedagógicos y el Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile: <https://www.facebook.com/1190738090973390/videos/298786644650101>

- ii. Plenarias de la Red de Establecimientos para la innovación en Educación 2020:

- “Construcción de criterios como estrategia de priorización/nuclearización curricular”: <https://www.youtube.com/watch?v=6xhZoEJm8HE&list=PLdfdsjmenx0vPJBGCuqVo0fmgMx-aqwZ&index=4&t=2656s>
- “Diseño de escenarios de evaluación pertinentes para contextos de educación remota”: <https://www.youtube.com/watch?v=0f62n3TPtaM&list=PLdfdsjmenx0vPJBGCuqVo0fmgMx-aqwZ&index=3>
- “Retroalimentación masiva a distancia: estrategias para llegar a estudiantes y apoderados”: https://www.youtube.com/watch?v=7aZ_DWckD_g&list=PLdfdsjmenx0vPJBGCuqVo0fmgMx-aqwZ&index=2
- “Generación y análisis de evidencia para la toma de decisiones pedagógicas en el marco de la educación remota”: <https://www.youtube.com/watch?v=AFCiyefAu28&list=PLdfdsjmenx0vPJBGCuqVo0fmgMx-aqwZ&index=1>

- iii. Conversatorio “Evaluación y promoción en contexto COVID-19”, organizado por Departamento Provincial de Valparaíso e Isla de Pascua: <https://www.youtube.com/watch?v=ngdnlUj9AAg>

- iv. Conversatorio “La Oportunidad de la Evaluación formativa en contexto de pandemia”, organizado por el Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile: <https://www.youtube.com/watch?v=qpKIPmZqAmg>

2. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

A continuación, se presenta una lista de herramientas digitales que podrían favorecer la evaluación formativa.

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN	DISPONIBLE EN
GOOGLE FORMS	Permite crear formularios de preguntas con diferentes tipos de ítems, incluso adjuntando archivos.	www.google.com
SOCRATIVE	Admite la creación de variados tipos de actividades de interacción con los/as estudiantes.	https://www.socrative.com

MENTIMETER	Esta herramienta permite generar diferentes tipos de preguntas e interacciones.	https://www.mentimeter.com -
KAHOOT	Permite hacer trivias y juegos sencillos a través de diferentes preguntas.	https://kahoot.com/ -
CROWDSIGNAL	Herramienta que permite realizar formularios y preguntas de manera sencilla, analizar y exportar las respuestas.	https://crowdsignal.com/ -
FLIPGRID	Permite promover la discusión de tópicos o ideas a partir de videos. Permite entregar retroalimentación privada a tus estudiantes.	https://info.flipgrid.com/ -
KAIZENA	Esta herramienta permite entregar mensajes de voz con el objeto de retroalimentar a los/as estudiantes, además de incluir rúbricas y adjuntar clases grabadas.	https://www.kaizena.com/ -
NEARPOD	A partir de algún recurso es sencillo establecer interacción con los/as estudiantes a pesar de la distancia.	https://nearpod.com/ -
PEERGRADE	Esta plataforma permite promover la evaluación entre pares. A partir de una entrega y mediante la rúbrica que establezca el docente, es posible generar una revisión entre pares.	https://www.peergrade.io/ -
HAPARA	Mural comunicado con G Suite que permite visualizar fácilmente el avance de cada estudiante a través de sus entregas.	https://hapara.com/
TURNINGTECHNOLOGIES	TurningPoint permite hacer encuestas y preguntas en línea y a través de las presentaciones.	https://www.turningtechnologies.com/es/

GENIALLY	Permite hacer quizz o retos en diferentes formatos interactivos	https://app.genial.ly/
QUIZZZ	Permite hacer quizz de diversos tipos, permitiendo visualizar y ver el rendimiento de cada estudiante y por pregunta. Multidispositivo.	https://quizizz.com/
HOT POTATOES	Es una herramienta de autor gratuita, permite crear paquetes de actividades educativas que incluyen texto, audios, imágenes, vídeo, otros. Por ejemplo, sopas de letras.	http://hotpot.uvic.ca/
H5P	Herramienta de contenido gratuito de código abierto. Tiene como objetivo facilitar la creación, el intercambio y la reutilización de contenido interactivo.	https://h5p.org/

