

Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo

**Enfoque y materiales prácticos para lograr
que sus estudiantes aprendan más y mejor**



Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo

Enfoque y materiales prácticos para lograr
que sus estudiantes aprendan más y mejor

Unidad de Currículum y Evaluación

ISBN: 978-956-292-189-3

Registro de Propiedad Intelectual N° 174.407

Ministerio de Educación, República de Chile

Alameda 1371, Santiago de Chile

www.mineduc.cl

Imprenta: Editorial Atenas Ltda.

Diseño: Designio

Marzo 2009

Índice de Contenidos

Introducción	7
--------------	---

Módulo 1

Aprendizaje y Evaluación

1.	Presentación del Módulo	15
2.	Objetivos del Módulo	17
3.	Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje y la evaluación	18
4.	Lecturas sobre la evaluación y el aprendizaje	21
A	Evaluación para el Aprendizaje: más allá de los lugares comunes	21
B	Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje	24
C	Evaluación educativa: una aproximación conceptual	28
D	¿Por qué debemos evaluar el trabajo de los niños?	32
E	Sobre el aprendizaje y evaluación	34
F	Puntos a favor y en contra de la evaluación basada en criterios preestablecidos en comparación con la evaluación normativa	38
G	La misión de la escuela hoy en día: la superación por medio de los estándares	40
H	Evaluar y apoyar: construyendo capacidades para todos los profesores de estudiantes con y sin problemas de aprendizaje	43
5.	Algunos principios claves de la Evaluación Para el Aprendizaje	48

Módulo 2

La Formulación de Criterios de Evaluación Para Promover el Aprendizaje

1.	Presentación del Módulo	51
2.	Objetivos del Módulo	53
3.	Orientaciones para la construcción de criterios de evaluación	54
4.	Ejemplos de criterios de evaluación y orientaciones para su análisis	61
	A Ejemplo de Criterios de Evaluación NB1	62
	B Ejemplo de Criterios de Evaluación NB2	66
5.	Materiales para la construcción de criterios de evaluación	72
	A Mapas de Progreso del Aprendizaje del sector de Lenguaje y Comunicación	72
	B Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos (CMO) de NB1 y NB2	76
	C Transversalidad y Evaluación Para el Aprendizaje	87

Módulo 3

Tareas Coherentes con el Uso de Criterios Preestablecidos

1.	Presentación del Módulo	93
2.	Objetivos del Módulo	95
3.	Instrumentos de evaluación “de siempre” comentados	96
4.	Evaluaciones de Lenguaje y Comunicación para Primer Ciclo Básico hechas con criterios de evaluación preestablecidos	107

Módulo 4

Juicio y Retroalimentación: La Evaluación es un Punto de Partida

1.	Presentación del Módulo	123
2.	Objetivos del Módulo	125
3.	El análisis de la evidencia de aprendizaje recolectada a través de la evaluación	126
4.	Formas de retroalimentación: un estudio en acción llevado a cabo en Gran Bretaña	128
	A Retroalimentación escrita	128
	B Retroalimentación oral: el arte de preguntar	132
5.	Tipología de Retroalimentación de docentes hacia estudiantes, ejemplos y usos	139
6.	Ejemplos de trabajos de alumnos corregidos y retroalimentados	144
	A Ejemplos de trabajos corregidos y retroalimentados sin usar criterios de evaluación preestablecidos	144
	B Ejemplos de trabajo de alumnos corregidos y retroalimentados siguiendo criterios de evaluación preestablecidos	153

Glosario de Términos

Glosario de términos	173
----------------------	-----

Introducción

Por su misión de ir implementando políticas que mejoren la calidad del aprendizaje de los alumnos y alumnas, y por el potencial aporte de la evaluación de aula, es que desde el año 2003, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (UCE) decidió introducirse en forma experimental y paulatina en el tema de la Evaluación para el Aprendizaje. El propósito era entregar señales claras sobre cómo hacer una evaluación consistente con los aprendizajes promovidos por el currículum.

Estas orientaciones (sustentadas en la teoría y en aquello que la investigación especializada señala como mejor) debían apuntar eminentemente hacia las prácticas y mostrar un camino concreto para ir modificando algunos estilos de evaluación que se usan masivamente y que tienen una larga tradición en la actualidad. Por esto, al momento de desarrollar cualquier iniciativa, era absolutamente necesario que las orientaciones sobre evaluación que se fueran a entregar, debían tener mucho sentido para los profesores al momento de contrastarlas con sus prácticas evaluativas y poner la atención permanentemente en que la evaluación es una oportunidad para mejorar los logros de aprendizaje en los alumnos y alumnas en sus escuelas.

Con esto presente, en el año 2004, se inicia una línea de trabajo experimental con profesores a través de un programa en evaluación de aula llamado Formación en Evaluación para el Aprendizaje (en adelante *formación en evaluación* o simplemente *formación*).

Teniendo presente que reflexionar sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes es mucho más beneficioso cuando se hace en equipos de profesores, es que esta formación se diseñó para docentes y jefes de UTP de un mismo establecimiento. Con la ayuda de expertos, en sus establecimientos, y en base a la lectura de una serie de artículos relacionados con evaluación y aprendizaje, los profesores discutieron y revisaron sus propias prácticas de evaluación y fueron reorientando sus entendimientos sobre la evaluación de aula y sus potenciales para mejorar el aprendizaje. Simultáneamente, los profesores observaron sus evaluaciones y trabajaron con sus alumnos y alumnas las nuevas orientaciones que fueron aprendiendo durante la formación. Sus trabajos y propuestas de mejora en sus prácticas de evaluación se analizaron y juzgaron, por los equipos de trabajo y por los expertos, siempre a la luz de la experiencia alcanzada en los talleres de trabajo en el establecimiento.

Esta formación estuvo dirigida en su primer año a profesores y jefes de UTP de establecimientos de enseñanza media de la Región Metropolitana y de la Región de Valparaíso. Al año siguiente, 2005, se dirigió a un grupo más amplio de docentes de enseñanza media¹ de liceos subvencionados y a los jefes de UTP de estos mismos liceos. En el año 2006, se incluyeron profesores que ejercían en segundo ciclo básico, y finalmente el año 2007 se invitó a profesores de primer ciclo básico.

1 A los docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, se sumaron algunos docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Participaron además, profesionales de un mayor número de establecimientos y con mayor diversidad en términos de dependencia administrativa, tipo (Humanista-Científico, Técnico-Profesional y mixto) y resultados Simce.

Esta “Formación en Evaluación Para el Aprendizaje” desde su inicio ha sido ofrecida por el Programa de Educación Continua Para el Magisterio de la Universidad de Chile en la Región Metropolitana, y durante los años 2006 y 2007 se ofreció en la Región de Valparaíso por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso como institución formadora².

Esta formación ha ido modificándose año a año debido al trabajo activo y crítico de los profesores participantes. Además incorporó los Mapas de Progreso del Aprendizaje, como un nuevo recurso desarrollado por el Ministerio de Educación para apoyar la evaluación, realizando durante los años 2007 y 2008, la reflexión sobre evaluación teniendo como base este referente nacional.

Este libro corresponde a la tercera publicación en esta línea de trabajo. En las tres versiones se recogen las orientaciones sobre evaluación para el aprendizaje, trabajadas en la experiencia, y se incluyen trabajos desarrollados por los docentes durante ella. Cada libro, orientado a distintos grupos de docentes, corresponde a un determinado momento de desarrollo de esta experiencia. El primer libro titulado “Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que los estudiantes aprendan más y mejor”, fue elaborado para ser usado por profesores y profesoras de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas de enseñanza media, y recoge los trabajos desarrollados en la formación en evaluación del año 2004. El segundo libro, de similar nombre³, se elaboró para ser usado por profesores de segundo ciclo básico y recoge la experiencia de trabajo de los docentes de este ciclo del año 2006, en Santiago y en la Región de Valparaíso.

Los materiales de este libro, entonces, son fruto del trabajo realizado por profesores y profesoras de primer ciclo básico durante el año 2007 **en el sector de Lenguaje y Comunicación**, y se ponen a disposición para ser usados por la comunidad escolar.

Si bien los párrafos anteriores relatan algo de la historia y dan un contexto de las bases de este libro y la formación en evaluación para el aprendizaje, falta explicar qué es lo que distingue esta formación de otras y el enfoque evaluativo que hay detrás. Entonces, ¿qué caracteriza a “Evaluación Para el Aprendizaje”?:

- a. A diferencia del Simce, que opera a nivel nacional y del establecimiento, o a evaluaciones desarrolladas en un contexto municipal o intra-establecimiento (como las pruebas “de nivel”), en este caso el foco está puesto exclusivamente en el nivel del aula.
- b. En contraste con las evaluaciones cuya finalidad es acreditar, promover o calificar, su objetivo primordial es fomentar el aprendizaje: se observa lo que producen los alumnos y alumnas con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar su desempeño, pues independientemente del nivel en que se encuentren siempre es posible seguir aprendiendo. Evaluación Para el Aprendizaje se logra cuando los estudiantes saben de antemano en qué consisten las metas del aprendizaje, cuando en forma anticipada saben con qué “ojos” o bajo qué prisma se mirarán sus trabajos, cuando tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás la clave de todo, cuando reciben retroalimentación para mejorar su desempeño a partir del trabajo realizado. El profesor o profesora retroalimenta su enseñanza considerando su observación de las fortalezas y debilidades de los alumnos y alumnas del curso.
- c. Uno de los modelos más usados es evaluar en función de una norma; por ejemplo, 60% de las respuestas correctas corresponde a la nota 4,0. Aunque puede haber momentos y circunstancias diversas que ameritan el uso de este modelo en el aula, quizás su limitación más poderosa es que el número puede esconder los distintos aspectos del aprendizaje. En otras palabras, dos alumnos con la misma nota 4,0 pueden tener aciertos y dificultades diferentes, pero

2 Los días 19, 20 y 21 de octubre de 2005, se realizó el Seminario Internacional de Evaluación para el Aprendizaje, organizado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y el Programa Liceo para Todos. Con el patrocinio de la Fundación Andes, las ponencias del seminario fueron publicadas en el libro *Seminario Internacional Evaluación para el Aprendizaje: ponencias*, Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2006.

3 El libro “Evaluación para el Aprendizaje, segundo ciclo básico: Enfoque y materiales prácticos para lograr que los estudiantes aprendan más y mejor” y esta disponible en <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/orie/eval-para-el-apren-educ-bas-2do-ciclo.pdf>

la nota no comunica nada al respecto. Este otro modelo, en cambio, facilita recolectar esta información y comunicarla a los estudiantes. Es más: los mismos alumnos entre sí y para sí pueden evaluar sus realizaciones y trabajos usando los mismos criterios.

- d. Se refiere a criterios de evaluación que reflejan los objetivos curriculares. Los criterios abarcan tanto objetivos relacionados con la comprensión de los conocimientos como también determinadas habilidades y destrezas.
- e. Para cada criterio se elaboran descripciones de niveles de logro que constituyen un continuo de calidad, desde un desempeño más básico a uno de excelencia. El interés del evaluador es saber en qué lugar dentro del continuo se encuentra el estudiante y así orientarlo hacia un desempeño de mejor calidad.
- f. Las tareas de evaluación propuestas por los profesores y profesoras a los alumnos y alumnas son variadas y permiten demostrar el aprendizaje de distintas maneras y en diferentes grados de calidad. Ello está en concordancia con el currículum, pues las habilidades de pensamiento complejo que fomenta, en general, no permiten construir tareas discretas y atomizadas con una sola respuesta correcta.
- g. Es la producción de los estudiantes lo que se observa y evalúa, no la inteligencia o capacidad de los alumnos y alumnas, ni menos su persona.
- h. Se acepta con responsabilidad que la evaluación depende del juicio profesional de los profesores y profesoras.

En otras palabras, Evaluación Para el Aprendizaje se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar, cuyo centro es un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e

interacciones en clases. El rol de la evaluación, desde esta perspectiva, es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y deben hacerlo. No obstante lo anterior, claramente el rol del docente es conducir el aprendizaje, lo que incluye dar modelos de buen desempeño y explicar cómo se puede mejorar.

Este libro está organizado en cuatro Módulos. El primer Módulo tiene como objetivo proveer artículos de distintos autores para que se genere una discusión crítica acerca de la relación entre *Aprendizaje y evaluación*, como su título indica. Se espera que el conjunto de materiales que conforma este módulo facilite el inicio de una reflexión profunda sobre las propias prácticas evaluativas de los profesores. En este módulo, además, hay dos textos que abordan respectivamente los Mapas de Progreso del Aprendizaje y el uso de estándares educativos en el aula. Se incluyen porque el Ministerio de Educación ha elaborado varios Mapas de Progreso en sintonía con el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje, y desde el año 2007, ha comenzado su difusión y promoción.

El segundo Módulo, *La formulación de criterios de evaluación para promover el aprendizaje*, reúne una serie de materiales que tienen como propósito que los equipos de profesores y profesoras elaboren criterios susceptibles de ser utilizados para la evaluación de trabajos de los alumnos y alumnas o, alternativamente, que usen y perfeccionen los criterios de evaluación que son publicados ahí y que fueron definidos por los docentes que participaron en esta formación. Las dos opciones requieren mirar el currículum desde el punto de vista del aprendizaje, y contestar qué conocimientos, habilidades y destrezas se valoran (y por esa razón deben ser observados, monitoreados y evaluados). Dicho de otro modo: ¿qué es lo que importa realmente que aprendan los estudiantes y que sea un aprendizaje de fondo que los acompañe en sus vidas? Cuando se les ha preguntado por la utilidad de este trabajo a los participantes de las for-

maciones, muchos aluden a que formular criterios de evaluación exigió una mirada “nueva” del currículum y del enfoque curricular implícito en la Reforma. Se reconoce la importancia de trabajar en clases destrezas y habilidades centrales al sector del aprendizaje en cuestión, incluyendo aquellas más complejas y de índole cognitiva. En otras palabras, la formulación de criterios ha ayudado a los participantes a re-situar los contenidos curriculares en el contexto del desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas en equilibrio e integradamente con la apropiación de conocimientos que habitualmente se promueven.

Finalizada la labor involucrada en estos primeros dos módulos, los docentes tendrán suficiente claridad sobre las dimensiones de aprendizaje que desean evaluar en los trabajos de sus alumnos y alumnas para entablar una conversación con ellos sobre criterios y establecer en qué consisten. En otras palabras, los profesores y profesoras estarán en condiciones de iniciar una conversación sobre evaluación con sus propios estudiantes. Según señalan muchos participantes de las formaciones ofrecidas hasta el momento, existen múltiples ventajas académicas y sociales de usar criterios de evaluación preestablecidos con sus alumnos y alumnas. En concordancia con estudios internacionales, hubo una validación del efecto positivo en los estudiantes al conocer “el norte”, los objetivos o las características de un desempeño excelente para que, a través del tiempo, se acercaran a esta descripción.

El tercer Módulo, *Tareas coherentes con el uso de criterios preestablecidos*, tiene como propósito aclarar y afinar las nociones acerca de lo que constituye una “buena” evaluación. Para lograr este objetivo, el módulo está compuesto por dos partes. En la primera se encontrarán evaluaciones reales con comentarios cuya intención es hacer relucir sus aciertos y límites. Con frecuencia se agregó a estos comentarios sugerencias concretas sobre cómo podrían ser mejoradas. Los ejemplos con sus respectivos comentarios críticos pretenden modelar

un proceso de reflexión que docentes y equipos de docentes pueden replicar con sus propios materiales de evaluación. Se supone que la lectura de estos ejemplos y comentarios ayuda a los lectores a realizar la actividad central asociada al Módulo 3: formular preguntas y, más en general, construir evaluaciones que puedan mejorar los niveles de aprendizaje logrados por sus propios alumnos y alumnas. La segunda parte de este módulo está compuesta por instrumentos de evaluación reales que han sido elaborados usando criterios preestablecidos. No se trata necesariamente de instrumentos de evaluación “perfectos”.

Los comentarios expertos que los acompañan tienen como objeto especificar cuán acertada es cada evaluación en términos de la aplicación de los criterios y los niveles de logro tal como fueron formulados. Se espera que la experiencia de lectura y discusión analítica de estos materiales forme una buena base para que los profesores, a partir de sus propias evaluaciones aplicadas en aula, en conjunto con sus colegas, continúen el análisis de los logros de aprendizajes evidenciados en ellas, utilizando como “filtro” los criterios de evaluación preestablecidos.

El cuarto y último Módulo, *Juzgar y retroalimentar: la evaluación es un punto de partida*, es de cierta forma la cara inversa del anterior: está compuesto por respuestas con comentarios críticos al respecto. Estos comentarios expertos tienen como finalidad especificar cuán acertada es la aplicación de los criterios y niveles de logro por parte del docente, y de qué forma retroalimenta a sus estudiantes. Se espera que los docentes usen estos materiales para agudizar su capacidad de observar los trabajos de sus propios alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, este módulo provee materiales para discutir tres temas interconectados entre sí y con todos los anteriores: el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas, cómo estos deben influir en las estrategias de enseñanza del docente y, lo más importante, las distintas formas de retroali-

mentación que pueden influir en forma efectiva para promover el alcance de mayores y mejores logros de aprendizaje por parte de los estudiantes. En las formaciones que se han realizado hasta el momento la mayoría de los participantes ha tomado conciencia de la escasa retroalimentación efectiva que cotidianamente lleva a cabo con sus alumnos y alumnas, y reconoce que esta área requiere mayor reflexión y cambios en la práctica.

Hacia el final, este texto contiene un Glosario que puede servir de referencia durante el trabajo con los módulos, y que está orientado a fijar una terminología de base que los docentes y otros lectores pueden compartir.

La secuencia de los cuatro módulos está directamente relacionada con la secuencia de la formación que originó este libro. No obstante esto, en principio no hay ninguna razón para pensar que el orden no podría ser diferente. También podría resultar muy efectivo trabajar solo el tema de un módulo, por ejemplo, retroalimentación (Módulo 4), o enfocar la atención en las tareas que se propone a los alumnos y alumnas (tratado de diferentes maneras en los Módulos 3 y 4).

Se advierte a cualquier lector que busca una fórmula o receta sobre qué evaluar y cómo hacerlo que no lo va a encontrar en este libro. Prometemos, en cambio, materiales que estimulan una reflexión práctica sobre la evaluación con la finalidad de experimentar pequeños cambios a nivel de aula y, poco a poco, construir con los alumnos y alumnas y con los colegas, un rostro distinto para la evaluación.

Módulo 1

Aprendizaje y Evaluación

1 Presentación del Módulo

Una vez comenzado el curso, conversé con mis estudiantes acerca de cómo se sentían con las evaluaciones que se les hacían, tanto en mi subsector como en los otros. La respuesta fue lapidaria: mal. No se sentían motivados con las evaluaciones y no las comprendían. Muchas veces se sentían subvalorados, y otras, frustrados.

Docente de la formación 2005

Yo creo que la evaluación está muy botada. Pasamos una unidad, hacemos una prueba y se acabó. De ahí no hay más y lo máximo que hacemos es devolver la prueba corregida. La evaluación está muy desligada de todo y debiera ser al contrario, deberíamos hacer la evaluación a través del proceso.

Docente de la formación 2006

Este Módulo, el primero de los cuatro que conforman el presente libro de Evaluación Para el Aprendizaje para profesores del Primer Ciclo Básico, tiene una característica que lo hace distinto de los tres restantes: es más conceptual. Está constituido mayormente por artículos, escritos por docentes y académicos, sobre la evaluación y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Estos artículos han sido seleccionados porque las ideas centrales de cada uno son similares, y a grandes rasgos coinciden con los principios básicos que organizan la elaboración de este libro. Estas ideas centrales pueden ser resumidas en una conclusión simple: es posible y deseable utilizar la evaluación para promover el aprendizaje de los alumnos y alumnas. El acuerdo entre los autores alrededor de esta conclusión es relevante cuando se toma en cuenta que ellos pertenecen a diferentes países y, por lo mismo, a diferentes tradiciones y culturas educativas.

No obstante esta conclusión general compartida, los artículos incluidos aquí no son homogéneos. Presentan diferentes matices sobre la evaluación del aprendizaje, utilizan algunos términos técnicos de manera idiosincrática, y sus recomendaciones y consejos no siempre concuerdan completamente entre sí. Como se espera que la lectura de estos artículos estimule una discusión de carácter analítico, comparativo y crítico entre profesores y profesoras, el hecho de que existan matices distintos no constituye ningún problema.

En último término, la revisión de esta bibliografía especializada no busca que los profesores y profesoras que lo utilicen solo memoricen su contenido como si se tratara de una postura “oficial” e inamovible; su objetivo, más bien, es proporcionar algo de esta literatura especializada para dar inicio a una reflexión profunda sobre las prácticas evaluativas propias, que se espera conduzca a conclusiones personales. Por lo mismo, mientras mejor se trabaja este módulo menos teórico resulta.

Reflexionar críticamente acerca de una práctica, sea esta la evaluación de alumnos y alumnas o cualquier otra, no es algo obvio o evidente. No se nos ocurre pensar en cómo saludamos al quiosquero de la esquina todas las mañanas porque esa es una práctica, un hábito, una costumbre que damos por sentada. De manera similar, no se nos ocurre pensar en cómo, cuándo, con qué frecuencia, de acuerdo a qué normas o criterios evaluamos a nuestros estudiantes, simplemente porque lo que hacemos es una práctica habitual de todos los meses y años, y se considera —comúnmente— que esto es una parte más de nuestro rol como docentes.

Por lo mismo, el trabajo de este módulo comienza con un breve cuestionario sobre las prácticas evaluativas. Se espera que las preguntas ayuden a abrir un diálogo entre los profesores y profesoras, y una reflexión grupal y personal, no solo sobre cómo evalúan a sus alumnos y alumnas, sino también sobre el referente ideal que manejan de la evaluación.

A continuación se encuentran ocho artículos sobre la evaluación y su relación con el aprendizaje. Los primeros dos, “Evaluación Para el Aprendizaje: más allá de los lugares comunes” y “Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje” presentan en forma relativamente concisa las conclusiones de más de diez años de trabajo en aula por parte de un equipo de trabajo británico, The Assessment Reform Group. El siguiente artículo de los profesionales argentinos Nydia Elola y Lilia Toranzos, “Evaluación educativa: una aproximación conceptual”, se centra en el significado y finalidad de la evaluación y contiene una

explicitación de algunos términos frecuentemente utilizados. El artículo corto “¿Por qué debemos evaluar el trabajo de los niños?” es un documento del Programa de la Escuela Primaria de la Organización del Bachillerato Internacional. En forma sencilla identifica los objetivos de la evaluación y distingue lo que constituye una evaluación eficaz desde el punto de vista del estudiante y del docente. “Sobre el aprendizaje y evaluación”, trabajo de tres académicos estadounidenses, traza el vínculo entre estos dos procesos y transparenta la relación que hay entre la teoría evaluativa, por un lado, y las prácticas evaluativas en aula por otro. El sexto artículo es una adaptación del trabajo de un grupo de académicos universitarios de Queensland, Australia. La promesa que encierra su título, “Puntos a favor y en contra de la evaluación basada en criterios preestablecidos en comparación con la evaluación normativa”, se cumple a cabalidad. Los dos últimos artículos, “La misión de la escuela hoy en día: la superación por medio de los estándares” y “Evaluar y apoyar: construyendo capacidades para todos los profesores de estudiantes con y sin problemas de aprendizaje”, describen una nueva herramienta curricular, los estándares educativos. El primero, desde la experiencia norteamericana, promueve la utilización de los estándares para mejorar los logros de aprendizaje de todos los estudiantes; el segundo lo hace desde la experiencia Australiana, explicando los conceptos que definen a los estándares progresivos, que en esencia muestran la trayectoria típica del progreso del aprendizaje en un área específica, lo que permite situar y orientar el crecimiento del aprendizaje tanto de individuos como de grupos.

2 Objetivos del Módulo

I	Proveer lecturas diversas sobre la evaluación del aprendizaje y el uso de estándares educativos a fin de que sean revisadas y analizadas para precisar el enfoque y sus conceptos.
II	Motivar la identificación de problemas relativos a la evaluación de alumnos y alumnas y, con el apoyo de las lecturas y la discusión junto a otros profesores, inferir maneras de abordarlos.
III	Motivar una reflexión crítica de parte de los profesores y profesoras acerca de sus propias prácticas evaluativas, en especial, la relación entre estas y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
IV	Promover algunos principios claves de la Evaluación para el Aprendizaje.

3 Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje y la evaluación

El propósito de las siguientes preguntas es establecer, a partir de sus prácticas de aula, las percepciones de los profesores y profesoras acerca de la evaluación del aprendizaje. Con ello se busca facilitar una discusión entre colegas acerca de los problemas y dudas que existan al respecto.

Se sugiere que las respuestas queden registradas para que puedan ser consultadas en el futuro, ya sea cuando termine este módulo o en el desarrollo de los siguientes.

1. ¿Para qué le sirve a usted como profesor o profesora la evaluación? O bien ¿para qué utiliza la evaluación?

2. En una escuela ideal, ¿cómo imagina que sería la evaluación de los alumnos y alumnas? ¿Qué debiera considerar?

3. Piense en alguna experiencia agradable respecto de la evaluación que usted haya tenido como alumno o alumna. ¿Qué características hicieron que fuera agradable?

4. En general ¿con qué frecuencia evalúa a sus estudiantes? ¿Es una frecuencia considerada adecuada? ¿Son las evaluaciones mayormente sumativas o no? ¿Considera adecuado que así sea?

5. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza mayormente? (por ejemplo, pruebas escritas de respuesta breve, proyectos grupales, disertaciones, etcétera). ¿Cuáles son las razones que fundamentan su elección?

6. Imaginando a sus alumnos y alumnas, ¿sabe usted lo que ellos piensan de las evaluaciones? ¿Por qué cree usted que ellos tienen esa opinión?

7. ¿Cuál es la manera que usted utiliza para comunicar los resultados a sus alumnos? ¿Por qué ha elegido hacerlo de esta forma?

8. En general, ¿qué espera que los estudiantes obtengan y aprendan de las evaluaciones?

4 Lecturas sobre la evaluación y el aprendizaje

A. Evaluación Para el Aprendizaje: más allá de los lugares comunes⁴

I. INTRODUCCIÓN

¿Puede la evaluación del desempeño escolar levantar los estándares y mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

La investigación reciente ha mostrado que la respuesta a esta pregunta es un sí rotundo. La evaluación del desempeño es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje. Pero debe usarse de manera correcta. No existe prueba alguna de que un aumento en la cantidad de pruebas que se tome a los alumnos y alumnas mejore el aprendizaje. En cambio la investigación sugiere que el esfuerzo debe ponerse en ayudar a los docentes a utilizar la evaluación como parte integral del aprendizaje para mejorar los niveles de logros de sus estudiantes.

II. EL PROBLEMA

Aunque ha sido ampliamente reconocido el valor y la importancia que pueda tener evaluar el desempeño durante el proceso de aprendizaje, en la práctica esto no sucede.

III. SEGÚN LA INVESTIGACIÓN EN GRAN BRETAÑA

En una revisión de la literatura sobre la evaluación y el aprendizaje, Paul Black y Dylan William sintetizaron las conclusiones de más de 250 estudios: las

iniciativas diseñadas para mejorar la eficacia de la forma en que se utiliza la evaluación dentro del aula sí pueden promover los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El éxito de los intentos en esta dirección —esto es, conducentes a mejorar el aprendizaje a través de la evaluación— depende de cinco factores cuya implementación es solo aparentemente sencilla:

- Los profesores y profesoras proveen a sus alumnos y alumnas una retroalimentación efectiva.
- Los estudiantes están activamente involucrados en su propio aprendizaje.
- Los profesores y profesoras ajustan las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Existe un reconocimiento por parte de todos los actores involucrados acerca de la influencia profunda que tiene la evaluación en la motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos y alumnas saben cómo autoevaluarse y comprenden cómo hacer para mejorar su desempeño.

A la vez, los autores identificaron los siguientes factores que inhiben la utilización de la evaluación para mejorar los logros del aprendizaje:

- La tendencia de los maestros a evaluar la cantidad de trabajo entregado y su presentación formal en vez de evaluar la calidad del aprendizaje evidenciado en el trabajo.

4 Extractos traducidos de un documento redactado por un grupo de académicos de Gran Bretaña, después de 10 años de investigación sobre la evaluación de alumnos y alumnas. Los miembros del grupo (The Assessment Reform Group) son: Professor Patricia Broadfoot, Professor Richard Daugherty, Professor John Gardner, Professor Caroline Gipps, Profesor Wynne Harlen, Dr. Mary James y Dr. Gordon Stobart. El documento en inglés es: Assessment Reform Group, *Assessment for learning: beyond the black box*, University of Cambridge School of Education, 1999. Selección y traducción de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2003.

- La tendencia de dedicar más tiempo y atención en corregir trabajos y poner notas que en orientar a los alumnos y alumnas sobre cómo mejorar su desempeño.
- Un fuerte énfasis en hacer comparaciones entre estudiantes, que tiende a desmotivar a los más débiles.
- Generalmente la retroalimentación sirve para propósitos sociales y directivos en lugar de ayudar a los alumnos y alumnas a aprender de forma más eficaz.
- Falta de conocimiento por parte de los docentes en relación con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

IV. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA

Es importante distinguir la Evaluación Para el Aprendizaje como un modelo particular que es distinto de las interpretaciones tradicionales acerca de la evaluación. En lo que sigue están resumidas sus características más centrales. Concebida de esta forma, la evaluación:

- Es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se espera de ellos.
- Ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr.
- Involucra a los alumnos y alumnas en su propia evaluación.
- Proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso a paso, para mejorar su desempeño.
- Asume que cada alumno o alumna es capaz de mejorar su desempeño.
- Involucra tanto a docentes como a alumnos y alumnas en el análisis y reflexión acerca de los datos arrojados por la evaluación.

Este modelo contrasta con el tipo de evaluación que, en la práctica, quiere decir agregar procedimientos o pruebas al final de las unidades de trabajo programadas. Estos procedimientos o pruebas son separables

e independientes de la enseñanza de la unidad. La “retroalimentación” es recibir una nota. A pesar de que, según este modelo, la evaluación es un asunto que maneja el profesor o profesora (el Estado, por ejemplo, no se involucra), tiende a tener un fin más bien sumativo y no formativo.

Pero ¡atención!, el término “formativo” es susceptible de variadas interpretaciones: a menudo solo significa que la evaluación es frecuente en el tiempo y ha sido planificada en conjunto con la enseñanza. En este sentido la evaluación formativa no necesariamente contempla todas las características identificadas como marcas de la Evaluación para el Aprendizaje. Puede que una evaluación sea formativa porque ayuda al profesor o profesora a identificar áreas donde se requiere mayor explicación o adiestramiento. Pero desde el punto de vista de los alumnos y alumnas, su nota final y los comentarios escritos en los márgenes de sus trabajos, aunque pueden señalar sus puntos fuertes y débiles, no les dan pistas sobre cómo progresar hacia el logro de mayores y mejores aprendizajes.

La concepción del aprendizaje que subyace a este modelo es otro punto distintivo. El pensamiento actual sobre el aprendizaje sugiere que, en último término, son los mismos estudiantes los responsables de su propio aprendizaje (nadie puede aprender por ellos). Siguiendo esta línea, la Evaluación para el Aprendizaje necesariamente debe involucrar a los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación, de este modo les proporciona información sobre cómo les está yendo y guía sus esfuerzos para mejorar. Una parte importante de esta información está constituida por la retroalimentación que provee el profesor o profesora a sus estudiantes, pero otra parte debe ser producto de la participación directa de los alumnos y alumnas en este proceso a través de la autoevaluación. En el contexto de la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se considera cada vez más importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de saber cuándo han aprendido algo y la habilidad de dirigir y manejar su propio aprendizaje.

Entonces, en concreto, ¿qué sucede en la sala de clases cuando la evaluación se utiliza para mejorar el aprendizaje? Para comenzar con los aspectos más obvios, los docentes están involucrados en la recolección de información sobre el aprendizaje de sus estudiantes y los estimula a revisar su trabajo crítica y constructivamente.

Los métodos para obtener esta información sobre el aprendizaje son bien conocidos, y esencialmente se trata de:

- Observar a los alumnos y alumnas y escucharlos cuando describen sus trabajos y sus razonamientos.
- Plantear a los estudiantes preguntas abiertas, formuladas para invitarlos a explorar sus ideas y sus razonamientos.
- Proponer tareas que exigen a los alumnos y alumnas usar ciertas habilidades o aplicar ideas.
- Pedir a los estudiantes que comuniquen sus ideas no solo por escrito, sino también a través de dibujos, artefactos, acciones, dramatizaciones y mapas conceptuales.
- Discutir palabras claves y analizar cómo deben ser utilizadas.

Los docentes pueden, por supuesto, recolectar esta información a través de los métodos recién identifica-

dos y luego utilizarla de manera que tienda a mejorar el aprendizaje. El uso de esta información requiere que los profesores y profesoras tomen decisiones y actúen: deben decidir en qué consisten los próximos pasos en el proceso de aprendizaje y ayudar a los alumnos y alumnas a emprender el camino. Pero es de suma importancia acordarse de que son los estudiantes los que deben caminar; consecuentemente, los alumnos y alumnas más involucrados en el proceso de evaluación comprenderán mejor cómo extender y mejorar su aprendizaje. Un plan que involucra a los estudiantes en el juicio de sus propios trabajos —en vez de ser pasivos frente a los juicios de sus profesores y profesoras— tiene mayor probabilidad de levantar los estándares y los logros de aprendizaje.

Esta es una manera distinta de concebir la “retroalimentación”. El “alimento” que ofrece el profesor o profesora es un retrato del horizonte a alcanzar, del estándar o meta hacia dónde el alumno debe apuntar y que, de este modo, constituye un punto de comparación con su trabajo. El rol del docente —y lo que está en el centro de la enseñanza— es proveer a los estudiantes de las destrezas y estrategias requeridas para dar los pasos que necesitan para mejorar su propio aprendizaje.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- Según los autores, ¿hasta qué punto los factores que favorecen e inhiben la utilización de la evaluación para mejorar los logros de aprendizaje son una descripción de lo que sucede en su aula/escuela?
- Cuando los autores afirman que los factores de éxito tienen una implementación “solo aparentemente sencilla”, ¿a qué se refieren?
- ¿En qué sentido la investigación británica puede ayudar a mirar las prácticas evaluativas de un profesor o profesora que trabaja en una escuela o liceo en Chile? Dicho de manera distinta: ¿cuál es la relevancia para nosotros de las investigaciones llevadas a cabo por los autores?
- Describa el rol que los autores adjudican a la autoevaluación y señale en qué consiste en términos precisos ¿Cuán cercano o lejano es esta concepción de la autoevaluación de lo que usted entiende por ello?
- ¿Qué estrategias podría proponer para que sus alumnos logren autonomía suficiente como para que “sean responsables por su propio aprendizaje”?

He comprobado en mis últimas prácticas que enseñarles a los estudiantes el objetivo de la evaluación, los dispone positivamente frente a ellas.

Docente de la formación 2007

B. Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje⁵

- 1 Es parte de una planificación efectiva.
- 2 Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
- 3 Es central a la actividad en aula.
- 4 Es una destreza profesional docente clave.
- 5 Genera impacto emocional.
- 6 Incide en la motivación del aprendiz.
- 7 Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
- 8 Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
- 9 Estimula la autoevaluación.
- 10 Reconoce todos los logros.

PRINCIPIO 1

La Evaluación para el Aprendizaje debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender

La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas de aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.

5 Assessment Reform Group, "Assessment for Learning: 10 principles", <<http://www.assessment-reform-group.org.uk>>, (diciembre, 2005). Traducción de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2005.

PRINCIPIO 2

La Evaluación para el Aprendizaje debe tener el foco puesto en cómo aprenden los alumnos y alumnas

Cuando el profesor o profesora planifica la evaluación y cuando él o ella y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, deben todos tener en mente el aprendizaje como proceso. Poco a poco los alumnos y alumnas deben ir tomando más conciencia sobre cómo aprenden, a fin de que su conocimiento de los “cómo aprender” sea igual a su conocimiento de “qué” tienen que aprender.

PRINCIPIO 3

La Evaluación para el Aprendizaje debe ser concebida como central en la práctica de aula

Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases pueden ser descritas como evaluación. Las actividades y las preguntas impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado, y entonces el profesor o profesora se forma un juicio sobre cómo mejorar y profundizar el aprendizaje. Estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases, e involucran a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.

PRINCIPIO 4

La evaluación debe ser considerada como una de las competencias claves de los docentes

Los profesores y profesoras necesitan saber cómo planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación. Por ende, la evaluación vista de esta manera debe ser parte integral de la formación inicial de los docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.

PRINCIPIO 5

La evaluación debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en los alumnos y alumnas

Los profesores y profesoras deben ser conscientes del impacto que sus comentarios escritos y verbales (no solo las notas) generan en sus alumnos y alumnas, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y en su entusiasmo por aprender. Por todo lo anterior, los comentarios más constructivos son los que están enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró.

PRINCIPIO 6

La evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante

Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación. Por el contrario, la comparación entre estudiantes y sobre todo entre alumnos y alumnas más y menos exitosos rara vez ayuda a la motivación de aquellos menos aventajados. De hecho, puede llevarlos a retraerse aún más, porque a través de la retroalimentación se les ha hecho sentir que en definitiva no son buenos.

Hay estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender: por ejemplo, que los profesores y profesoras provean retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar; que abran espacios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de su propio aprendizaje; finalmente, que permitan a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben.

PRINCIPIO 7

La evaluación debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales serán evaluadas

Para dar lugar a un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender en qué consisten las metas del aprendizaje y querer lograrlas. Esta comprensión y compromiso de parte de los alumnos y alumnas hacia su propio aprendizaje surge solo cuando han tenido alguna participación en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ellas. La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.

PRINCIPIO 8

Los alumnos y alumnas deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje

Los estudiantes necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje.

Los profesores y profesoras debieran identificar las fortalezas del aprendizaje de cada estudiante y sugerir cómo desarrollarlas aún más; ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.

PRINCIPIO 9

La Evaluación para el Aprendizaje debe desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para autoevaluarse, de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje

Los alumnos y alumnas que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que necesitan desarrollar y luego las pueden aplicar en conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones. Son también autorreflexivos, e identifican los próximos pasos para progresar. Una parte importante del trabajo del profesor o profesora es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también sean responsables de su propio aprendizaje.

PRINCIPIO 10

La Evaluación para el Aprendizaje debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo

La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del punto de partida; debe también reconocer el esfuerzo que estos logros significaron. En un mundo ideal, al tener claridad sobre lo que constituye un desempeño excelente y descripciones de los niveles de logro para alcanzarlo, y recibir retroalimentación con ideas concretas sobre qué hacer para avanzar, todos los alumnos y alumnas se benefician.

**Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:**

- ¿Hasta qué punto está de acuerdo con los diez principios enumerados y explicados en este artículo?
- Si pudiese conversar directamente con los autores, ¿qué preguntas les haría?
- ¿Cuáles son los principios que, a su juicio, requieren un mayor grado de precisión?
- ¿Cuáles son los principios que, según su experiencia profesional, serán los más fáciles/difíciles de poner en práctica? ¿Por qué? ¿Qué obstáculos habría que superar para lograr su implementación?

La evaluación para el aprendizaje nos permite recoger información relevante acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes y de aquellos aprendizajes que están en proceso de logro.

Jefe de unidad técnico pedagógica, formación 2007

C. Evaluación educativa: una aproximación conceptual⁶

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consta de dos partes diferenciadas, la primera de ellas consiste en una aproximación conceptual a la idea de evaluación o proceso de evaluación, cuáles son sus componentes y principales elementos a tener en consideración en la construcción de una idea más comprensiva de la evaluación. La segunda parte está integrada por un glosario que recoge los principales conceptos vinculados con los procesos de evaluación y los define de modo operativo.

I. UNA ESCENA POSIBLE

Son las cuatro de la tarde de un miércoles cualquiera en una escuela, los profesores van entrando a la sala de profesores para iniciar una reunión de trabajo. Sería un miércoles cualquiera si no fuera porque se aproxima el fin de curso. Ya se sabe, estos últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, hay más prisa y tensiones. También aflora el cansancio acumulado durante todo el año y resulta inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, entrevistas finales, etc... Se nota cierta mezcla de disgusto y desazón.

—¿Y si no existieran las evaluaciones? —pregunta una profesora de lenguaje mientras se deja caer en una silla.

— ¡Cómo cambiaría todo!... nos dedicaríamos solo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque

siempre nos falta tiempo, ¡al menos a mí! —responde otra profesora responsable del área de Matemática.

— Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj. Además, no sé ustedes, pero yo después del primer trimestre ya sé cómo terminarán el curso mis alumnos —comenta una tercera docente.

— Estoy de acuerdo, tanto control, tanto control, resulta exasperante. Pero suprimir las evaluaciones... eso es soñar.

— No sé qué decirles, creo que depende mucho de cómo se lo tome uno, de cómo se organice; creo que la evaluación podría servirnos mucho a nosotros como profesores porque ...

— Vos leíste mucho sobre el tema —le interrumpe la profesora de matemática— pero el asunto es complicado, hace tiempo que hablamos sobre el tema y no encontramos una solución que nos convenza a todos, en todas las áreas...

II. LOS SIGNIFICADOS MÁS FRECUENTES

Con mucha frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

6 Ver artículo completo de Nydia Elola y Lilia Toranzos en: <<http://www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf>>, (06 de marzo, 2006).

En la escena que se referida en el punto anterior, vemos cómo se ponen de manifiesto algunas de las ideas con que se asocia la evaluación, las críticas habituales y sus aspectos más objetables.

1. Se destacan las opiniones que asocian la evaluación a los exámenes y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza conservadora y autoritaria que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos.
2. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una información muy elemental, es decir, que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y, por lo tanto, sobre simplificar los juicios de valor.
3. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados, por ejemplo cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo, convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.
4. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas, como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional.
5. Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación y calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.
6. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan, se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva por ejemplo, lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que, por lo tanto, debieran ser objeto de evaluación.
7. Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas a:
 - El control externo.
 - La función penalizadora.

- El cálculo del valor de una cosa.
- La calificación.
- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y, a su vez, han contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

En este sentido, la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, es el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos, definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.

De este modo, a pesar de la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

Esto se manifiesta en escenas que a diario se repiten en nuestras escuelas que reafirman esta percepción generalizada de la evaluación como un requisito formal con escaso o nulo valor pedagógico.

III. HACIA UNA DEFINICIÓN MÁS COMPRENSIVA

En el proceso de construcción de una definición de evaluación que resulte más comprensiva es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación.

En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información, y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria, sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc....

En síntesis, es posible afirmar que en todo proceso de evaluación reconocemos la presencia de ciertos componentes:

1. Búsqueda de indicios. Ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación, finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. Por ejemplo la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

2. Forma de registro y análisis. A través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario, ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

3. Criterios. Un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y, a la vez, más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en la cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios, con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril, ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio, pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir, quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa, teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica escolar.

4. Juicio de valor. Íntimamente vinculado con el anterior, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda

acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente, por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis, y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

5. **Toma de decisiones.** Por último, la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y lo que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes los demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención

que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y, por lo tanto, los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son el/los propósitos o finalidades que se persigue con la evaluación propuesta.

Teniendo en cuenta lo antedicho resulta oportuna, en términos generales, la definición propuesta por T. Tenbrink:

“Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones”.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿Cuáles son las razones que, según las autoras, fundamentan el juicio de que “la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación”? ¿Hasta qué punto esta crítica podría hacerse extensiva a su escuela? ¿Qué tipo de acciones podrían ser realizadas en su aula y en su escuela para mejorar la situación?
- ¿A qué se refiere la afirmación de que “la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos”? ¿Hasta qué punto tienen estas características las evaluaciones que realiza comúnmente con sus alumnos y alumnas?

La evaluación es una forma efectiva de promover aprendizajes en los niños y niñas, por medio de la observación individual de logros, en los distintos escenarios evaluativos y con los objetivos claros y conocidos por cada uno de ellos; y a través de criterios evaluativos pre-establecidos.

Docente de primer ciclo, formación 2007

D. ¿Por qué debemos evaluar el trabajo de los niños?⁷

LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Los objetivos de la evaluación son fomentar el aprendizaje del alumno, proporcionar información sobre dicho aprendizaje y mejorar la eficacia del programa de la Escuela Primaria.

El aprendizaje del alumno se fomenta mediante:

- La evaluación de la experiencia y los conocimientos previos de los niños en relación con un tema o tarea determinados.
- La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como fin satisfacer las necesidades individuales o del grupo.
- La evaluación constante de su capacidad de comprensión.
- La estimulación para que los niños reflexionen sobre su aprendizaje y evalúen su trabajo y el trabajo de los demás.

La información sobre el aprendizaje del estudiante se proporciona mediante:

- Muestras de cómo los niños han trabajado.
- Estadísticas basadas en parámetros o criterios de evaluación explícitos.
- Los resultados de las pruebas.

La evaluación del programa de la Escuela Primaria utiliza una serie de estrategias que:

- Evalúan el rendimiento de los estudiantes en relación con las expectativas generales y específicas del programa.

- Evalúan el rendimiento del grupo en relación con otros grupos o cursos, tanto interna como externamente.
- Informan a los niños, los padres y los colegas.

LOS PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Una evaluación es eficaz cuando permite al niño:

- Conocer y comprender de antemano los criterios por los que será evaluado.
- Analizar su aprendizaje y comprender lo que necesita mejorar.
- Demostrar plenamente su capacidad de comprensión conceptual, sus conocimientos y sus habilidades.
- Sintetizar y aplicar lo que ha aprendido, no simplemente recordar datos.
- Basar su aprendizaje en experiencias de la vida real que pueden conducirlo a formularse otras preguntas o que lo enfrentarán a nuevos problemas para resolver.
- Centrar sus esfuerzos en lograr un rendimiento de calidad.
- Consolidar sus puntos fuertes y demostrar maestría y pericia.
- Expresar puntos de vista e interpretaciones diferentes.
- Reflexionar, autoevaluarse y participar en la evaluación de sus compañeros.

Una evaluación es eficaz cuando permite al maestro:

- Planificar tareas de evaluación que se integren a la enseñanza, y no sean meros añadidos al final de la misma.
- Identificar y evaluar lo que es importante conocer.
- Fomentar la colaboración entre el niño y el maestro o entre los niños.
- Tener en cuenta los diferentes contextos culturales y formas de aprender y conocer.
- Utilizar un sistema de calificación que sea a la vez analítico y holístico.
- Proporcionar información que pueda transmitirse y ser comprendida por los niños, los padres, los maestros, el personal directivo del colegio y los miembros del consejo escolar, y que venga apoyada por las pruebas necesarias.
- Utilizar sus resultados en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Planificar más actividades que aborden áreas de interés para el maestro y los niños.

Para que la evaluación sea eficaz es necesario que, en las primeras etapas de la planificación del currículo, el maestro vincule las tareas de evaluación con la idea central de la unidad didáctica (independiente o transdisciplinaria). Las actividades y los materiales se deben seleccionar teniendo en cuenta este vínculo entre idea central y tarea de evaluación.

La evaluación continua permite al maestro entender más de cerca cómo el niño conoce, comprende y desarrolla habilidades y actitudes. Es asimismo un medio de explorar los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales de cada niño con el fin de adaptar la enseñanza a sus necesidades y capacidades. Los resultados de la evaluación permiten introducir mejoras en todo el programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional.

**Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:**

- Lea con detención las condiciones que definen una evaluación “eficaz” desde el punto de vista del maestro. ¿Qué podría hacer para acercar sus evaluaciones a este ideal?
- Haga este mismo ejercicio de reflexión desde el punto de vista del niño. ¿Cómo sería una evaluación que él/ella considere eficaz?

E. Sobre el aprendizaje y evaluación⁸

USANDO TEORÍAS COGNOSCITIVAS DEL APRENDIZAJE

Las nuevas teorías cognoscitivas sobre el aprendizaje apuntan en la misma dirección. Las teorías anteriores asumían que las habilidades complejas eran adquiridas parte por parte en una secuencia cuidadosamente arreglada de pequeños prerrequisitos y habilidades, a menudo articuladas en objetivos conductuales discretos. Se asumía que las habilidades básicas debían ser enseñadas y aprendidas antes de seguir al paso superior de enseñanza de habilidades de reflexión más complejas. La evidencia proporcionada por la psicología cognoscitiva contemporánea, sin embargo, indica que el aprendizaje no es lineal y no se adquiere ensamblando pequeños pedazos de información. El aprendizaje es un proceso continuo durante el cual los estudiantes están continuamente recibiendo información, interpretándola, conectándola a lo que ya saben y han experimentado (el conocimiento previo), y reorganizando y revisando sus concepciones internas del mundo, lo que se denomina “modelos mentales”, “estructuras de conocimiento” o “esquemas”.

LA NATURALEZA ACTIVA DEL APRENDIZAJE

La perspectiva cognoscitiva presente nos indica que el aprendizaje significativo es reflexivo, constructivo y autorregulado (Wittrock 1991, Bransford y Vye 1989, Marzano et. al. 1988, Davis et. al. 1990). Las personas no solo registran información, sino que crean sus propios entendimientos del mundo, sus propias estructuras de conocimiento. Saber algo no es solo recibir pasivamente información, es interpretarla e incorporarla al conocimiento previo que uno tiene. Además, ahora reconocemos la importancia de conocer no solo cómo desempeñarse, sino también cuándo hacerlo y cómo adaptarlo a nuevas situaciones. La presencia o ausencia

de pedazos discretos de información, que típicamente constituye el foco de muchas pruebas tradicionales de selección múltiple, no es de importancia primordial en la evaluación del aprendizaje significativo. En cambio, nos preocupa más si los estudiantes organizan, estructuran y usan la información contextualmente para resolver problemas.

EL APRENDIZAJE NO ES LINEAL

El aprendizaje no procede de la mejor manera en un orden jerárquico. Ya que el aprendizaje no es lineal y puede tomar muchas direcciones al mismo tiempo a un ritmo desigual, el aprendizaje conceptual no es algo que debe aplazarse hasta una edad determinada o hasta que se dominen todos los “hechos básicos”. Las personas de todas las edades y con distintos niveles de habilidades constantemente usan y retienen conceptos. La evidencia de hoy deja claro que la instrucción que enfatiza estructuras y prácticas sobre la base de hechos aislados hace un gran daño a los estudiantes. Insistir en que demuestren un cierto nivel de dominio aritmético antes de que se les permita comenzar con el álgebra o que tengan que aprender a escribir un buen párrafo antes de que se les permita escribir un ensayo son ejemplos del enfoque de las habilidades parcializadas.

Tal aprendizaje fuera de contexto hace más difícil organizar y recordar la información que se presenta. Demorar la aplicación de las habilidades aprendidas a la solución de problemas del mundo real hace que el aprendizaje de estas habilidades sea más difícil. Los estudiantes que tienen problemas para resolver “hechos básicos” en forma descontextualizada son a menudo puestos en clases o grupos aparte y no se les da la oportunidad de enfrentar tareas más complejas y significativas.

⁸ Joan L. Herman, Pamela R. Aschbacher, Lynn Winters, “Determining Purpose”, en *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development. Published by the Regents of University of California, 1992. Traducido por INCRE.

LOS APRENDICES TIENEN TALENTOS MÚLTIPLES

Las teorías actuales de la inteligencia que enfatizan la existencia de una variedad de talentos y capacidades humanas se apartan de la visión popular que ve a la inteligencia o habilidad como una capacidad singular y dada (Sternberg 1991, Gardner 1982). Gardner sostiene que, mientras la escuela tradicional ha enfatizado solo dos habilidades, la verbal-lingüística y la lógica-matemática, existen muchas otras importantes “inteligencias”, incluyendo la espacial-visual, la del movimiento, la musical, la intrapersonal e interpersonal. Gardner sostiene que todos los individuos tienen fortalezas en dos o tres de estas áreas. Más aún, existe una variedad tremenda en las maneras y en las velocidades en que las personas adquieren el conocimiento, en la atención y capacidad de memoria que pueden aplicar a esta adquisición de conocimiento y al desempeño, y en las maneras en que pueden demostrar el significado personal que han creado. Para tener éxito con todos los estudiantes, la enseñanza y la evaluación necesitan basarse en más que la inteligencia lingüística o de matemática lógica y suscribir el presupuesto de que todos los alumnos pueden aprender.

EL APRENDIZAJE INCLUYE COGNICIÓN, METACOGNICIÓN Y AFECTO

Estudios recientes sobre la integración entre aprendizaje y motivación destacan la importancia de las habilidades afectivas y metacognitivas (pensar sobre el pensamiento) en el aprendizaje (Mc Combs 1991, Weinstein y Meyer 1991). Por ejemplo, Belmont et al. (1982) sugieren que las personas que tienen dificultades en pensar y en resolver problemas difieren de las que no las tienen no tanto en las habilidades que poseen, sino que principalmente en el uso de estas. La mera adquisición del conocimiento y de las habilidades no implica que las personas sean pensadores competentes para resolver problemas. Deben también adquirir una disposición a utilizar las habilidades y estrategias y deben saber cuándo deben ser aplicadas.

La investigación y la experiencia en el campo de la escritura, por ejemplo (Gere y Stevens 1985, Burnham 1986), demuestran el valor de motivar a los alumnos a pensar cuidadosamente qué constituye un trabajo excelente y cómo juzgar sus propios esfuerzos. Proveer a los estudiantes de modelos de desempeño ejemplar y motivarlos a reflexionar sobre su trabajo les ayuda a entender e internalizar los altos estándares de calidad.

El aprendizaje significativo se ve como intrínsecamente motivador. El valor a largo plazo de algunas variables motivadoras tradicionales y extrínsecas como notas y “estrellas” es cuestionable. La investigación sugiere que esas técnicas pueden incluso obstaculizar la intrínseca motivación de un estudiante, resultando en un dominio o desempeño pobre (Lepper y Greene 1978).

LIGANDO EVALUACIÓN E INSTRUCCIÓN

El esquema de abajo resume muchos de los principios básicos del aprendizaje que se han discutido en este capítulo, y describe algunas de las implicancias que tienen estos principios en la instrucción y evaluación. La evaluación no solo se ocupa de cuánto se ha aprendido en una unidad de instrucción particular, sino que también da información útil a estudiantes y profesores sobre el progreso de los alumnos y sobre las maneras de mejorar.

Teoría: El conocimiento es construido. El aprendizaje es un proceso de creación personal de significado que utiliza la nueva información y el conocimiento previo.

► Implicaciones para la instrucción/evaluación:

- Promueve la discusión de nuevas ideas.
- Promueve un pensamiento diversificado, relaciones y soluciones múltiples, no solo una respuesta correcta.
- Promueve múltiples modalidades de expresión, por ejemplo: dramatización, simulaciones, debates, explicaciones a otros.

- Enfatiza las habilidades de reflexión crítica: analiza, compara, generaliza, predice y formula hipótesis.
- Relaciona nueva información con la experiencia personal y con el conocimiento previo.
- Aplica información a una nueva situación.

Teoría: Personas de todas las edades y habilidades pueden pensar y resolver problemas. El aprendizaje no es necesariamente una progresión lineal de habilidades singulares.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Involucra a todos los estudiantes en la resolución de problemas.
- No hace que la resolución de problemas, pensamiento crítico o discusión de conceptos dependa del dominio de habilidades básicas.

Teoría: Hay una gran variedad en estilos de aprendizaje, capacidad de concentración, memoria, ritmos de desarrollo e “inteligencias”.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Ofrece opciones en las tareas a realizar (no todas en la lectura y escritura).
- Ofrece opciones en el modo de mostrar maestría/competencia.
- Da el tiempo para pensar y hacer tareas.
- No abusa de las pruebas.
- Ofrece oportunidad de revisar, de re-pensar.
- Incluye experiencias concretas (ligadas a experiencias personales previas).

Teoría: Las personas se desempeñan mejor cuando saben el objetivo, ven modelos, saben cómo su desempeño se compara con un estándar.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Discute objetivos; deja que los estudiantes los definan (personalmente y como clase).
- Ofrece un rango de ejemplos de trabajos de

estudiantes; discute sus características.

- Ofrece a los estudiantes oportunidades para auto evaluarse y someterse a la revisión de sus pares.
- Discute criterios para juzgar el desempeño.

Teoría: Es importante saber cuándo usar el conocimiento, cómo adaptarlo y cómo administrar el propio aprendizaje.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Da oportunidades en el mundo real (o simulaciones) de aplicar/adaptar el nuevo conocimiento.
- Hace que los estudiantes se autoevalúen: que piensen en cómo han aprendido, que determinen nuevos objetivos, que expliquen por qué les ha gustado cierto trabajo.

Teoría: La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desempeño.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Motiva a los estudiantes con tareas relacionadas con la vida real, y conectadas con la experiencia personal.
- Alienta a los estudiantes a ver una conexión entre esfuerzo y resultados.

Teoría: El aprendizaje tiene componentes sociales. El trabajo grupal es valioso.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Da oportunidades de trabajo de grupo.
- Incorpora grupos heterogéneos.
- Hace posible a los estudiantes asumir una variedad de roles.
- Considera productos grupales y procesos grupales.

Las variadas formas de evaluación promueven una multiplicidad de objetivos que incluyen, pero no se limitan a la adquisición de conocimiento. Las pruebas no pueden seguir siendo tareas de tipo individual

limitadas a un horario, un tiempo, un papel y un lápiz para que los estudiantes demuestren lo que saben. Ahora las evaluaciones pueden ocurrir en muchos lugares e incluir trabajo individual y grupal, respuestas esperadas y no esperadas, y periodos cortos o largos. Es importante tener una discusión abierta entre estudiantes, profesores e incluso padres de

familia sobre los criterios y estándares de excelencia del desempeño. Como la evaluación es una parte integral de la instrucción, la elaboración de objetivos de aprendizaje es un primer paso crucial en el diseño de tareas significativas de evaluación y procedimientos de asignación de puntajes.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- Se repite en este artículo una idea que ha surgido en varios otros, esto es, la importancia de presumir que “todos los alumnos y alumnas pueden aprender”. ¿Cómo se comunica esta creencia positiva a los estudiantes? ¿Qué dichos o acciones realizadas por un profesor o profesora podrían poner en duda esta presunción?
- Según los autores ¿cuál es el valor de que alumnos y alumnas sepan en qué consiste un trabajo excelente? ¿Cuán fácil o difícil sería proveer este tipo de información a sus estudiantes?
- Desde su experiencia profesional (en determinados cursos o subsectores, por ejemplo) dé ejemplos de “aprendizajes significativos” que sean consistentes con lo que los autores afirman sobre este concepto.
- Seleccione las dos afirmaciones teóricas más relevantes, según su parecer. Revise las implicancias para la instrucción/evaluación en forma crítica. Identifique acciones concretas al respecto que mejorarían el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Al conocer los alumnos y alumnas los criterios de evaluación tenemos alumnos-as motivados, más seguros frente al proceso de aprendizaje y así vamos mejorando el rendimiento.

Docente de la formación 2007

F. Puntos a favor y en contra de la evaluación basada en criterios preestablecidos en comparación con la evaluación normativa⁹

La evaluación del aprendizaje de los alumnos y alumnas normalmente se basa en la comparación de su trabajo con uno de los estándares siguientes o una combinación de ellos: unos criterios previamente establecidos y el desempeño logrado por el resto de los alumnos en el grupo (la norma del grupo es el estándar en este caso).

En lo que sigue, en primer lugar se esbozarán los principios centrales de la evaluación basada en criterios preestablecidos, luego se identificarán las ventajas y desventajas de cada modelo. (Ver cuadro en pág. 39).

La evaluación basada en criterios preestablecidos considera propios los siguientes principios:

- i. El aprendizaje de los alumnos y alumnas es un proceso de interacción entre ellos y el profesor o profesora. En este proceso los alumnos deben comprender y tener la oportunidad de adueñarse de los objetivos con los cuales estarán trabajando.

- ii. Los alumnos y alumnas deben conocer y comprender las expectativas del profesor a través de la información que este provea acerca de los criterios que utilizará para juzgar su desempeño.
- iii. Los criterios de evaluación definen niveles de logro y su uso debe servir como desafío para que los alumnos y alumnas aumenten y mejoren sus conocimientos, habilidades y destrezas. El nivel de logro más alto debe definir un estándar de excelencia.
- iv. Los estudiantes deben obtener información acerca de su desempeño a través de instancias de evaluación de carácter formativa y sumativa.
- v. Luego de realizar una evaluación, el docente debe proveer a los alumnos y alumnas de información acerca de su desempeño en términos de los criterios previamente establecidos y conocidos por ellos.
- vi. Es a través de la interacción con los alumnos y alumnas acerca de los logros de aprendizaje evidenciados en las tareas evaluativas que los profesores y profesoras monitorean y mejoran su aprendizaje. Estas mismas evidencias deben servir para adecuar y ajustar las estrategias de enseñanza que son utilizadas por el docente en el aula.

⁹ Adaptación de: *University Policies and Procedures Manual*, Central Queensland University, www.cqu.edu.au/ppmanual/academic/assess/cribased.pdf, (12 de mayo, 2003).

COMPARACIÓN DE LOS DOS MODELOS, SUS VENTAJAS Y DESVENTAJAS

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Evaluación por criterios preestablecidos	• Establecer objetivos claros para la evaluación contribuye a su validez y fomenta la responsabilidad de los alumnos y alumnas. • Tener criterios de evaluación preestablecidos contribuye a que la evaluación sea confiable. • Cuando hay comprensión de lo que se requiere para obtener logros de aprendizaje y buenas notas aumenta la motivación de los alumnos y alumnas para alcanzarlos (sobre todo si los estándares son altos, aunque posibles de alcanzar). • El tiempo invertido en los preparativos de la evaluación generalmente conduce a disminuir el tiempo que se requiere para establecer notas exactas que se consideran fidedignas y justas. • La información detallada que se obtiene a través de la evaluación sirve para ayudar al profesor o profesora en la elección de estrategias de enseñanzas posteriores.	• La formulación de criterios toma tiempo y requiere experticias teóricas y prácticas específicas. • La formulación y posterior aplicación de criterios de evaluación no es una ciencia exacta. • Siempre estará presente el papel del juicio profesional. El reconocimiento del papel del juicio en la evaluación asusta a algunos profesores y profesoras, porque creen que “juicio” equivale a “subjetividad”.
Evaluación de acuerdo a normas	• A veces es considerado un sistema científico y objetivo. • Para los mejores alumnos y alumnas, puede servir como estímulo. • Es más simple que establecer criterios de desempeño. • Permite hacer de manera fácil un ranking de estudiantes. • Deja en libertad a aquellos que evalúan, hay menos límites en comparación con el uso de criterios de evaluación.	• Puede tener como resultado que los alumnos y alumnas que han recibido la misma nota posean distintos niveles de logro. Esta diferencia se acentúa si, por ejemplo, se compara estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones. • Oculta la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. • Los alumnos y alumnas no pueden controlar su propio nivel de logro porque no pueden controlar el desempeño de los demás alumnos en su grupo. • Puede inducir ansiedad en los alumnos y alumnas, con una baja en su autoestima. • Según algunos estudios, promueve un enfoque de aprendizaje de tipo superficial. • Da la ilusión de control institucional.

**Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:**

- Piense en el significado de cada afirmación, sea esta negativa o positiva. Cuando sea posible, identifique ejemplos relevantes que provengan de su propia experiencia.
- Después de estudiar en qué consisten las ventajas y desventajas de los dos modelos, según los autores, ¿agregaría o sacaría alguna? ¿Hasta qué punto se siente interpretado(a) por las críticas y alabanzas formulados hacia ambos modelos? ¿En qué consisten sus propios juicios al respecto?

G. La misión de la escuela hoy en día: la superación por medio de los estándares¹⁰

La sociedad se ha visto obligada a redefinir el papel de sus escuelas. Ya no son lugares que solo clasifican y ordenan a sus estudiantes en un ranking. Hoy deben ser lugares en donde todos se vuelvan competentes, en donde todos conozcan los estándares preestablecidos y no se deje atrás a nadie. Los encargados de las políticas públicas, cada vez más, están considerando la evaluación como una poderosa herramienta que obliga a las escuelas a asumir su nuevo papel. Si miramos de cerca el vínculo entre esta redefinida misión y la creciente confianza depositada en la evaluación, podemos encontrar un camino inmensamente potente para usar la evaluación en el desarrollo de escuelas efectivas.

Rick Stiggins.

Tradicionalmente las escuelas han usado la evaluación —el examen final, la prueba sorpresa y la amenaza con rojos en la libreta de notas— para motivar a sus alumnos. Nuestros profesores creían que, aumentando la angustia, aumentarían el aprendizaje. La evaluación ha sido el gran intimidador: se creyó que la presión por obtener buenas calificaciones motivaría a los estudiantes a hacer un esfuerzo mayor y por lo tanto ayudaría a lograr aprendizajes mayores.

Los recientes cambios en la misión de las escuelas han desacreditado este tradicional punto de vista acerca de la relación entre evaluación y motivación. Para saber cómo y por qué ha ocurrido esto debemos explorar la herencia que recibimos en evaluación y también sus implicaciones en la motivación de los alumnos. Como se verá, a través de esta retrospectiva descubriremos un modo mucho más productivo para colaborar con el éxito de los estudiantes.

LA ANTIGUA MISIÓN Y SU LEGADO

Los adultos de hoy crecimos en escuelas diseñadas para clasificarnos en uno de los varios segmentos del sistema económico y social. Las cantidades de tiempo destinadas a aprender eran fijas: algunos aprendían mucho y otros muy poco. A medida que avanzábamos en los cursos, los alumnos que aprendían mucho en los cursos previos seguían haciéndolo apoyados en esa base. Los que no lograban dominar los requisitos previos

en el tiempo asignado para eso no podían aprender lo siguiente. Luego de doce o trece años de trato similar quedábamos efectivamente repartidos en un continuo de logro que se reflejaba finalmente en el lugar que cada estudiante tenía en el ranking de la graduación.

Desde los primeros cursos algunos estudiantes aprendían mucho y muy rápido y obtenían consistentemente altos puntajes en las evaluaciones. Estas evaluaciones tenían un claro efecto emocional. Los ayudaban a verse como aprendices capaces y, por lo tanto, estos estudiantes se volvían progresivamente más seguros en la escuela. Esa confianza les daba la fuerza emocional necesaria para luchar por nuevos logros, pues creían que el éxito estaba a su alcance. Se convertían en ganadores académicos y emocionales. Adviértase que su fuerza emocional y su logro en los aprendizajes era gatillada por la percepción que tenían de su éxito en las evaluaciones formales e informales.

Pero había otros estudiantes, y no lo hacían tan bien. Obtenían puntajes muy bajos en las pruebas incluso durante los primeros cursos. El efecto emocional de las evaluaciones era claro. Comenzaban a cuestionar sus propias capacidades como aprendices, comenzaban a perder confianza en sí mismos, lo que a su vez los privaba de las reservas emocionales que son necesarias para seguir tomando riesgos. El fracaso público era vergonzoso: parecía mejor no exponerse a él y de este modo conservar la dignidad. Como su

¹⁰ Extracto de Stiggins, Rick, "From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: a Path to Success in Standards-Based Schools", *Phi Delta Kappan* Vol. 87, No. 4, December, 2005, p. 324-328. Título del fragmento y traducción de Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.

motivación disminuía, su desempeño caía en picada. Estos estudiantes se lanzaban por lo que, creían, era un tobogán irreversible hacia un fracaso inevitable y hacia la desesperanza. Advuértase, nuevamente, que la decisión de no seguir intentándolo era gatillada por la *percepción* que tenían de su desempeño en las evaluaciones.

Consideremos la realidad —en verdad la paradoja— de las escuelas en las que crecimos. Se consideraba un buen resultado que algunos estudiantes trabajaran duro y aprendieran mucho: terminarían en un alto lugar del ranking. Sin embargo, también era considerado un resultado aceptable que algunos estudiantes se rindieran al fracaso sin más esperanza, pues ocuparían los puestos más bajos del ranking. Estos resultados nacían de la misión implícita de la escuela: mientras mayor fuera la dispersión en los resultados de los estudiantes, más se reforzaba la idea de un ordenamiento jerárquico de los alumnos. Por lo mismo, el que algunos estudiantes se rindieran y no continuaran tratando de aprender (incluso que abandonaran la escuela) era percibido como un problema del estudiante, no del profesor o de la escuela. La responsabilidad de la escuela era proporcionar oportunidades para aprender: que el estudiante no las aprovechara era una posibilidad del sistema.

Nuevamente, notemos quién es el que utiliza las evaluaciones para decidir si vale la pena buscar la excelencia o renunciar a ese esfuerzo. Los “encargados de tomar decisiones basadas en datos” no son los profesores, los administradores escolares o los responsables de las políticas educativas. Son más bien los propios estudiantes: ellos mismos deciden si el éxito está o no a su alcance, si vale la pena esforzarse por ese aprendizaje y, finalmente, si lo intentarán o no. El proceso de tomar esta decisión está acompañado por emociones críticas —ansiedad, temor al fracaso, inseguridad y deseo de evitar riesgos— que son gatilladas por las percepciones que los estudiantes tienen acerca de sus propias capacidades según sus resultados en la evaluación.

Algunos estudiantes respondieron a las demandas de ese ambiente trabajando duro y aprendiendo mucho. Otros controlaban su ansiedad renunciando al esfuerzo y restándole importancia. ¿Cuál era el resultado? Exactamente lo opuesto de lo que una sociedad desea. En vez de no dejar ningún niño atrás, estas prácticas redujeron el logro de al menos tantos alumnos como los que se vieron beneficiados con ellas. Y la evidencia sugiere que las víctimas de esa reducción eran más frecuentemente miembros de algunas minorías étnicas y socioeconómicas en particular.

UNA NUEVA MISIÓN Y SU PROMESA EMOCIONAL

En años recientes, sin embargo, la sociedad ha llegado a comprender las limitaciones de las escuelas que solo clasifican y ordenan a sus estudiantes. Hemos descubierto que los estudiantes del tercio o la mitad inferior del ranking (y todos los que son expulsados antes de entrar al ranking) no logran en lectura, escritura y habilidad matemática las competencias básicas que necesitan para sobrevivir (no hablemos de contribuir) en una cultura que progresivamente es más compleja en lo técnico y más diversa en lo étnico. Cuando pedimos hoy que las escuelas no dejen a nadie atrás, la sociedad pide en realidad que sus educadores lleven a los estudiantes de los lugares más bajos del ranking a un nivel de competencia determinado. Llamamos a esas expectativas “estándares de logro académico”. Cada estado tiene los suyos y, como se trata de una política pública, las escuelas deben asegurarse de que todos los alumnos los alcancen¹¹.

Las implicaciones de este cambio de misión en el papel de la evaluación son profundas. Los procedimientos de evaluación y calificación diseñados para que solo algunos estudiantes pudieran superarlos (los estudiantes que están en lo más alto del ranking) deben ser revisados para permitir que todos los estudiantes, en un nivel determinado, puedan superarlos. Es más: los procedimientos que permitían que algunos estudiantes renunciaran y dejaran de intentar los aprendizajes (quizá incluso los empujaban a ello) deben ser re-

11 El autor se refiere al programa “No Child Left Behind”, del Departamento de Educación de los Estados Unidos. El programa fija estándares mínimos y entrega a cada estado cierto grado de flexibilidad en su aplicación.

emplazados por otros que promuevan la esperanza y el esfuerzo continuo. En breve, todo el ambiente emocional que rodea la evaluación debe cambiar, especialmente para los estudiantes que repetidamente obtienen un bajo nivel de logro.

La misión de los estudiantes ya no es solo vencer a sus compañeros en la carrera por el logro académico. Al menos en parte, su objetivo debe ser adquirir competencias. Los profesores deben creer que todos sus estudiantes tienen que llegar a un cierto nivel de logro académico, deben impulsar en todos sus estudiantes esa convicción, deben adaptarse al hecho de que aprenden a ritmos diferentes y usar distintas

formas de instrucción, y deben guiar a todos en el logro de los estándares.

Lo que impulsa a los estudiantes no puede ser solamente la competencia por un éxito artificialmente escaso. Puesto que todos los estudiantes pueden y deben alcanzar los estándares, la cooperación y la colaboración deben entrar en juego. El impulso de todos los estudiantes, no solo el de unos pocos, debe ser la confianza, el optimismo y la constancia. Todos los estudiantes deben creer que pueden lograr el aprendizaje si lo intentan. Deben tener acceso continuo a evidencias de lo que consideran un éxito académico creíble, aun cuando sean pocas.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿En qué consiste la antigua misión de las escuelas según el autor? ¿Cuánto de esa “cultura del ranking” persiste en sus prácticas docentes?
- ¿Qué hacemos hoy en día con un niño que no desarrolla las competencias mínimas de su nivel? ¿Qué deberíamos hacer? ¿Qué podemos hacer?
- El texto insiste en que no se debe dejar que ningún niño quede atrás: ¿qué tan posible es lograrlo? ¿Qué se requiere para que eso sea una realidad?

H. Evaluar y apoyar: construyendo capacidades para todos los profesores de estudiantes con y sin problemas de aprendizaje¹²

INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar y especialmente en los primeros años de escuela, la palabra evaluación inevitablemente produce reacciones encontradas. Por una parte, para muchos educadores que no comprenden bien la interdependencia intrínseca entre evaluación y pedagogía, este término les evoca nociones negativas como *hacer pruebas, clasificar y categorizar* que, a su vez, suponen efectos potencialmente dañinos para la autoestima de los niños y su compromiso permanente con el aprendizaje. Por otra parte, es importante destacar que los profesores evalúan a sus estudiantes continuamente e intuitivamente por medio de la observación, la interacción, la interrogación, la dirección y el apoyo a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rowe & Hill, 1996). En este sentido, Nuttall (1986) hace la siguiente observación general:

Desde un punto de vista, la evaluación del logro educacional es una parte integral de la enseñanza, aunque la mayor parte se realice de manera informal—por medio de preguntas y respuestas en clases, de observación del trabajo de los estudiantes— más que de manera formal por medio de pruebas y exámenes.

Es más, Nitko (1995) acuñó el término “evaluación formativa permanente”, que “le da al profesor y a los estudiantes la información que guía el aprendizaje día a día”. Nitko también hizo la útil distinción entre evaluación formativa y sumativa de la siguiente manera:

Sin embargo, lo que distingue las técnicas formativas de las sumativas no es tanto su naturaleza formal o informal. La distinción radica en el propósito para el cual se utilizan los resultados: la evaluación formativa permanente se concentra en monitorear y guiar el progreso de los estudiantes. Las evaluaciones formativas

continuas sirven principalmente para propósitos tales como: a) identificar los problemas de aprendizaje de los estudiantes de manera diaria y oportuna, y b) retroalimentar a los alumnos respecto de sus avances en el aprendizaje.

Torrence y Prior (1995) hicieron distinciones similares entre lo que ellos denominaron evaluación pedagógica divergente y convergente. Con posterioridad y argumentando a favor de la evaluación formativa, un reciente informe de la OECD afirma:

La evaluación formativa se refiere a las evaluaciones frecuentes e interactivas de la comprensión y progreso de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y ajustar la enseñanza apropiadamente (OECD, 2005).

Tal como afirman profesores experimentados, la evaluación formativa, analítica e intuitiva constituye una de las influencias más poderosas para promover el crecimiento y desarrollo educacional de los estudiantes (Black & William, 1998; OECD, 2005; Rowe, 2005, 2007^a; Rowe & Hill, 1996). Es más, cada uno de estos métodos de evaluación brinda la oportunidad de observar los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes que pueden ser utilizados tanto como diagnóstico o como indicadores del desarrollo del progreso del aprendizaje, y brinda también valiosa información para propósitos de intervención, especialmente, para estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje. Sin embargo, cada indicador por sí solo, entrega únicamente una pequeña parte del panorama general del aprendizaje y su desarrollo (Rowe, 2002). Este es el momento de detenerse brevemente en una provechosa discusión sobre la noción fundamental de crecimiento en el monitoreo del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

¹² Extractos de Ken Rowe, ASSESS and ASSIST: Capacity building for ALL teachers of students – with and without learning difficulties. Australian Council for Educational Research. Background paper to keynote address presented at the Combined LDA, RSTAQ & SPELD Associations Conference. Brisbane Convention & Exhibition Centre, 21-22 September 2007.

LA NOCIÓN FUNDAMENTAL DE CRECIMIENTO

Ningún concepto tiene una importancia tan radical para padres y profesores como el concepto de crecimiento. Tanto padres y educadores utilizamos muchos términos distintos para describir el crecimiento físico, cognitivo, afectivo y conductual, tales como *desarrollo*, *aprendizaje*, *progreso* y *mejoramiento*. Como quiera que se describa, el concepto de crecimiento individual está en el centro del trabajo profesional de los profesores. Este concepto alimenta nuestros esfuerzos para ayudar a los estudiantes a movilizarse desde donde están hacia donde pueden llegar: desarrollar más altos niveles de competencias comunicativas, habilidades sociales y conductuales más amplias, habilidades de resolución de problemas más avanzadas y mayor respeto por los derechos de los demás.

Íntimamente ligado con el concepto de *crecimiento*, se encuentra nuestra creencia fundamental de que todos los niños y adolescentes son capaces de progresar más allá de sus actuales niveles de desarrollo y logro —incluyendo aquellos estudiantes con dificultades de desarrollo y aprendizaje—. Como educadores, entendemos que estudiantes de la misma edad se encuentran en distintas etapas de su desarrollo y aprendizaje y que progresan a ritmos distintos. No obstante, compartimos y estamos de acuerdo que cada estudiante se encuentra en una ruta de *desarrollo del aprendizaje*. El desafío consiste en comprender el nivel actual de progreso de cada estudiante y brindar las oportunidades que fomenten un mayor *crecimiento*, y minimizar la influencia de factores que puedan impedir tal *crecimiento* —especialmente en los primeros años—.

El compromiso profesional de apoyar el *crecimiento* requiere de una comprensión profunda del concepto. ¿Cuál es la naturaleza del *progreso* en un sector de aprendizaje específico? ¿Cuáles son las rutas y secuencias típicas de desarrollo del niño? ¿Qué significa crecer y mejorar? ¿Qué es posible observar como indicador de progreso y qué es necesario hacer para maximizar el progreso? Aquellos profesores

que han puesto la mirada en apoyar y monitorear el crecimiento de largo plazo de los estudiantes, tienen una comprensión bien desarrollada de cómo avanza típicamente el aprendizaje en un área y de los obstáculos más comunes para progresar —comprensiones tácitas fundadas en las observaciones diarias y en la experiencia, que también pueden ser avaladas por la teoría y la investigación—.

LA EVALUACIÓN Y MONITOREO DEL PROGRESO

Los padres están familiarizados con las tablas de crecimiento de estatura y peso que normalmente utilizan los pediatras. Una característica importante de estas tablas es que el progreso o crecimiento se mide en referencia a escalas calibradas de acuerdo a definiciones universales (en este caso, peso en libras y/o kilogramos), en base a normativas y datos obtenidos de la población y/o un gran número de niños y adolescentes. Si bien es cierto que mapear el crecimiento del aprendizaje todavía tiene que lograr ese nivel de precisión, los grandes avances en medición educacional y en medios de información son estimulantes (ver Embretson & Hershberger, 1999; Masters, 1999, 2004a, b; Masters & Keesee, 1999; Masters & Forster, 1996a, b; Wilson, 2005).

Monitorear el aprendizaje individual de los estudiantes y su progreso en el tiempo requiere que el progreso sea evaluado con escalas bien construidas, empíricas y comunes (o “mapas” cuantitativos), y que son descritas cualitativamente. El uso de estos “mapas” permite el monitoreo, tanto de grupos como de individuos durante todos los años de escolaridad (y a veces más allá). Tales “mapas” y la información que reportan permiten una comprensión más profunda del progreso del aprendizaje que la que se puede obtener de una “visión estática” (“fotografía de corte seccional”) que simplemente evalúa los logros de los estudiantes en diferentes edades y/o momentos. Es más, los “mapas” son una importante ayuda para monitorear el progreso de los estudiantes, y para comunicarse con apoderados y otros profesores.

Al hacer un seguimiento de un grupo de individuos por una cantidad de años, es posible identificar similitudes en los patrones y logros del aprendizaje. Las evaluaciones de este tipo demuestran que, en la mayoría de las áreas del aprendizaje escolar, es posible identificar patrones típicos de progreso del aprendizaje debido, en parte, a secuencias naturales (el hecho que algunos aprendizajes inevitablemente se construyen a partir de aprendizajes previos), pero también debido a las convenciones comunes utilizadas para secuenciar las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes progresen en un área de aprendizaje de manera muy semejante es lo que hace posible enseñar en grupo. Sin embargo, no todos los estudiantes aprenden exactamente de la misma forma, e incluso hay algunos que parecen ser notoriamente diferentes en la forma de cómo aprenden. La comprensión de los patrones típicos de aprendizaje facilita la identificación y la apreciación de los individuos que aprenden de manera distinta a estos patrones típicos, incluyendo aquellos que experimentan dificultades de aprendizaje.

Basado en el concepto de *evaluación del desarrollo del aprendizaje*¹³, el “mapeo” del progreso típico en un área de aprendizaje es un marco útil para medir, describir y monitorear el crecimiento en un período de tiempo tanto a nivel individual como a nivel grupal.

Tales mapas hacen explícito lo que se entiende por crecimiento (o progreso) e introducen la posibilidad de ubicar y estudiar las trayectorias tanto de individuos como de grupos.

DOS ENFOQUES CONTRASTANTES

Algo que tienen en común la mayoría de los métodos de evaluación es el énfasis para especificar, en primer lugar, qué se espera que los estudiantes hagan y luego comprobar si efectivamente lo hacen. Este énfasis ha conducido a dos grandes enfoques de evaluación que contrastan entre sí.

El primer enfoque se puede denominar como el modelo de “puede hacer” (‘can-do’), “lista de cotejo” (‘checklist’) o modelo “basado en resultados de aprendizaje”, que sigue siendo fuertemente influenciado por los movimientos de medición de objetivos conductuales, de “mastery learning” y de criterios de referencia de los años 60 y 70. Característico de este primer enfoque es el desarrollo de listas detalladamente especificadas, de resultados de aprendizaje observables, en su mayoría descontextualizados. Por ejemplo, uno de los desempeños deseados para el Estándar 1 de lectura de los actuales Estándares de Aprendizajes esenciales de Victoria¹⁴ afirma: “*en el Nivel 1, los estudiantes ‘parean’ textos escritos y orales dentro de su entorno inmediato...*”. Si bien es cierto que este enfoque es un comienzo hacia especificaciones más explícitas de los tipos de conocimiento, habilidades y comprensiones que deseáramos que los alumnos desarrollen durante sus primeros (y también posteriores) años de escolaridad, es altamente improbable que “se puedan hacer juicios significativos del tipo ‘puede/no puede’ respecto de descripciones de resultados generales como las de este tipo” (Masters, 1994, p.6). De hecho, Noss, Goldstein & Hoyles (1989) han advertido que: “las nociones de ‘puede hacer’ descontextualizadas carecen de significación cuando se asocian, en cualquier sentido, a un criterio de referencia” (p. 115).

Incluso con especificaciones más explícitas de los resultados y con una delineación de contextos, Jessup (1991), Masters (1991, 2004 a, b), Noss et al (1989), Nuttall y Goldstein (1986), Wolf (1991), entre otros, desde hace algún tiempo advierten que las dificultades más importantes al confrontar el modelo de “lista de cotejo” o de “puede hacer” es que: (1) las descripciones de resultados están sujetas a una amplia variedad de interpretaciones, (2) son frecuentemente definidas en términos muy generales para asegurar comparabilidad, y (3) es poco probable que brinden bases confiables para monitorear los estándares de desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo. Aún más, dado que las descripciones de resultado del tipo de Victoria¹⁵ no han sido verificadas empíricamente, y no han sido calibradas con una escala común de desarrollo, su utilidad en

¹³ El concepto en inglés es *developmental assessment*.

¹⁴ Se refiere al estado de Victoria en Australia. Véase *Victorian Essential Learning Standards*: <http://vels.vcaa.vic.edu.au/>

¹⁵ Ibid 14.

términos de verificación del crecimiento de logros está severamente limitada. Una preocupación especial es que, dado que tales descripciones no están lo suficientemente refinadas, ellas: (a) no tienen utilidad de diagnóstico, y (b) proporcionan una muy escasa orientación para la posterior intervención y apoyo pedagógico de los profesores —independientemente de si los alumnos tengan o no dificultades de aprendizaje—.

El segundo enfoque de evaluación es el que Griffin (1998) y Master (1994) denominan “mapas de logro” incrementales. Masters (1994, p.9) indica:

Este enfoque, como el primero, busca lograr una identificación más explícita de los resultados de aprendizaje y un marco de referencia para localizar y seguir el progreso de un estudiante, un colegio o un sistema educacional completo. Pero este sistema no está construido sobre la base de la noción de una lista de cotejo de desempeños, sino sobre la base del concepto de crecimiento... el progreso del estudiante se conceptualiza y se mide contra un continuo de crecimiento, no como el logro de otro desempeño en una lista de cotejo.

Las ubicaciones a lo largo de este continuo de crecimiento se ilustran por medio de indicadores descriptivos de etapas o “niveles” de competencia creciente, típicamente mostrados por estudiantes en aquellas ubicaciones. Sin embargo, a diferencia del modelo “puede hacer” o lista de cotejo que describe el desempeño de los estudiantes de manera determinística, los “niveles” de desempeño a lo largo de este continuo de crecimiento se describen e informan de manera probabilística. Es decir, más que intentar realizar juicios inequívocos (“puede/no puede”), el enfoque de este modelo de crecimiento apunta a ofrecer estimaciones del “nivel” actual y en desarrollo de desempeño del estudiante y...

...entrega una descripción complementaria de los tipos de comprensiones y destrezas típicas que despliegan los estudiantes en ese nivel. Para estimar el nivel de logro actual del estudiante se puede utilizar una amplia variedad de instrumentos de evaluación (Masters 1994, p.11).

Una característica clave de los instrumentos de este tipo, es que todas las pruebas están calibradas en una escala de desarrollo común desde el inicio de la carrera escolar hasta el 9º y 10º grado. Estas pruebas son especialmente útiles para profesores que buscan: (a) monitorear el aprendizaje y el progreso de logros de sus estudiantes, (b) diagnosticar las fortalezas y debilidades específicas de los estudiantes, y (c) contar con indicadores para la intervención pedagógica ya sea para reforzar o con propósitos de profundización.

LA UTILIDAD DE LOS “MAPAS” DE PROGRESO.

Existen tres importantes ventajas en el monitoreo del progreso de los logros de los estudiantes en un determinado tiempo. Primero, el foco está en comprender el aprendizaje tal como lo viven los estudiantes. Por medio de estos enfoques se intenta comprender la naturaleza del crecimiento en un área de aprendizaje a lo largo de la carrera escolar, información que resulta ser vital para que los profesores puedan ayudar a sus estudiantes a aprender y a progresar en sus logros. El uso de los “mapas de progreso” del aprendizaje para hacer seguimiento y estudiar el progreso se destaca como opuesto a enfoques más tradicionales basados en el currículum que imponen una lista de objetivos de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren, seguido de evaluaciones que determinan hasta qué punto se han logrado esos objetivos.

En segundo lugar, los “mapas” de aprendizaje empíricamente fundamentados proveen de bases no solo para explicitar el progreso individual y grupal, sino que también para estudiar las influencias en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes —de manera similar a los reportes de Hill et al (1998, 2002) de perspectivas cualitativas, y a los de Meiers, Khoo et al. (2006) que poseen perspectivas tanto cualitativas como cuantitativas—. El potencial de tales “mapas” está en la oportunidad que proporcionan para poder identificar y comprender la naturaleza tanto de los factores asociados al aprendizaje exitoso y al progreso rápido, como de aquellos que impiden el crecimiento del alumno. En tercer lugar,

tales “mapas” proveen un valioso marco para: (a) incorporar a los estudiantes para que activamente revisen el progreso de su propio aprendizaje; (b) informar a los apoderados; y (c) comunicarse con otros profesores en el mismo colegio o en otros, independientemente de su ubicación. Los comentarios típicos de los apoderados al recibir el progreso de los logros de sus hijos son:

Este informe del progreso de mi hijo es genial! Por primera vez, tengo tanto las descripciones como la evidencia de lo que ha logrado, lo que está logrando y lo que le queda por lograr todavía. Con la guía del profesor, ahora sé cómo ayudar mejor a mi hijo en casa. Antes no tenía idea de lo que se esperaba o cómo podía ayudar.

Igualmente los profesores continúan haciendo comentarios positivos respecto de la utilidad de estos “mapas” de progreso. Un comentario típico es:

Al utilizar estos mapas, puedo hacer seguimiento del progreso del aprendizaje de cada alumno de la clase tanto como de todo el curso, en contraste con las normas de su edad y curso. También me sirve para identificar lo que tengo que hacer para ayudar a aquellos alumnos que no están progresando tanto como podrían o deberían.

Claramente estas ventajas implican consideraciones importantes sobre cómo se mide, se monitorea y se informa el progreso educacional a través del tiempo.

En contraste, cuando la evidencia sobre el logro del estudiante se reduce a decisiones de si o no, o a juicios de si “puede/no puede” de acuerdo a un estándar anual de desempeños, se pierde valiosa información sobre el progreso de logros y aprendizajes del estudiante. El mejoramiento del aprendizaje escolar del estudiante y las maneras de informarlo dependen de una apropiada comprensión de la variación en los niveles de desarrollo y logros de los estudiantes; la disposición a hacer monitoreo, localizar e informar el crecimiento individual en un sector de aprendizaje a través de los años escolares; y el compromiso de ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a los niveles de logros reales de los estudiantes independientemente de su edad/curso, o de si tiene o no dificultades de aprendizaje (ver Westwood, 2006).

Finalmente, y quizás más importante aún, el tipo de “mapas” de logros incrementales que se presenta en este artículo y la información que reportan, constituyen ayudas importantes para: (a) la integración de la evaluación en el ciclo de la enseñanza y el aprendizaje (ver Westwood, 2000, 2001, 2005), (b) ayudar a los estudiantes a tomar “posesión” de su aprendizaje y del progreso de sus logros, y (c) comunicarse con los padres y otros interesados relevantes. Todo esto es “sentido común” de acuerdo a cada uno de los criterios de la efectividad educacional. Lamentablemente, tal “sentido común” no es tan común.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre los dos enfoques de evaluación que se plantean en el texto?
- ¿Cuál de estos enfoques se asemeja de mejor manera a su forma de entender la evaluación?
¿Por qué?
- Desde su perspectiva ¿Cuál es la importancia de enlazar el concepto de progreso que plantea el autor y la evaluación del aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué rol cumple la evaluación a partir del enfoque que propone el autor?
- ¿De qué manera podría ayudar a su labor pedagógica y a sus alumnos, contar con una descripción de progreso del aprendizaje en su subsector?

5 Algunos principios clave de la Evaluación Para el Aprendizaje

- La evaluación es un proceso que permite recoger evidencias sobre el aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas en un momento dado. El objeto de la evaluación es el trabajo producido por un estudiante, nunca su persona.
- Todo alumno progresa e incrementa su aprendizaje en áreas diversas, por lo que la evaluación debe monitorear este crecimiento durante la trayectoria escolar para retroalimentar al alumno sobre lo que ha aprendido y los pasos que debe seguir para crecer en su aprendizaje, así como también al docente para revisar sus prácticas pedagógicas.
- Las dimensiones de aprendizaje que son claves desde el punto de vista del sector de aprendizaje y el nivel de enseñanza que cursan los alumnos y alumnas constituyen los criterios que se usan para evaluar el aprendizaje.
- Los criterios deben ser compartidos con los alumnos y alumnas durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de que los conozcan, los comprendan, y puedan orientar su trabajo de acuerdo a ellos.
- Debe recordarse que la evaluación involucra necesariamente un juicio de valor. Esto ocurre cuando un profesor o profesora le otorga una calificación numérica a la prueba de un alumno o alumna, y también cuando utiliza un concepto, por ejemplo “pobre” o “excelente” para designar el nivel de logro alcanzado en un momento dado por un alumno o alumna.
- El docente debe responsabilizarse por los instrumentos de evaluación que desarrolla y usa con sus alumnos y alumnas, en el sentido de asegurar que efectivamente permiten recoger evidencias sobre los aprendizajes que definió en los criterios de evaluación preestablecidos.

Módulo 2

La Formulación de Criterios de Evaluación
Para Promover el Aprendizaje

1 Presentación del Módulo

En cuanto al dominio del Marco Curricular, tuve que estudiar nuevamente los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de mi especialidad, y también los Objetivos Fundamentales Transversales. Había muchos detalles que tenía un poco olvidados y que era necesario recordar y repensar, incluyendo mi papel como evaluador. El profesor desempeña óptimamente su rol cuando tiene dominio sobre el marco curricular.

Docente de la formación 2005

En el anterior Módulo, a partir de los textos presentados, se pudo observar el grado de importancia en las relaciones que se establecen entre el *aprendizaje* y la *evaluación*. El actual módulo, reúne una serie de materiales de primer ciclo básico del sector de Lenguaje y Comunicación que tienen como propósito motivar una discusión o un análisis crítico —entre profesores— sobre los aprendizajes a evaluar en los estudiantes. Estos aprendizajes, definidos en el Marco Curricular, son los que orientan la construcción de los criterios de evaluación y sostienen este módulo.

Los materiales de este módulo están organizados de la siguiente manera: luego de la presentación y de los objetivos del módulo, en la sección tres se ofrecen “Orientaciones para la construcción de criterios de evaluación” que contiene tres documentos cuya intención es ayudar al perfeccionamiento o la construcción de criterios de evaluación, decisión que debe ser tomada por cada docente o por cada equipo de trabajo. El primero, “Estrategias para la elaboración de criterios de evaluación”, resultará útil para quienes deciden emprender el proceso de construcción de sus propios criterios, ya que en forma simple y paso a paso, describe cómo proceder en la definición de dimensiones de aprendizajes claves para la elaboración de tablas de criterios completas. Es indispensable agregar que este mismo documento podría ser empleado, con algunas

modificaciones menores, para el perfeccionamiento de criterios ya existentes. El segundo, “Preguntas para guiar una reflexión sobre criterios de evaluación y cómo perfeccionarlos”, puede servir en la elaboración de criterios de evaluación o puede ser útil cuando los compartan y utilicen observando el trabajo de sus estudiantes. El último, “Sugerencias para describir habilidades en la redacción de los niveles de logro”, enfatiza la necesidad de definir los niveles de logro a partir de desempeños observables, y puede ser usado para afinar o precisar las definiciones propias.

En la sección cuatro de este módulo, se presentan ejemplos de criterios de evaluación para el sector de Lenguaje y Comunicación elaborados por profesores del primer ciclo básico que participaron en una experiencia de formación realizada el año 2007. Se incluyen, además, los comentarios recibidos por los profesores de parte de los especialistas que trabajaron con ellos, para que puedan orientar al lector en la observación y análisis de los criterios presentados.

A continuación, en la sección cinco se presentan materiales para la construcción de criterios de evaluación, que se inicia con la correspondiente muestra de los Mapas de Progreso del Aprendizaje de Lectura y Producción de Textos Escritos, para el área de Lenguaje y Comunicación. Estos mapas constitu-

yen un instrumento curricular que, a través de la descripción del progreso del aprendizaje a lo largo de los 12 años de escolaridad, ofrece un marco de referencia para observar el aprendizaje que el Marco Curricular define. Posteriormente, se entregan los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para primer ciclo básico en el sector de Lenguaje y Comunicación, dando término al módulo con una breve propuesta para considerar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la construcción de los criterios de evaluación.

Como ya se ha señalado, uno de los propósitos de este módulo es apoyar a quienes inicien el trabajo de elaboración de criterios de evaluación para identificar las dimensiones de aprendizaje y competencias consideradas clave. Este primer paso –ineludible en la elaboración de criterios de evaluación– requiere fomentar una discusión entre pares. No debe haber sorpresa si la “temperatura ambiental” sube un par de grados durante esta discusión, pues definir lo que es central toca necesariamente las concepciones profundas que tiene cada profesor y profesora de su sector de aprendizaje. No obstante lo anterior, vale recordar que las decisiones tomadas en esta etapa estarán sujetas a ajustes y revisiones a la luz de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, como se muestra en los módulos siguientes. En otras palabras,

aunque es muy importante identificar en qué consisten las dimensiones clave del aprendizaje, estas determinaciones no estarán “escritas en piedra”, vale decir, que en la medida que el trabajo y las evidencias lo exijan, pueden estar sujetas a cambio o bien, a ajustes.

Aunque al inicio pueda resultar arduo construir criterios de evaluación, esto se compensa con la flexibilidad y funcionalidad que tienen y que permite utilizarlos para evaluar el desempeño de los alumnos y alumnas ante diferentes tareas, trabajos o situaciones de evaluación. Aún más, al describir aprendizajes que se desarrollan y progresan durante el año escolar, se constituyen en criterios estables que, al mismo tiempo, pueden ser usados en diferentes instancias de evaluación a lo largo del año.

En resumen: independiente de las razones de profesores u otros lectores para consultar este módulo, su mejor uso viene dado por las oportunidades que brindan los materiales que lo conforman, para que los docentes puedan discutir sobre las dimensiones del aprendizaje que reconocen y estiman como clave en el sector de Lenguaje y Comunicación en primer ciclo. A su vez, esta discusión debe ser la base para la definición y elaboración de Criterios de Evaluación consensuados por los involucrados o, si así se decide, el perfeccionamiento de los que aquí se proponen.

2 Objetivos del Módulo

I	Ofrecer orientaciones concretas para la construcción de criterios de evaluación preestablecidos.
II	Sugerir estrategias para la formulación de descriptores en relación con las habilidades cognitivas.
III	Proveer ejemplos de criterios de evaluación elaborados por profesores que atienden al Primer Ciclo Básico, a fin de que sean analizados críticamente y eventualmente utilizados como base para la construcción de criterios de evaluación propios.
IV	Proveer materiales para generar una discusión que permita identificar las dimensiones de aprendizaje centrales del sector Curricular de Lenguaje y Comunicación en Primer Ciclo Básico.

3 Orientaciones para la construcción de criterios de evaluación

I. ESTRATEGIAS PARA LA ELABORACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En las notas que siguen se describen nueve etapas para construir criterios de evaluación. Para facilitar la comprensión del proceso, imagine que forma parte de un equipo de trabajo que evaluará plazas de juegos

para niños y que para tal fin se están elaborando criterios de evaluación. Una vez entendido el proceso en el contexto de las plazas estará listo para comenzar a pensarlo en el ámbito de su sector de aprendizaje.

ETAPA 1

Decisión preliminar acerca de las dimensiones del aprendizaje que se quiere evaluar.

Ejemplo: Plaza/Juegos

- Dimensiones a evaluar: por ejemplo, entretención, seguridad, estética, manejo de la basura, cuidado y distribución del pasto. . . .

ETAPA 2

Observar ejemplos de trabajos para averiguar si se han omitido dimensiones.

Ejemplo: Plaza/Juegos

Ir a observar diferentes plazas y preguntarse:

- ¿Se olvidó de algunas dimensiones importantes?
- Se dará cuenta de que en su plaza faltan, por ejemplo, fuentes de agua y áreas de sombra.

ETAPA 3

Afine y consolide su lista de dimensiones en categorías o “criterios”.

Ejemplo de Plaza:

- Seguridad y comodidad.
- Apariencia estética.
- Cantidad y variedad de equipamiento.

ETAPA 4

Escriba una definición breve de cada uno de los criterios de evaluación.

Seguridad y comodidad:

- ¿Hasta qué punto el equipamiento y ambiente son seguros y cómodos para los niños y sus padres?

ETAPA 5

Desarrolle un continuo que describa diferentes niveles de logro para cada criterio.

Para tal efecto, conteste las preguntas:

- ¿Qué constituye o caracteriza un desempeño sobresaliente?
- ¿Qué constituye o caracteriza un desempeño pobre?
- Describir características intermedias para cada criterio.

ETAPA 6

Evalúe su rúbrica.

- ¿Están relacionados los aprendizajes esperados y la rúbrica diseñada para detectarlos?
- ¿Están consideradas en la rúbrica todas las dimensiones importantes?
- ¿Refleja una concepción contemporánea de excelencia en la disciplina?

ETAPA 7

Pruebe su rúbrica con trabajos reales de alumnos y alumnas.

- ¿Cuán fácil es usar mi tabla de criterios?
- ¿Hay acuerdo entre evaluadores sobre los niveles de logros descritos en la tabla de criterios?

ETAPA 8

Revise y afine su rúbrica y pruebe de nuevo.

- ¿Tenía el continuo demasiados puntos?, o ¿tenía pocos?
- ¿Son las descripciones por nivel de logro claras y suficientemente explícitas?

ETAPA 9

Comparta la rúbrica con los alumnos y alumnas.

- Así sabrán lo que se espera de ellos.
- Así sabrán lo que es trabajo de calidad.
- Oportunidad para que corrijan sus propios trabajos, generando auto aprendizaje.

II. PREGUNTAS PARA GUIAR UNA REFLEXIÓN SOBRE CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CÓMO PERFECCIONARLOS

Criterios de evaluación

- a. En su conjunto, ¿describen estos criterios las dimensiones centrales del aprendizaje que se debe evaluar?
- b. ¿Son los criterios suficientemente fáciles de leer y comprender? ¿Conviene elaborar una versión distinta para los alumnos y alumnas?. Si se piensa que sí, ¿en qué se diferenciarán las dos versiones?
- c. ¿Es cada criterio igualmente importante que los demás? ¿En qué circunstancias convendría poner más énfasis en uno u otro criterio? ¿Hay momentos de evaluación o tareas evaluativas que implican necesariamente omitir uno u otro de los criterios? ¿Por qué?
- d. ¿Existe algún tipo de tarea que acostumbra dar a los alumnos y alumnas que estos criterios no permitirían evaluar? ¿Qué formas alternativas podrán concebirse para evaluar los mismos aprendizajes utilizando, eso sí, los criterios de evaluación?

Niveles de logro

- a. ¿En qué consisten las ventajas y desventajas de las diferentes nomenclaturas utilizadas para hablar de niveles de desempeño: números, conceptos, diferentes conceptos? ¿Cuáles son preferibles y por qué?
- b. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas (para la rúbrica y su utilización por parte de docentes y estudiantes) de que el nivel más bajo sea catalogado como “requiere reforzamiento”? ¿Sería apropiado agregar un nivel de desempeño anterior a este? ¿Cómo podría definirse?
- c. ¿Son algunos pasos entre un nivel y otro nivel más o menos “grandes”? o sea, ¿hay saltos de desempeño que son incoherentes?
- d. ¿Son algunos de los adjetivos utilizados para describir los niveles de desempeño inadecuados o preferibles de eliminar? ¿Por qué?
- e. ¿Son las descripciones de cada nivel de desempeño adecuadas según el trabajo real de los alumnos y alumnas?. Por ejemplo, ¿es la descripción del “sobresaliente” demasiado exigente o, más bien, poco exigente? Incluso ¿es la descripción del desempeño “satisfactorio” una adecuada caracterización según su juicio?

III. SUGERENCIAS PARA DESCRIBIR HABILIDADES EN LA REDACCIÓN DE LOS NIVELES DE LOGRO¹⁶

Los descriptores de logro en una tabla de criterios deben referirse exclusivamente a comportamientos observables, indicios a través de los cuales se infiere el aprendizaje de los estudiantes. Por mucho cuidado que se ponga al hacerlo, a veces el modo en que se describe el logro no es suficientemente concreto, y puede que no sea útil al momento de juzgar un trabajo real.

Es bueno, por lo mismo, revisar los descriptores en las tablas de criterios preguntándose si los rasgos con que cada nivel se identifica, aparecen *realmente* en el trabajo de los alumnos, o si se trata más bien de definiciones abstractas que se verificarían de forma indirecta.

Puesto que algunas palabras usadas con frecuencia contribuyen a esta confusión, en lo que sigue se ofrecen algunas sugerencias para ser cada vez más precisos en la definición de los niveles de logro.

Palabras que designan procesos “internos”: Comprender, Conocer, Reconocer

Estas palabras remiten a procesos cognitivos que ocurren en el interior de la mente de los estudiantes y que no pueden ser observados directamente. Justamente para inferir que estos procesos están ocurriendo se necesita la descripción de los niveles de logro.

¿Cómo saber, en efecto, si un alumno o alumna realmente logra comprender o reconocer un concepto si no es indirectamente? ¿No será mejor, entonces, elaborar el nivel de logro apuntando al desempeño que permite inferir la comprensión?

Ejemplos

Si dice...	Sería más fácil de observar si dice...
Demuestra comprensión del tema, las ideas o sentimientos generales del texto. (Lenguaje)	Expresa con sus palabras el sentido global del texto.
Conoce los principales pasos del método científico. (Ciencias)	Plantea una hipótesis y propone procedimientos de investigación simple que permitiría su verificación.

16 Documento de trabajo interno, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2006.

Palabras que requieren precisión COMPARAR

Comparar es una habilidad analítica que puede expresarse en distintos grados de profundidad, y por ello el grado específico de desempeño al que apuntamos muchas veces queda en la ambigüedad o no es observable.

Al pedir una comparación conviene especificar el tipo de comparación requerida:

- Que los alumnos y alumnas identifiquen o describan, en general, *semejanzas y diferencias entre los objetos, hechos o conceptos*. En tales casos, convendría especificar que se trata de eso, es decir, de *señalar semejanzas y diferencias*.
- Que, tras contrastar dos objetos o fenómenos, elaboren un juicio evaluativo. En tal caso convendría usar el verbo *evaluar* u otro semejante.

Ejemplos

Si dice...	Sería más fácil de observar si dice...
Compara los procesos de independencia en Estados Unidos y en los países sudamericanos. (Estudio y Comprensión del Medio Social)	Señala semejanzas y diferencias entre el proceso de independencia en Estados Unidos y en los países sudamericanos.
Compara la efectividad de las acciones preventivas y curativas en salud. (Ciencias)	Evalúa qué acciones de salud son más efectivas: las preventivas o las curativas.

RELACIONAR

Este verbo solicita que el estudiante conecte ideas, hechos, conceptos o datos entre sí. Alude, sin embargo, a un procedimiento cognitivo que ocurre en su mente, y no al producto de esta actividad, es decir, al desempeño observable. Por otro lado, existen distintas formas en que la conexión puede darse, distintas formas de relacionar.

Al decir “relacionar” frecuentemente se solicita:

- Que el estudiante describa o señale *qué relación específica existe entre los hechos o conceptos en cuestión*. En estos casos la ambigüedad quedaría fácilmente despejada con la fórmula “Describe o señala, por ejemplo, la relación causal que existe entre...”.
- Que el estudiante muestre un desempeño observable que se menciona más adelante en la descripción del nivel.

Ejemplos

Si dice...	Sería más fácil de observar si dice.....
Relaciona las medidas de los ángulos en distintas formas geométricas. (Matemáticas)	Utiliza en la resolución de problemas la suma total de los ángulos en distintas formas geométricas.
Relaciona los distintos tipos de texto con sus situaciones de comunicación. (Producción Textual, Lenguaje)	Identifica las situaciones de comunicación en las que se usan los distintos tipos textuales.

INTERPRETAR

Es una palabra que puede significar al menos dos desempeños distintos:

- Que los estudiantes “traduzcan” o “decodifiquen” un hecho, dato o concepto en términos diferentes a los dados. Es como si se pidiera, por ejemplo, “interpretar el color verde como azul combinado con amarillo”. Lo que se espera en estos casos es que *hagan inferencias sobre un hecho, dato o concepto*, basadas en la comprensión de otros conceptos y datos.
- Que encuentren un significado implícito, profundo, que se escondería detrás de ciertos hechos, datos o conceptos. Se pide al alumno que vaya más allá de lo explícito y entregue evidencias de que ha logrado captar esos significados. En la mayoría de los casos el aprendizaje se haría evidente cuando los alumnos *describen pautas, regularidades o tendencias* en la información explícita.

Ejemplos

Dice...	Sería más fácil de observar si dice...
Interpreta el sentido estético de una obra literaria. (Lectura, Lenguaje)	Infiere las causas de hechos o acontecimientos narrados en un texto, incorporando detalles.
Interpreta datos científicos en forma precisa y ordenada. (Investigación científica, Ciencias)	A partir de los datos de un gráfico o tabla realiza predicciones que se ajustan a la realidad.

4 Ejemplos de criterios de evaluación y orientaciones para su análisis

...la evaluación según criterios debe ser planteada como una propuesta en común, en donde ambos, profesor y alumno, conocen los aspectos que serán evaluados y los indicadores, los cuales deben ser claros y contextualizados para el nivel de los estudiantes.

Docente de primer ciclo de la formación 2007

A continuación se presentan una serie de ejemplos de Criterios de Evaluación, realizados por dos profesores de primer ciclo básico¹⁷, para evaluar en sus alumnos las competencias relacionadas con la Comprensión Lectora, la Producción de Textos Escritos y la Comunicación Oral, en el área de Lenguaje y Comunicación.

Estos criterios de evaluación han sido seleccionados porque en esencia recogen aprendizajes del currículum que son clave de evaluar en esta área y, al mismo tiempo, ilustran las características de un buen criterio de evaluación en tanto definen el aprendizaje a través de desempeños de los alumnos que pueden ser observables y descritos en diferentes grados de calidad. No obstante lo anterior, estos criterios no son exhaustivos, ni podrían serlo, su riqueza se encuentra en que permiten a otros docentes o lectores compartir y reflexionar en torno a la decisión que llevó a estos profesores a definir los criterios y los niveles de logro que ellos estimaron importantes al momento de evaluar el desempeño de sus estudiantes.

A su vez, estos ejemplos buscan orientar a quienes inicien la construcción de sus criterios de evaluación en Lenguaje y Comunicación para este ciclo. Nada impide que, si así lo consideran, puedan modificarlos y ajustarlos para obtener criterios mejor elaborados.

Para aquellos profesores que se desempeñan en más

de uno o simplemente en otro sector de aprendizaje, estos ejemplos también pueden ser útiles para orientar la construcción de sus propios criterios de evaluación.

Cada grupo de criterios de evaluación definidos por los docentes, incluye un comentario crítico que se espera ayude a orientar la discusión y reflexión que pueda surgir a partir del análisis de estos criterios y, al mismo tiempo, ayude a comprender de mejor manera los factores que son primordiales al momento de definir los criterios de evaluación y establecer los niveles de logro. Por esto, los focos de atención en los comentarios han sido puestos en:

- **La pertinencia y relevancia de los aprendizajes que constituyen el criterio.** Esto requiere que la atención esté puesta en observar si estos criterios de evaluación se encuentran alineados con los aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación (por ejemplo: en el caso de lectura y escritura) o si guardan coherencia con éstos. Luego analizar hasta qué punto la descripción de cada criterio considera los conocimientos, habilidades y destrezas que son constituyentes del aprendizaje clave definido en el criterio. Finalmente se espera ver si los logros de aprendizaje descritos en el criterio son adecuados a lo que el currículum del sector de Lenguaje y Comunicación define para el nivel o grado correspondiente.
- **La utilidad del criterio para evaluar el aprendizaje que define.** Esto exige poner la atención en la definición y descripción de los aprendizajes que

¹⁷ Estos profesores participaron en la formación en Evaluación Para el Aprendizaje durante el 2007.

constituyen los criterios y los niveles de logro para ver qué tan descriptivos y precisos son para poder contrastar el desempeño del estudiante con lo que plantea el criterio. Esto es, si las descripciones son muy generales de modo que permiten muchas interpretaciones sobre cómo se puede manifestar el desempeño del alumno (por ejemplo: analiza el texto leído), o por el contrario muy detalladas o específicas de modo que solo se pueden evaluar aprendizajes puntuales (por ejemplo: inicia las oraciones con mayúscula). Otro

factor importante al que se debe poner atención es la distancia o equilibrio en la “brecha” o “salto” que se registra entre las descripciones de un nivel y otro, es decir, si las exigencias entre niveles se encuentran ajustadas y están acordes a las expectativas que se esperan para un determinado nivel.

Estas orientaciones no agotan la reflexión. Más bien, deben ser la base para que los lectores puedan enriquecer estos comentarios a la luz de su experiencia profesional y la discusión con otros.

A. Ejemplo de Criterios de Evaluación NB1

NIVEL DE ENSEÑANZA NB1 SEGUNDO BÁSICO

Criterio A	Producción de Textos
Los alumnos producen textos literarios simples, narraciones y poemas significativos, respetando su estructura, utilizando una escritura legible y cuidando los aspectos formales básicos que permitan su comprensión. Utilizan vocabulario proveniente de la audición de variados textos literarios, además realizan la Reescritura para mejorar su producción y publicarla.	
Nivel de logro	Descriptor
Excelente	Produce textos significativos de intención literaria, respetando la estructura del tipo de texto (narración, poema) con la escritura legible para él y para otros, cuidando aspectos formales básicos como el uso de mayúsculas, concordancia y puntuación. Incluye vocabulario extraído de la audición de variados textos. Reescribe su texto para mejorar su producción y lo publica.
Bueno	Produce textos significativos de intención literaria, de a lo menos seis líneas, respetando la estructura del tipo de texto (narración, poema) con la escritura legible para él y para otros, cuidando aspectos formales básicos como mayúscula y la concordancia. Incluye vocabulario extraído de la audición de variados textos. Reescribe su texto y lo publica.
Regular	Produce textos significativos de intención literaria, de menos seis líneas, respetando la estructura del tipo de texto (narración, poema) con una escritura poco legible para él y para otros. Respeta la concordancia, pero omite la puntuación y el uso de mayúsculas. El vocabulario es limitado. Comienza la reescritura de su texto pero sin finalizarlo.
Necesita reforzamiento	Produce textos significativos de intención literaria, de menos de cuatro líneas, sin respetar la estructura del tipo de texto (narración, poema) con una escritura poco legible para él y para otros. Falta concordancia y omite la puntuación y el uso de mayúsculas. El vocabulario es limitado.



Comentario

Sobre la pertinencia y relevancia del criterio Producción de Textos:

Es valiosa la decisión del docente de construir un criterio para evaluar la producción de textos escritos en sus alumnos y alumnas, pues esta competencia también es considerada como clave de evaluar en el sector de Lenguaje y Comunicación, y reconocido como un aprendizaje que es base o soporte para desarrollar diferentes aprendizajes en este y otros sectores curriculares. Así mismo, vale destacar que el docente considera en la definición de cada criterio los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos del sector que dan cuenta de la producción de textos escritos.

Un elemento para reflexionar tiene que ver con que el docente no da espacio en su criterio para evaluar textos no literarios como avisos, mensajes, recetas y que son importantes para que los niños avancen en la escritura de otros tipos de textos importantes para el logro de esta competencia, en este curso o nivel. Si la descripción del criterio considera muchas de las habilidades que se ponen en juego al producir textos no literarios, no existen obstáculos para incluir estos tipos de textos en el criterio y así hacerlo más flexible.

Lo anterior no impide detenerse en el hecho de que lo relevante en este nivel es que los niños escriban textos sobre temas familiares para ellos, con la finalidad de comunicarse, por cuanto restringir la escritura solo a textos de intención literaria, puede ser contradictorio con el propósito de evaluar cómo progresa la escritura en cada niño. Si la evaluación de la escritura se sustenta solo en textos de intención literaria, el nivel de exigencia puede ser muy alto para algunos alumnos. Elaborar textos que consideren los fines propios de la escritura y además los aspectos formales de los textos literarios puede ser frustrante para niños que en esta etapa están desarrollando la habilidad de escribir.

Sobre la claridad del criterio para evaluar la producción de textos escritos:

En general, la descripción del criterio y los niveles de logro son fáciles de entender y muestran de forma concreta los desempeños que se observarán en el trabajo de los alumnos. No obstante, discutir sobre lo que podemos entender por textos literarios “simples” y “poemas significativos” es una buena oportunidad para entender el valor de una buena descripción. ¿Cuáles serían las características básicas para definir un texto como “simple” y un “poema significativo”? Esto suele suceder al construir criterios de evaluación en cualquier sector y en este caso, particularmente, la confusión no sea solo responsabilidad del docente, sino que también esta ambigüedad da cuenta de la situación de los textos a nivel universal ¿qué es lo que se debe privilegiar: la forma o el fondo de un texto?

Una buena ayuda para responder esta pregunta puede encontrarse en el Mapa de Producción de Textos Escritos presente en este módulo, donde se indica que *el estudiante en este nivel construye textos significativos incluyendo contenidos que le son familiares, comunica información, opinión o sentimientos, utilizando un vocabulario de uso frecuente.*

Es interesante el valor que el profesor otorga al hecho de publicar el texto escrito. Sin embargo, ¿qué implica publicar un texto? Recuértese que estos criterios deben ser compartidos con los niños, por lo tanto debe utilizarse un lenguaje claro y preciso detallando los parámetros para esta “publicación”.

Por último, al contrastar la descripción de los niveles de logro se observa una graduación que es coherente con la expectativa de cada nivel. Es decir, la “brecha” entre niveles es razonable. Cabe recordar que estos criterios deben ser confrontados permanentemente con los desempeños de los alumnos, por lo que las expectativas en cada nivel y la brecha entre ellos deberán ir ajustándose a la luz de las evidencias y el progreso en el aprendizaje de la escritura de los alumnos.

NIVEL DE ENSEÑANZA NB1 PRIMERO BÁSICO

Criterio B	Lectura Comprensiva
Los alumnos leen textos literarios y no literarios breves y significativos, comprendiendo su significado a través del reconocimiento de los diferentes momentos de la narración (comienzo, desarrollo y final), describiendo los lugares, caracterizando los personajes principales y secundarios, identificando el tiempo y secuencia de las acciones.	
Nivel de logro	Descriptor
Excelente	Lee textos literarios y no literarios breves y significativos, reconociendo los diferentes momentos de la narración (comienzo, desarrollo y final). Nombra y describe los lugares en que se desarrolla la acción, nombra y caracteriza a los personajes principales y secundarios. Identifica el tiempo y ordena la secuencia de acciones en concordancia con el texto.
Bueno	Lee textos literarios y no literarios breves y significativos, reconociendo los momentos de la narración (comienzo, desarrollo y final). Nombra los lugares en que se desarrolla la acción, nombra y caracteriza el personaje principal y ordena el texto según secuencia lógica.
Regular	Lee textos literarios y no literarios breves y significativos, reconociendo el comienzo y final del texto. Nombra los lugares en que se desarrolla la acción. Nombra el personaje principal, pero omite su caracterización. Ordena el texto siguiendo su secuencia.
Necesita reforzamiento	Lee textos literarios y no literarios breves y significativos, reconociendo el comienzo y final del texto. Nombra lugares que no corresponden al texto. Nombra el personaje principal, pero omite su caracterización. Ordena las escenas sin seguir el orden que establece el texto.



Comentario

Sobre la pertinencia y relevancia del criterio Lectura Comprensiva:

Elaborar un criterio para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas, es una buena decisión del docente, pues –al igual que la producción de textos escritos– esta competencia también es considerada como clave de evaluar en el sector de Lenguaje y Comunicación y ciertamente clave o indispensable para el logro de aprendizajes de otros sectores. Por otro lado, la descripción del criterio es coherente con lo que señalan los objetivos fundamentales y contenidos mínimos en lenguaje y comunicación para este nivel.

Claramente se observa que una dimensión de la comprensión lectora que el docente no ha valorado tiene que ver con la capacidad del alumno de hacer inferencias y emitir opiniones a partir de lo leído. Ciertamente este trabajo permite que el alumno pueda reflexionar sobre lo leído y demostrar hasta qué punto ha comprendido el texto. Una buena orientación para incluir estos aprendizajes en el criterio de evaluación se puede encontrar en el Mapa de Progreso de Lectura.

Al incluir las sugerencias hechas anteriormente se podrá contar con un criterio de evaluación para la comprensión lectora muy flexible y acorde para evaluar el desempeño de niños de primero y segundo básico.

Sobre la claridad del criterio para evaluar la lectura comprensiva:

Las definiciones del criterio y de los niveles de logro, resultan fáciles de comprender y se basan en desempeños que son observables. Para lograr que este criterio sea mejor comprendido por los alumnos es conveniente preguntarse ¿qué implica que un texto sea significativo? Si la intención es que el texto sea significativo para el alumno, entonces es más claro decir “lee textos breves sobre contenidos que le son familiares”, como se define en el nivel 1 del Mapa de Progreso de Lectura.

La gradación entre niveles es adecuada, ya que se distingue una secuencia y complejidad de los niveles de logro. Es conveniente, de todos modos, revisar la distinción entre: “ordena la secuencia de acciones en concordancia con el texto”, “ordena el texto según la secuencia lógica”, “ordena el texto siguiendo su secuencia” y “ordena las escenas sin seguir el texto”. Dado que el orden del texto solo permite una respuesta, la primera descripción es correcta y las siguientes de una u otra forma se basan en la secuencia que el estudiante considera que es la lógica, pero que en definitiva no es la correcta. Si el propósito es indagar hasta qué punto comprendió el texto, puede ser mejor que la gradación de esta habilidad sea respecto a si en la secuencia propuesta se observa una coherencia respecto de los hechos descritos al inicio, en el desarrollo y al final del texto.

Observación: llama la atención que el docente haya elaborado estos dos criterios con la intención de utilizar primero el criterio “Producción de Textos” en alumnos de segundo básico y luego el criterio “Comprensión Lectora” en alumnos de primero básico. La pregunta pareciera ser, ¿por qué no utilizarlos de manera conjunta e integrada en ambos cursos si éstos en su definición así lo permiten? Esto podría ser una buena oportunidad para el docente de observar hasta qué punto sus estudiantes están desarrollando las habilidades requeridas de manera integrada, pero evaluarlas cada una desde sus características y complejidades. Quizás el obstáculo sea más bien metodológico que conceptual o disciplinar.

B. Ejemplo de Criterios de Evaluación NB2

NIVEL DE ENSEÑANZA NB2 TERCERO BÁSICO

Criterio A	Comprensión lectora
Los alumnos leen distintos tipos de textos, analizando su información explícita e implícita otorgándoles significado y relacionándolos con su realidad, con el fin de emitir opiniones atinentes.	
Nivel de logro	Descriptor
Excelente	Lee distintos tipos de textos analizando información explícita y el sentido global del texto. Identifica las ideas principales y secundarias. Emite opiniones y realiza inferencias atinentes al texto, basándose en información implícita y explícita, e integrando sus conocimientos previos sobre el tema.
Bueno	Lee distintos tipos de textos analizando información explícita. Identifica las ideas principales y secundarias. Emite opiniones y realiza inferencias atinentes al texto, basándose en información explícita y el sentido global del texto.
Satisfactorio	Lee distintos tipos de textos analizando información explícita. Identifica solo las ideas principales del texto. Emite opiniones y realiza inferencias atinentes al texto, basándose en información explícita y manifiesta.
Necesita reforzamiento	Lee distintos tipos de textos analizando solo información explícita. Identifica ideas secundarias o irrelevantes al sentido global del texto. Emite opiniones basándose en información explícita y realiza inferencias poco atinentes al sentido del texto.



Comentario

Sobre la pertinencia y relevancia del criterio Comprensión Lectora:

Las razones dadas en el criterio “Lectura Comprensiva” comentado anteriormente, son válidas también en este caso para decir que ha sido una buena decisión del docente de considerar este criterio para evaluar esta competencia.

Este criterio de evaluación recoge en su descripción muchas de las habilidades que constituyen el nivel 2 del Mapa de Lectura. No es extraño si se recuerda que estos criterios fueron elaborados por docentes que participaron en una formación en evaluación donde el Mapa de Lectura fue un material disponible para identificar aprendizajes claves de evaluar en este sector. Por lo anterior, este criterio da cuenta de aprendizajes relevantes definidos en los Objetivos Fundamentales del sector de Lenguaje y Comunicación en NB2.

Es destacable que el docente considere indispensable en cualquier lectura que realicen sus alumnos, el hecho que deban reconocer las ideas explícitas e implícitas, pero con el propósito de que puedan inferir relaciones –a partir de lo leído– que les permitan dar opiniones acordes y en base a las experiencias de los alumnos y no solo identificar información aislada o puntual presente en el texto.

Un punto a tener en cuenta para quienes deseen utilizar y mejorar este criterio, tiene que ver con la descripción del nivel excelente. Este nivel es el que, en esencia, describe el nivel de desempeño que se aspira alcancen los alumnos. En este sentido, es importante indagar hasta qué punto es apropiado para niños de tercero básico, esperar que sean capaces de realizar inferencias y dar opiniones basándose en información explícita e implícita del texto. Al consultar el Mapa de Progreso de Lectura es posible ver que esta descripción es muy cercana a lo que define el nivel 3 del Mapa –que describe aprendizajes para niños de 5° y 6° básico–. Por esto, una buena recomendación es recoger evidencias del trabajo de los alumnos que permitan, a cada docente, ver hasta qué punto alcanzan estos desempeños, cuántos lo alcanzan y a partir de esto, establecer cuán apropiado es, para alumnos de tercero básico, el nivel de logro excelente que se definió.

Sobre la claridad del criterio para evaluar la comprensión lectora:

La descripción de los niveles está dada principalmente por el tipo de información e ideas que el alumno o alumna es capaz de identificar a partir del texto leído y de la comprensión que logra del sentido de éste. No obstante, ¿progresa el tipo de textos que puede leer? En los niveles de logro definidos por el docente este aprendizaje no progresa. Una explicación de esto es que el tipo de texto que leen es más bien una decisión del docente donde es él quien decide complejizarlo a la luz del desarrollo en la comprensión lectora que van alcanzando los alumnos.

Otra descripción que requiere mayor detalle es la que tiene que ver con el análisis de la información que deben hacer los estudiantes. Es necesario ser claros en el qué se espera que realicen en sus análisis. Si se espera que caractericen al personaje, que identifiquen razones de causa y de efecto o que comparen el texto leído con otras situaciones, es necesario hacerlo explícito en el criterio, pues estos también son útiles para orientar el trabajo de los alumnos y alumnas en la medida que ellos los puedan comprender.

Teniendo presente lo comentado en el párrafo anterior, la gradación entre los niveles es fácil de comprender y si se mejoran las descripciones a la luz de las sugerencias hechas, es posible contar con un criterio que puede ser muy orientador tanto para el docente al momento de juzgar el desempeño de sus alumnos y también para ellos, ya que pueden saber hacia dónde orientar sus esfuerzos antes y durante la evaluación.

Finalmente, algo a tener presente en cualquier tabla de criterios es donde se establece la expectativa de un desempeño “aceptable”. En este caso el desempeño aceptable definido por el nivel *satisfactorio* puede ser correcto, ya que este criterio fue hecho para evaluar alumnos de tercero básico que están avanzando desde lo que se espera que hagan niños que cursan NB1 a niños que deben lograr competencias propias de NB2. Esto debe considerarse al momento de utilizar esta tabla en los distintos momentos del año, pues las expectativas definidas en el nivel *satisfactorio*, pueden ser muy idóneas al comienzo de año, pero al finalizar el año pueden ser deficitarias respecto de lo que ha progresado el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

NIVEL DE ENSEÑANZA NB2 TERCERO BÁSICO

Criterio C	Producción de Textos
Los alumnos producen textos en secuencia y sentido acorde a las características del tipo de texto requerido, utilizando para ello oraciones bien estructuradas gramatical y ortográficamente.	
Nivel de logro	Descriptor
Excelente	Produce textos de intención literaria y no literarios utilizando oraciones simples, gramatical y ortográficamente estructuradas con un vocabulario variado. Reconoce y aplica elementos estructurales del tipo de texto requerido desarrollando un estilo propio. El texto presenta un orden temporal y permite entender su sentido tanto a nivel particular como a nivel global.
Bueno	Produce textos de intención literaria y no literarios utilizando oraciones simples a nivel gramatical y ortográfico estructuradas con un vocabulario diverso. Reconoce y aplica elementos de la estructura formal del tipo de texto requerido. El texto presenta un orden temporal y permite entender su sentido a nivel global.
Satisfactorio	Produce textos de intención literaria y no literarios utilizando oraciones simples gramaticalmente estructuradas con un vocabulario familiar pero adecuado al contexto. Reconoce y aplica elementos de la estructura formal de textos expresivos y narrativos. El texto presenta un orden temporal básico (uso de tiempos en pasado) y permite entender su sentido a nivel global.
Necesita reforzamiento	Produce textos de intención literaria y no literarios utilizando oraciones simples gramaticalmente poco estructuradas, con un vocabulario repetitivo y familiar. Reconoce y aplica solo algunos elementos de la estructura formal de textos expresivos y narrativos. El texto no presenta un orden temporal.



Comentario

Sobre la pertinencia y relevancia del criterio Producción de Textos:

Ya está dicho lo importante de contar con un criterio para evaluar la calidad de los textos escritos por los estudiantes. En este caso, el docente espera que un buen texto muestre aspectos ortográficos y gramaticales que faciliten su legibilidad y que se estructuren de acuerdo al tipo de texto que corresponde. A su vez, valora el hecho de que el texto tenga un orden secuencial temporal que permita entender su sentido tanto a nivel global como local, elementos que desarrollan la idea de cohesión y coherencia en un texto, lo que a su vez se encuentra en sintonía con los Objetivos Fundamentales del sector en este nivel.

Estando de acuerdo en lo importante que es lo anterior, el problema es que no queda claro cuál es el nivel de exigencia que se espera en cada una de estas dimensiones de la producción de textos escritos.

Sobre la claridad del criterio para evaluar la producción de textos escritos:

Teniendo en cuenta en lo difícil que puede resultar tratar de describir desempeños que dan cuenta de diversos grados de calidad en un texto escrito. En este caso, muchos evaluadores concordarán que las descripciones de los niveles de logro requieren, en algunos casos, ser más claras, de modo que sean útiles al momento de juzgar un trabajo. Por ejemplo, es conveniente describir más detalladamente a qué se refiere con *oraciones bien estructuradas gramatical y ortográficamente*. Si el interés es que el alumno utilice correctamente los signos de puntuación y de ortografía literal, así como también el uso de tildes en palabras agudas, graves o esdrújulas, es necesario que esto sea comprendido por los alumnos y alumnas de modo que puedan orientar sus esfuerzos en la evaluación y otras tareas.

En estos casos puede ser de gran ayuda consultar el nivel 2 del Mapa de Producción de Textos Escritos, para orientar la definición del criterio de modo que sea más claro, tanto para el docente como para el alumno, el nivel de exigencia que plantea este criterio. También es de mucha utilidad que el docente explique a sus alumnos lo que cada nivel de logro señala, de modo que ellos puedan reconocer qué caracteriza a un texto que puede ser evaluado con un determinado nivel de logro.

Respecto a la gradación entre los niveles se distinguen elementos que marcan notoriamente la diferencia entre los niveles. En la medida que se pueda describir de manera más evidente el desempeño de cada nivel de logro, este criterio puede ser muy útil para evaluar los textos que producen los alumnos y alumnas.

NIVEL DE ENSEÑANZA

NB2 TERCERO BÁSICO

Criterio B	Comunicación Oral
Los alumnos escuchan textos literarios y no literarios, identificando sus propósitos y contenidos. Expresan ideas, pensamientos y sentimientos según la situación comunicativa demostrando competencias lingüísticas a nivel semántico y articulario, y utilizando elementos verbales, no verbales y paraverbales para mejorar el proceso de comunicación.	
Nivel de logro	Descriptor
Excelente	Produce textos orales que son coherentes con el propósito y sentido de la situación comunicativa, expresando ideas, pensamientos, sentimientos y haciendo preguntas que se ajustan al contexto en cuanto a fondo y forma. Utiliza un lenguaje fluido, preciso y un vocabulario variado de acuerdo a la situación y al propósito comunicativo. Utiliza de manera constante y eficiente elementos no verbales, tales como la expresión corporal y la gestualidad, y elementos paraverbales como la pronunciación y volumen de voz.
Bueno	Produce textos orales que son coherentes con el propósito y sentido de la situación comunicativa, expresando pensamientos, sentimientos y haciendo preguntas que se ajustan al contexto en cuanto a fondo y forma. Utiliza un lenguaje fluido y un vocabulario acorde a la situación y al propósito comunicativo. Utiliza elementos no verbales, tales como la expresión corporal y la gestualidad, y elementos paraverbales como la pronunciación y volumen de voz.
Satisfactorio	Produce textos orales que son coherentes con el propósito y sentido de la situación comunicativa, expresando pensamientos, sentimientos y haciendo preguntas que se ajustan al contexto en cuanto a fondo. Utiliza un lenguaje familiar y en instantes poco fluido, con un vocabulario acorde a la situación comunicativa. Utiliza en ocasiones elementos no verbales, tales como la expresión corporal y la gestualidad, y elementos paraverbales como la pronunciación y volumen de voz.
Necesita reforzamiento	Expresa ideas, que se ajustan escasamente a la situación comunicativa en cuanto a fondo y forma. Utiliza un lenguaje con un reducido vocabulario y poco fluido. Utiliza escasamente la expresión corporal, y no muestra un uso correcto de pronunciación y volumen de la voz.



Comentarios

Sobre la pertinencia y relevancia del criterio comunicación oral:

Es interesante que el docente haya puesto su atención en la elaboración de un criterio que evalúe la Comunicación Oral, debido a que es una competencia fundamental en la construcción de nuevos aprendizajes, tanto en este, como en otros sectores curriculares. Habitualmente las habilidades relacionadas con la producción de textos y comprensión lectora son las más atendidas por los profesores y por lo tanto, son también las que más trabajan con sus alumnos, en desmedro del incremento y monitoreo en el progreso del desarrollo de las habilidades relacionadas a la comunicación oral que –finalmente– son escasamente evaluadas.

Desde una perspectiva global, este criterio debería funcionar bien, pues proporcionan una buena cobertura a los OF y Contenidos Mínimos Obligatorios de Lenguaje y Comunicación en NB2 en cuanto a comunicación oral, pues incluye habilidades y conocimientos relacionados con la audición y la expresión oral. En este sentido, pone como elementos relevantes a evaluar la capacidad del alumno de identificar los propósitos comunicativos del texto oral y la capacidad de comunicarlos de manera efectiva de acuerdo a lo que se espera en alumnos y alumnas de tercero básico.

Sobre la claridad del criterio para evaluar la comunicación oral:

En general las descripciones de los niveles de logro permiten identificar la progresión existente entre niveles. Al igual que en el criterio de Producción de Textos, es necesario hacer explícito los desempeños que se observarán de modo que orienten al docente en la elaboración de su juicio y a los alumnos sobre qué se espera que sepan y además realicen. Por ejemplo, si se espera que el estudiante *produzca textos orales coherentes con el propósito y sentido de la situación comunicativa*, es necesario señalar qué implica esto. Puede especificarse que se espera que identifique las ideas importantes y los detalles relevantes que dan sentido al texto y que señale diferencias y similitudes con otras experiencias; que elabore preguntas coherentes que permitan indagar en el tema planteado.

En el mismo sentido, al mirar la redacción del nivel “Necesita Reforzamiento”, donde se utiliza “poco fluido” aludiendo al lenguaje utilizado, cabe la pregunta ¿qué se entiende por poco fluido?, esta característica del lenguaje utilizado puede ser difícil de evaluar y puede desorientar a los alumnos y poner en aprietos al docente si no es claramente comprendida por los estudiantes. En tal caso, es de mucha ayuda mostrar a los alumnos algunos ejemplos de lo que se entiende por “utilizar un lenguaje fluido”.

Finalmente, es muy destacable el esfuerzo del docente por adaptar el lenguaje de su tabla de criterios en el instrumento de evaluación que diseñó (ver módulo 4, pág. 157), de modo que los criterios fueran comprendidos por los alumnos. Con niños de estos niveles es muy necesario comunicarles, a través de otras estrategias, qué se entiende y qué se espera de sus trabajos. Esto es una acción que favorece los aprendizajes, ya que esta apropiación sirve como una guía para orientar los esfuerzos de los alumnos.

5 Materiales para la construcción de criterios de evaluación

A. Mapas de Progreso del Aprendizaje del sector de Lenguaje y Comunicación

Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos. En un aula con poca o ninguna enseñanza diferenciada solo las similitudes entre los estudiantes parecen ocupar el centro de la escena. En una clase diferenciada los puntos en común son reconocidos y aprovechados, y las diferencias entre los alumnos también pasan a ser elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje.

Carol Ann Tomlinson¹⁸

I. INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de Chile ha puesto a disposición de la comunidad un nuevo instrumento curricular: los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Los Mapas han sido elaborados con la intención de hacer visible a docentes, estudiantes y también padres, la forma en que progresa el aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar en determinadas competencias o áreas del aprendizaje que promueven los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO). Estos se constituyen como un instrumento de apoyo para diagnosticar logros en el aprendizaje entre los alumnos y ayudarlos a avanzar en su trabajo escolar según las expectativas promovidas por el currículo nacional. Ofrecen criterios y un lenguaje común para observar, juzgar y monitorear el progreso del aprendizaje de los estudiantes, a partir de una numerosa y diversa evidencia, en determinados momentos del año escolar, así como también en lo que ocurre durante la vida escolar del estudiante¹⁹.

II. ANTECEDENTES DE LOS MAPAS DE PROGRESO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Considerando que el aprendizaje progresa simultáneamente en muchas dimensiones, para observar su crecimiento se hace necesario identificar dominios o competencias clave del aprendizaje, cada uno de los cuales constituye un Mapa. Por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación se ha definido que las competencias clave del currículo del sector son Lectura, Producción de textos escritos y Comunicación oral²⁰.

El supuesto que orienta el *Mapa de Lectura* es que lo más importante de esta competencia, es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee. Por esto, lo que se valora en el Mapa es la comprensión profunda y activa de los textos, y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo.

¹⁸ Tomlinson, Carol Ann, Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, Editorial Paidós, Madrid, 2005.

¹⁹ Documento preparado por la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile, 2007.

²⁰ El Mapa de Progreso del Aprendizaje relacionado con la Comunicación Oral se encuentra en elaboración al momento de edición e impresión de este libro. Sin embargo, es importante que los docentes también evalúen esta competencia en sus estudiantes y que en base a lo que define el currículo de Lenguaje y Comunicación para este ciclo, puedan reflexionar sobre los aprendizajes clave que les permitan avanzar en la construcción de sus criterios de evaluación.

Por otro lado, escribir cualquier tipo de texto supone para el estudiante resolver diversos problemas: ¿Qué quiero decir en este texto? ¿Cuál es el propósito? ¿Quién lo leerá? ¿Qué tan formal (o informal) debería ser? ¿Qué convenciones se deben seguir? *El Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos* describe el desarrollo de las habilidades y conocimientos implicados en la producción escrita de los estudiantes. La actividad de escribir se entiende como la manifesta-

ción de la capacidad del estudiante para resolver la tarea de expresar por escrito sus ideas, explotando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo de texto determinado.

A continuación se presentan las dimensiones que constituyen el Mapa de Lectura y el Mapa de Producción de Textos Escritos:

Dimensiones de los Mapas de Lenguaje y Comunicación

Lectura

Dimensiones:

- a. Tipos de texto** que se leen. En esta dimensión el progreso está dado por la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.
- b. Construcción del significado.** Se refiere a la capacidad de construir el significado de los textos para lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de estos, a través del desarrollo de las siguientes habilidades:
 - Extraer información explícita;
 - Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita;
 - Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.
- c. Reflexión y evaluación.** La tercera dimensión se refiere a la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.

Producción de textos escritos

Dimensiones:

- a. Tipos de Texto.** En esta dimensión, el progreso consiste en escribir textos de creciente complejidad en cuanto involucran:
 - La incorporación flexible y creativa de modalidades discursivas (dialógica, expositiva, argumentativa) a los tipos de texto que se elaboren.
- b. Construcción del Significado.** El progreso en esta dimensión de aprendizaje consiste en la calidad de las ideas o contenidos que son comunicados, lo que involucra:
 - El manejo de ideas cada vez más variadas y complejas.
 - La organización coherente de las ideas en relación con el tema.
 - La utilización de recursos textuales de cohesión cada vez más variados.
 - Uso de un léxico cada vez más variado y preciso.
- c. Aspectos Formales del Lenguaje.** El progreso en esta dimensión de aprendizaje incluye las siguientes habilidades:
 - Dominio de aspectos caligráficos y ortográficos.
 - Dominio de aspectos morfosintácticos (uso de conectores, conjugación de verbos, manejo de concordancia).
 - Dominio de aspectos de presentación, diseño y edición.



III. ENUNCIADOS DEL MAPA DE LECTURA

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



IV. ENUNCIADOS DEL MAPA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Nivel 7	Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla sus ideas en torno a un tema central de manera analítica, crítica y/o creativa, seleccionando recursos expresivos y cohesivos. Escribe utilizando flexiblemente las convenciones de presentación, edición y diseño propias del tipo de texto y las emplea con fines estilísticos.
Nivel 6	Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla sus ideas en torno a un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando recursos expresivos y cohesivos, y utilizando un vocabulario variado, preciso y pertinente al contenido, propósito y audiencia. Utiliza convenciones de presentación, edición y diseño de diversos tipos de texto.
Nivel 5	Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, marcando con una variedad de recursos las conexiones entre las ideas y utilizando un vocabulario variado, preciso y pertinente al contenido, propósito y audiencia. Escribe diversos tipos de frases y oraciones, demostrando dominio de recursos morfosintácticos de la lengua y respetando las convenciones de presentación de diversos tipos de texto.
Nivel 4	Escribe textos de intención literaria y no literarios para expresarse, narrar, describir y exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, marcando las conexiones entre ellas y utilizando un vocabulario variado y pertinente al contenido y propósito. Escribe oraciones en las que emplea una variedad de conectores de coordinación y subordinación, respetando los tiempos y modos de la conjugación y utilizando la ortografía literal, acentual y puntual.
Nivel 3	Escribe textos de intención literaria y no literarios para expresarse, narrar, describir y exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por algunas ideas complementarias, utilizando un vocabulario variado. Utiliza oraciones en las que emplea conectores de coordinación y subordinación de uso frecuente y los principales tiempos y modos de la conjugación, utilizando los signos de puntuación fundamentales y respetando la ortografía de la mayoría de las palabras.
Nivel 2	Escribe textos breves de intención literaria y no literarios para expresarse, narrar y describir. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, utilizando un vocabulario variado y de uso frecuente. Utiliza oraciones simples y compuestas de uso habitual, respetando la ortografía literal y puntual necesaria para la legibilidad.
Nivel 1	Escribe textos breves sobre contenidos que le son familiares. Comunica por escrito alguna información, opinión o sentimiento, utilizando un vocabulario de uso frecuente. Escribe frases y oraciones simples bien construidas, con letra legible, separando correctamente las palabras.

B. Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos (CMO) de NB1 y NB2²³

I. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE NB1, PRIMERO Y SEGUNDO AÑO BÁSICO

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y alumnas serán capaces de:

1. Comunicación oral

- Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas.
- Tomar la palabra con seguridad, en forma espontánea o dirigida, para expresar opiniones, dudas o comentarios, respetando su turno para hablar.
- Expresarse oralmente en forma audible y clara, utilizando vocabulario y estructuras oracionales adecuadas, en diversas situaciones comunicativas, tales como relatos breves, recitación de poemas, dramatizaciones.

2. Lectura

- Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos.
- Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.
- Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.

3. Escritura

- Desarrollar progresivamente una escritura manuscrita legible, para sí mismo y para los otros.
- Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos.
- Incorporar progresivamente aspectos formales básicos de la escritura en su producción de textos, de modo que estos sean comprensibles.

4. Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma

- Utilizar y comprender un vocabulario cada vez más amplio.
- Conocer y distinguir nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión y la expresión oral y escrita.

²³ *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica. Actualización 2002*, Ministerio de Educación de Chile, 2002, p. 63-71, <<http://www.mineduc.cl>>, (16 de julio, 2008).

Contenidos Mínimos

1

Comunicación Oral

Audición y expresión oral

- Audición frecuente de textos literarios: cuentos, fábulas, leyendas, poemas leídos o recitados, desarrollando el interés y goce por la literatura.
- Audición y repetición de rimas, rondas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, fórmulas de juego y otras *formas literarias simples*²⁴, tradicionales y actuales.
- Audición de textos informativos y funcionales, identificando ideas principales.
- Formulación de preguntas para mejorar la comprensión de lo escuchado y aclarar ideas.
- Participación en conversaciones espontáneas y guiadas, formulando opiniones y comentarios directamente relacionados con el tema, respetando el turno para tomar la palabra.
- Pronunciación, articulación y entonación adecuadas en las diversas interacciones orales.
- Utilización de oraciones completas y coherentes en intervenciones orales.
- Relato coherente y secuenciado de experiencias personales, fantasías, cuentos originales o reproducidos, noticias e informes sobre actividades realizadas.
- Recitación de poemas tradicionales, de autores de literatura infantil o de creación personal.
- Formulación de instrucciones para: desarrollar juegos, orientarse espacial y temporalmente, o realizar otras acciones.
- Dramatización: participación en juegos de roles, en dramatizaciones espontáneas o preparadas, de escenas de la vida real o basadas en relatos leídos o escuchados.

24 Formas literarias simples. Retahílas, refranes, dichos, payas, canciones de cuna, villancicos, juegos de palmas, matutines (comienzos y finales de cuentos).

2

Lectura

Interés por la lectura

- Reconocimiento de diferentes tipos de textos (cuento, poema, noticia, aviso, receta, carta) a partir de las claves dadas por la portada, las ilustraciones, los títulos, la tipografía, las palabras conocidas, el formato.
- Lectura lúdica²⁵ y lectura autoseleccionada de textos breves, con patrones de lenguaje claro y predecibles, que utilicen reiteraciones, rimas y ritmos muy marcados.

Dominio del código escrito

- Reconocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones:
 - sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras (c, k, qu; b, v; y, ll)
 - letras que representan dos sonidos (c, g, y, r).
- Reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras:
 - sílabas formadas por una sola vocal
 - sílabas directas (consonante y vocal)
 - sílabas indirectas (vocal y consonante)
 - sílabas complejas o combinaciones de las mismas (consonante, vocal, consonante).
- Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras: dígrafos (ch, ll, rr), diptongos y grupos consonánticos (br, gl, pr, etc.).
- Identificación de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (*vocabulario visual*²⁶).
- Lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.
- Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto.

Lectura comprensiva

- Lectura oral expresiva de oraciones y textos breves que incluyan diálogos, preguntas, exclamaciones, afirmaciones y negaciones con su correspondiente entonación.
- Lectura silenciosa, frecuente y organizada, de cuentos, poemas y otros textos.
- Reconocimiento de expresiones clave de los diferentes momentos significativos de las narraciones: comienzo, desarrollo y final.
- Descripción de lugares en las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones.
- Expresión de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal.

25 Lectura lúdica o Jugar a leer. Acción en la cual un niño, que aún no domina las destrezas de decodificación, "lee" de corrido un texto que conoce de memoria, ya sea porque se basa en su cultura oral o porque es un poema o un cuento, generalmente predecible, que ha memorizado a través de sus actividades de lectura compartida.

26 Vocabulario visual. Vocabulario que incluye aquellas palabras que el alumno reconoce visualmente, a primera vista, por sus características gráficas, sin necesidad de decodificarla fonema a fonema. Incluye palabras de alta frecuencia, palabras favoritas y comunes en el entorno.

3

Escritura

Dominio de la escritura manuscrita

- Reproducción, una a una, de todas las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas, identificando su punto de partida, desarrollo y final, y asociando el grafema a su fonema.
- Ligado de las letras entre sí para formar palabras.
- Escritura de palabras, oraciones y textos breves, siguiendo una progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Regularidad de la escritura en cuanto a:
 - proporción y tamaño de cada una de las letras
 - alineación e inclinación de letras y palabras
 - espaciado regular entre las letras y las palabras.
- Copia de palabras, oraciones y textos breves y significativos, con propósitos definidos y claros.
- Escritura de palabras familiares, tales como su propio nombre y el de personas de su entorno, nombres de animales y objetos de uso frecuente, palabras favoritas.
- Escritura de palabras progresivamente más extensas y complejas, a medida que van siendo aprendidas a través de la lectura y la comunicación oral.
- Escritura de frases y oraciones, tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados con más de dos elementos, expresión de ideas, deseos o sentimientos, descripciones de objetos o caracterización de personajes.
- Escritura al dictado de palabras, oraciones y textos breves y significativos, con variados propósitos.

Producción de textos escritos breves

- Producción de textos funcionales e informativos breves en forma manuscrita o digital, tales como: saludos y cartas; instrucciones simples y avisos.
- Producción de formas literarias simples, narraciones y poemas breves.
- Ordenación y expansión de las ideas, haciendo progresivamente más extensas las oraciones y los textos escritos.
- Reescritura manuscrita o digital, en textos destinados a ser leídos por otros, para:
 - mejorar aspectos ortográficos y sintácticos
 - adecuar la presentación (respeto de márgenes)
 - reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.

4

Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma**Ampliación del vocabulario**

- Conocimiento de nuevas palabras y formas de expresión a partir de:
 - la audición de narraciones y poemas
 - la lectura de textos literarios y no literarios
 - el contacto con usuarios competentes de la lengua.
- Utilización, en sus interacciones orales, de palabras y expresiones que impliquen un grado creciente de precisión y abstracción y de oraciones con mayor número de palabras.
- Reconocimiento del significado de las palabras, a partir de las palabras que las rodean (*claves contextuales*²⁷).
- Juegos con palabras a partir de similitudes, contrastes, inclusiones, derivaciones y áreas de interés.
- Formación de nuevas palabras, utilizando prefijos, sufijos y desinencias, a partir de términos que aparecen en los textos leídos.
- Incorporación progresiva a sus escritos del vocabulario proveniente de las lecturas literarias e informativas, de los mensajes extraídos de los medios de comunicación, del entorno letrado y del contacto con usuarios competentes.

Corrección idiomática

- Correcta utilización de los verbos en su expresión oral y escrita.
- Respeto de las concordancias entre sustantivos y adjetivos y entre los verbos y su sujeto.
- Reconocimiento de los cambios de significado generados por el orden de las palabras en frases y oraciones.

Reconocimiento de términos referidos a la lengua

- Utilización y comprensión del sentido de los términos: vocal, consonante, sílaba, frase, oración.
- Reconocimiento de palabras que sirven para nombrar (sustantivos) y expresar cualidades (adjetivos), en los textos leídos.
- Reconocimiento de palabras y series de palabras que indican acciones (verbos y formas verbales).
- Reconocimiento de los nombres propios en los textos leídos.

Ortografía

- Uso de mayúsculas en nombres propios y comienzos de oraciones.
- Uso del punto aparte y punto final.
- Uso de los signos de interrogación y exclamación.
- Uso correcto de los patrones ortográficos más comunes: terminaciones verbales en *aba*; combinaciones *mp*, *mb*, *nv*; *r-rr*.

27 Claves contextuales. Reconocimiento del significado de palabras desconocidas a partir de las palabras que las rodean. Por ejemplo: claves por definición (la guarida, cueva donde se esconden los animales), claves de contraste (Juanita quedó impávida, mientras sus compañeros corrían asustados), claves por síntesis de las ideas (El osito era muy temerario: saltaba desde los árboles más altos, nadaba en las aguas más profundas...).

II. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE NB2, TERCERO Y CUARTO AÑO BÁSICO

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas serán capaces de:

1. Comunicación oral

- Escuchar comprensiva y atentamente una variedad de textos literarios y no literarios, identificando sus aspectos significativos, tales como propósitos y contenidos.
- Tomar oportunamente la palabra para expresar opiniones, dudas o comentarios bien fundados, como modo de participación habitual y respetuosa en diversas situaciones comunicativas.
- Reproducir, resumir y comentar críticamente lo visto, escuchado o leído, en distintos medios de comunicación.
- Expresarse con seguridad, fluidez y claridad, adaptándose al interlocutor y a las características de la situación comunicativa.
- Relatar en forma oral, con coherencia, textos literarios, ya sea originales o inspirados por otros.
- Producir en forma oral textos no literarios bien contruidos, utilizando de preferencia un lenguaje formal para participar en exposiciones, discusiones y en la búsqueda de acuerdos.
- Respetar las normas de convivencia en conversaciones, discusiones y trabajos grupales, aceptando las opiniones ajenas y el pensamiento divergente, y los turnos para hablar.

2. Lectura

- Leer fluida y comprensivamente textos de mediana complejidad, incluyendo novelas infantiles breves y textos no literarios de dos páginas o más.
- Leer comprensivamente diversos textos literarios y no literarios aplicando, flexiblemente, estrategias de comprensión lectora.
- Leer en forma independiente con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos literarios y no literarios, de mediana extensión y dificultad, reconociéndolos a partir de su finalidad, estructura y contenidos.

3. Escritura

- Dominar la escritura manuscrita, mejorando sus aspectos caligráficos, hasta transformarla en una destreza habitual.
- Producir textos escritos literarios y no literarios significativos hasta lograr textos autónomos de al menos tres párrafos de dos o tres oraciones completas cada uno.
- Respetar los aspectos ortográficos, léxicos, semánticos, gramaticales básicos y de presentación, en los textos que escriben en forma manuscrita o digital.

4. Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma

- Ampliar y mejorar su vocabulario aprendiendo el significado y uso de nuevas palabras provenientes de los textos leídos y de la consulta de fuentes.
- Dominar un vocabulario pasivo²⁸ de aproximadamente 1.500 términos.
- Reconocer y denominar las principales nociones gramaticales relacionadas con la oración simple, en función de la expresión y la comprensión.

28 Vocabulario pasivo. Es el conjunto de palabras que una persona es capaz de entender, aunque no las haya incorporado a su expresión oral y escrita.

Contenidos Mínimos

1

Comunicación oral

- Audición y expresión oral.
- Audición frecuente de textos literarios y no literarios captando su sentido.
- Reconocimiento del propósito comunicativo en: invitaciones, informaciones, instrucciones, argumentaciones.
- Captación de ideas importantes, detalles significativos, sentimientos y emociones en cuentos, poemas, conversaciones, explicaciones y argumentaciones orales.
- Reformulación y resumen de las principales ideas y argumentos de las presentaciones orales, mencionando los detalles significativos que las fundamentan.
- Formulación de preguntas para indagar, aclarar, ampliar y profundizar ideas y dar respuestas coherentes a los temas planteados.
- Intervención habitual en conversaciones espontáneas y guiadas, respetando normas de convivencia.
- Reproducción oral con sus propias palabras de noticias y comentarios escuchados o leídos en los medios de comunicación.
- Resumen y comentario crítico de lo visto y escuchado en los medios de comunicación.
- Pronunciación clara y fluida, entonación y articulación adecuada en diálogos y exposiciones orales.
- Adaptación consciente del modo de hablar, utilizando registros de habla informales o formales, de acuerdo al interlocutor y a la situación comunicativa.
- Producción en forma oral de textos literarios y no literarios.
- Relato, con sus propias palabras, de cuentos, leyendas y fábulas de diversos autores, con dicción, entonación y gestualidad adecuadas.
- Recitación de poemas con expresión de las emociones que contienen.
- Presentaciones orales adecuadamente organizadas, con oraciones bien construidas y con una estructura que incluya un comienzo, un desarrollo y un final.
- Intervención en conversaciones estructuradas para lograr acuerdos, expresar desacuerdos, analizar situaciones y comentar temas.
- Relato de fantasías, vivencias personales y hechos de su entorno y de la actualidad.
- Informes sobre actividades realizadas mencionando lo más importante, incluyendo aquellas realizadas en otros subsectores curriculares.
- Dramatización.
- Apreciación del contenido y de los diversos lenguajes utilizados en dramatizaciones vistas o escuchadas.
- Participación en la puesta en escena de dramatizaciones sencillas, desempeñando diferentes roles individuales o grupales.

2

Lectura

Lectura independiente

- Lectura en forma silenciosa, organizada y, en lo posible, diaria, de textos literarios y no literarios seleccionados por los propios alumnos.
- Lectura en voz alta de variados textos, con propósitos claros y definidos, en situaciones comunicativas que la justifiquen.
- Reconocimiento de los propósitos que determinan la lectura de distintos textos, tales como: interactuar, informarse, aprender, entretenerse, elaborar o confeccionar objetos, convivir.
- Reconocimiento de diversos textos a partir de:
 - portadas, ilustraciones, tipografías, diagramación o estructura
 - títulos y subtítulos, índices y tablas de los textos informativos o expositivos
 - palabras y expresiones claves
 - episodios y capítulos de las narraciones
 - versos y estrofas de los poemas
 - diálogos, escenas y actos de las dramatizaciones
 - íconos y marcas en los textos digitales.

Dominio del código escrito

- Identificación y denominación (deletreo) de palabras que contengan sílabas de mayor complejidad.
- Identificación de la función de la acentuación en las palabras y su efecto en el significado.
- Interpretación de los signos de puntuación para marcar las pausas y entonación requeridas por el texto.
- Identificación a primera vista de palabras de cuatro o más sílabas que aparecen en los textos leídos.

Lectura comprensiva

- Lectura y comprensión literal e inferencial de textos literarios de mediana extensión y dificultad, que contribuyan a ampliar su gusto por la literatura, su imaginación, afectividad y visión de mundo, tales como:
 - cuentos tradicionales y actuales
 - algunos mitos y leyendas universales, latinoamericanos y chilenos
 - diarios de vida, biografías, relatos de la vida diaria
 - poemas significativos e interesantes
 - dramatizaciones o libretos apropiados a la edad
 - al menos tres novelas breves por año.
- Comprensión literal e inferencial de textos no literarios, de mediana extensión y dificultad, tales como: noticias, cartas, recetas de cocina, textos informativos, instrucciones y fichas.
- Construcción del significado antes y durante la lectura de los textos a partir de:
 - la activación de los conocimientos previos del lector sobre el contenido
 - la formulación de predicciones e hipótesis
 - la captación de las relaciones entre sus diferentes partes
 - su vinculación con el contexto externo.

- Comprensión del sentido de los textos literarios, reconociendo:
 - los temas
 - los personajes
 - los diálogos
 - las secuencias cronológicas
 - las intervenciones del narrador o hablante y las de los personajes
 - la caracterización de los personajes y la descripción de ambientes.
- Comprensión del sentido de los textos no literarios, reconociendo:
 - la ordenación temática
 - las ideas principales y los detalles que las sustentan
 - el significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones, íconos.
- Formulación de juicios fundamentados sobre personajes y su comportamiento, ideas y planteamientos, en los textos leídos.
- Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando alternadamente recursos tales como: paráfrasis, resúmenes, organizadores gráficos, esquemas, comentarios, expresiones artísticas, lecturas dramatizadas, comics y otras formas literarias, selección de nuevas lecturas.

3

Escritura

Escritura manuscrita

- Reforzamiento de los aspectos caligráficos en relación con la forma, proporción y tamaño de cada una de las letras; alineación e inclinación regular de letras y palabras; espaciado regular entre letras y palabras.
- Escritura progresivamente más legible y fluida de palabras, incluyendo las que tienen agrupaciones de tres o más consonantes, cuatro o más sílabas y combinaciones poco usuales de letras.

Producción de textos escritos

- Creación espontánea, individual o colectiva de cuentos y poemas.
- Creación o reproducción de textos breves, tales como: anécdotas, chistes, vivencias y recuerdos, adivinanzas, juegos de palabras, dichos y refranes, acrósticos, comics, avisos o carteles.
- Creación colectiva de libretos o guiones destinados a ser representados o grabados.
- Composición o producción de textos escritos, en forma espontánea o guiada, progresivamente más correcta, tales como: cartas familiares y formales, noticias, informes de trabajo realizados a nivel individual o grupal, instrucciones para juegos, recetas, elaboración de objetos, guías de observación, itinerarios o rutas, descripciones de objetos y lugares, con propósitos claros.
- Planificación de la escritura del texto, considerando los siguientes elementos de la situación comunicativa: destinatario y nivel de lenguaje que le corresponde, tema, propósito y tipo de texto.
- Utilización de diferentes modalidades de escritura para distintos propósitos:
 - escritura ligada rápida para tomar notas o para escribir al dictado
 - escritura ligada cuidada para copiar sin errores, escribir cartas, informes y otros trabajos que requieran una presentación limpia y clara
 - escritura tipo imprenta para rotular, escribir avisos, elaborar afiches, etc.
 - escritura digital para comunicarse por correo electrónico, editar trabajos, etc., si se dan las condiciones.
- Elaboración de resúmenes de textos leídos, vistos o escuchados, dando cuenta de ideas, hechos importantes y detalles significativos.
- Reescritura manuscrita o digital de textos destinados a ser leídos por otros, con el objetivo de:
 - reorganizar y articular lógicamente las ideas para hacer comprensible el texto
 - usar nexos o conectores cuando corresponda
 - mejorar aspectos ortográficos y sintácticos
 - mejorar su presentación.

4

Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma**Ampliación del vocabulario**

- Reconocimiento de palabras no familiares en textos literarios y no literarios a partir del contexto.
- Utilización de un vocabulario preciso para referirse a personas, objetos e ideas, que reemplace palabras y expresiones genéricas (por ejemplo: cosas, cuestión) por otras más específicas y matizadas.
- Reconocimiento y utilización de: sinónimos y antónimos, familias de palabras semánticas.
- Manejo de diccionarios para encontrar y seleccionar definiciones que correspondan a un determinado contexto.

Corrección idiomática

- Manejo, en los textos que producen, de la concordancia de:
 - sustantivos con artículos y adjetivos
 - pronombres con los nombres que reemplazan
 - verbos con su sujeto.
- Uso adecuado de distintos tipos de pronombres, tales como los indefinidos (alguien, algo, nadie) los interrogativos (qué, quién, cuál) y los demostrativos, especialmente en los diálogos.
- Uso adecuado de las palabras que sirven para precisar acciones (adverbios) y para establecer nexos dentro de las oraciones y entre las mismas (preposiciones y conjunciones).

Reconocimiento de términos referidos a la lengua

- Reconocimiento y uso adecuado de palabras y series de palabras que sirven para nombrar y reemplazar nombres (sustantivos y pronombres personales); indicar cualidades y cantidades (adjetivos); indicar acciones (verbos).
- Reconocimiento del sujeto y del predicado en oraciones simples, en función de la mejor comprensión de los textos leídos, a través de preguntas tales como quién y qué.

Ortografía

- Dominio de la ortografía puntual en los textos que producen a través del uso de:
 - punto seguido, suspensivos, aparte y final
 - coma en enumeraciones
 - signos de exclamación e interrogación
 - paréntesis y comillas
 - diéresis o cremillas
 - dos puntos en enumeraciones, inicio de cartas y citas textuales
 - guiones en los diálogos.
- Dominio progresivo de la ortografía literal en los textos que producen, a través de:
 - los usos más frecuentes de las letras b, v; c, s, z; g (güe, güi); j; h; i, y, ll; r, rr; x y combinaciones como cc, sc, xc
 - correcta división de las palabras al final de las líneas.
- Dominio progresivo de la ortografía acentual en los textos que producen, a través de uso de tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas de uso frecuente, con conocimiento de las normas que lo rigen.
- Utilización del diccionario o de los correctores de ortografía digitales para comprobar la correcta ortografía de las palabras empleadas.

C. Transversalidad y Evaluación Para el Aprendizaje

...al momento de evaluar debo tener presente las diferencias individuales, los distintos ritmos de aprendizaje, que no solo debo evaluar los conocimientos sino también considerar los aspectos socio-afectivos

Docente de primer ciclo de la formación 2007

Evaluar para el aprendizaje, como se ha visto, requiere una nueva mirada al currículum: una mirada que rescate lo central, aquellos aprendizajes y competencias que acompañarán a los estudiantes por el resto de sus vidas. Ciertamente los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) no pueden faltar en esa evaluación, primero porque son parte de las finalidades generales de la enseñanza, y también porque forman una unidad orgánica con los aprendizajes específicos de cada sector. Junto al reconocimiento de su importancia, sin embargo, frecuentemente se experimenta que la implementación cotidiana de los OFT es difícil, que no existen orientaciones generales para hacerlo o que su evaluación es tan complicada que en la práctica se vuelve imposible, más aún si por evaluación se está entendiendo calificación. Un profesor de Enseñanza Básica lo dice muy bien:

Los Objetivos transversales son un curiosa paradoja en la vida profesional de los docentes. Por un lado están presentes desde siempre y en forma inherente en nuestro trabajo, de una u otra forma estamos transmitiendo valores, queriendo desarrollar valores, clamando por una sociedad que debe cambiar muchas cosas (...). Por otro lado (...) se presentan como un desafío y un problema, no sabemos cómo trabajarlos, cómo evaluarlos, cómo hacerlos explícitos dentro de nuestras planificaciones²⁹.

No hay una fórmula perfecta que haga desaparecer del todo esta sensación paradójica. Pese a ello, el proceso de definir los criterios de evaluación es una muy buena oportunidad para reflexionar más profundamente sobre la transversalidad. Es con la expresa intención

de alimentar esta reflexión entre los docentes que a continuación se realzan algunos aspectos del currículum y de los OFT en particular.

En primer lugar, el currículum actual promueve un aprendizaje para la vida, es decir un aprendizaje orientado a poner en acción el conocimiento adquirido en contextos reales. Este enfoque tiene distintas implicaciones, pero una muy importante es que, junto con el aprendizaje de conceptos específicos, es parte constitutiva del currículum el desarrollo de habilidades cognitivas y el desarrollo ético, ya que el actuar no depende de una mera aplicación del conocimiento en situaciones reales, sino que de la articulación de conocimientos, habilidades y valores que el sujeto pone en juego conjuntamente al desenvolverse en situaciones reales. Para que no sea mecánica ni carente de sentidos, esta acción se basa en juicios que los sujetos elaboran en la situación misma sobre lo que se debe y no se debe hacer, sobre lo que conviene o no conviene hacer, sobre lo que es bueno o no es bueno hacer. En esta perspectiva se sostiene que saber es también una forma de juzgar, y por ende el aprendizaje que se busca siempre integra una dimensión cognitiva y valórica.

Pese a lo amplio y complejo que es el mundo de los valores y los juicios, en el Marco Curricular de Educación Básica hay algunas importantes claves sobre transversalidad que pueden orientar provechosamente una discusión sobre evaluación. Tomemos como ejemplo los objetivos transversales relacionados con el crecimiento y autoafirmación personal, que se detallan del siguiente modo:

29 Sánchez Bustos, Mario. "Reflexionemos sobre el tema: Objetivos Transversales". En *Red Maestros de Maestros. Programa de Apoyo a la Docencia*. http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=3041&id_portal=154&id_seccion=859. Acceso 6, diciembre, 2006.

Se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente. Entre estos rasgos y cualidades:

- *promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad;*
- *desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica;*
- *promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante;*
- *ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia;*
- *desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje;*
- *promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida*³⁰.

La mayor parte de los rasgos aquí descritos son capacidades, destrezas y habilidades que se forman primordialmente en la escuela, y en cuyo desarrollo está obligada a colaborar en primerísimo lugar. El pensamiento reflexivo y metódico, por ejemplo, la expresión y comunicación de opiniones o la resolución de problemas se expresan especialmente en las actividades escolares cotidianas.

Una educación preocupada por la formación valórica y cognitiva, entonces, es la que propone a los alumnos y alumnas tareas desafiantes que implican el desarrollo de sus habilidades superiores: pensar reflexivamente, resolver problemas, juzgar la importancia de cierta información. En una discusión similar a esta, centrada en los valores y la educación, la UNESCO y el Consorcio Europeo de Instituciones para el Desarrollo e

Investigación en Educación (CIDREE) concluyeron algo parecido: que el aula es un lugar privilegiado para el desarrollo transversal del alumno, y que en ella debe estimularse “el aprendizaje independiente, la autonomía personal y el pensamiento crítico”³¹.

Como enfoque, Evaluación para el Aprendizaje promueve el uso de la información recogida sobre los aprendizajes centrales de los alumnos y alumnas como un trampolín para su mejoramiento y profundización. La discusión sobre qué evaluar debe tener en cuenta que hoy en día no basta que aprendan “la materia” para ofrecerles una formación, y por esta razón no estaríamos cumpliendo con la tarea formadora si observáramos y retroalimentáramos sus trabajos exclusivamente en torno a la adquisición de información, datos y hechos. Tampoco estaríamos cumpliendo si agregáramos a lo anterior, de forma aislada, una evaluación del orden, la disciplina y la pulcritud de sus trabajos y sus personas. ¿Por qué no? Porque a los docentes se nos pide tener como objetivo algo más difícil todavía: que cada uno de nuestros alumnos aprenda a desenvolverse en un mundo en el que tendrán que poner en juego una amplia gama de conocimientos, habilidades y destrezas en situaciones muy diversas. Por lo tanto, el reto de nuestro currículum y de nuestro enfoque evaluativo es observar los trabajos y actuaciones de nuestros estudiantes y ofrecerles una retroalimentación que colabore en su formación en los distintos sentidos recién mencionados.

La discusión para identificar criterios de evaluación que se emprende no debe, por lo tanto restringirse a una mirada sobre “la materia” de la disciplina, sino a las habilidades y destrezas, incluyendo las éticas que son parte indiscutible de la formación de niños y niñas en el siglo veintiuno.

Para hacerlo del modo más consciente posible, por último, es muy útil preguntarse cuál es el fundamento que orienta las oportunidades de aprendizaje que

30 Ministerio de Educación de Chile. 2002. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile, p 9.

31 A Sense of belonging: Guidelines for values in the humanistic and international dimension of education, CIDREE y UNESCO, 1995, p 26.

cada docente ofrece a sus alumnos, y de qué forma su actividad colabora en su proceso formativo. Cada grupo de profesores, desde el establecimiento en que se desempeña, tiene una respuesta diferente, y cada profesor como individuo, a partir de sus convicciones personales, probablemente también. El desafío, entonces, consiste en sentarse a conversar. Explicitar las convicciones personales y grupales que fundamentan

las prácticas individuales e institucionales y ponerlas sobre la mesa para reflexionar más sistemáticamente en torno a ellas puede ser extraordinariamente revelador. Por cierto, para compartir algo tan propio como los principios que explican lo que hacemos a diario se requiere generosidad, y también apertura para escuchar a los demás y considerar la posibilidad de cambiar por la fuerza de la razón.

Módulo 3

Tareas Coherentes con el Uso
de Criterios Preestablecidos

1 Presentación del Módulo

Creo que lo más significativo para los estudiantes fue saber cómo era el trabajo realizado, que conocieran sus falencias y fortalezas.

Docente de la formación 2006

La gran dificultad para que los alumnos comprendieran la evaluación a través de criterios fue sacar la idea de que la evaluación era sinónimo de calificación, y hacerles entender la evaluación como una herramienta más de aprendizaje; no como el fin de un proceso, sino como la continuidad del mismo, como una posibilidad de mejorar su nivel de logro.

Docente de la formación 2006

A través de las reflexiones llevadas a cabo en los dos Módulos anteriores, los lectores deben ya estar familiarizados con la noción de criterios de evaluación y la función que cumplen en el proceso. De todos modos, vale recordar que los criterios de evaluación identifican y agrupan las dimensiones centrales del aprendizaje que deben ser promovidas por los profesores y profesoras a través de todas las oportunidades de aprendizaje disponibles, tanto dentro de la clase misma como en tareas, proyectos, investigaciones y otras actividades elaboradas en casa.

Los niveles de logro asociados a cada criterio de evaluación son descripciones del posible desempeño de los estudiantes frente a una tarea. Estas descripciones son ordenadas en orden creciente de calidad, de modo que le permitan al evaluador contrastar las evidencias de desempeño en el trabajo de los estudiantes con estas descripciones para así, elaborar el juicio evaluativo. Vale la pena enfatizar que es imprescindible compartir con los mismos alumnos y alumnas los criterios y niveles de logro con los cuales sus trabajos serán evaluados, ya que, si los estudiantes no están en conocimiento de ellos, difícilmente se puede esperar que la evaluación promueva progresos en sus aprendizajes.

Otra parte importantísima en el proceso de evaluar el aprendizaje, es asegurarse que lo solicitado a los alumnos y alumnas sea consistente con los criterios de evaluación preestablecidos. Si el trabajo que se pretende evaluar no ha sido concebido justamente para que los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar los aprendizajes descritos en los criterios, mal podrían servir estos últimos para evaluarlos.

En el presente Módulo, el propósito es proveer ejemplos de instrumentos de evaluación, para que profesores y otros lectores tengan una idea clara –desde el modelo de Evaluación para el Aprendizaje– de lo que constituye una “buena” tarea o instrumento de evaluación. A su vez, tiene como propósito modelar el proceso de análisis de instrumentos de evaluación que puedan realizar profesores y otros lectores que tengan en sus manos este libro. Para lograr estos propósitos, cada uno de los ejemplos que se presentan va acompañado de un comentario que busca explicitar sus aciertos y limitaciones como herramienta para recoger evidencias de desempeño en el trabajo de los alumnos. Estos comentarios críticos pretenden modelar un proceso de reflexión en los lectores que pueda ser replicado, posteriormente con sus

propios materiales de evaluación. Esta reflexión es necesaria para la tarea central: formular preguntas y, de manera más general, construir escenarios de evaluación que motiven a los estudiantes a desplegar sus conocimientos y habilidades y que sean capaces de capturar información sobre los aprendizajes que se busca evaluar.

Los materiales de este Módulo están organizados de la siguiente manera: luego de la presentación y de los objetivos del módulo, en la sección 3 encontrará una serie de tareas o instrumentos de evaluación de primer ciclo del sector de Lenguaje y Comunicación, llamados “de siempre” para distinguirlos de las tareas o instrumentos de evaluación de la sección 4. Estos materiales han sido incluidos porque, en esencia, ilustran muchas de las características de los instru-

mentos de evaluación utilizados tradicionalmente por los profesores que atienden primer ciclo en el sector de Lenguaje y Comunicación. Por esto, son muy útiles para que profesores que trabajan en este ciclo y otros lectores los analicen críticamente. En la sección 4 se presentan ejemplos de tareas que han sido construidas en concomitancia con los criterios de evaluación. Al igual que los materiales de la sección 3, cada ejemplo de esta sección incluye un comentario crítico de la tarea.

Todas las tareas incluidas en este módulo son auténticas, en el sentido de que fueron elaboradas por profesores y profesoras de aula que participaron del programa de formación en evaluación que dio origen a este documento. En lo posible se ha conservado su presentación y gráfica a fin de que esta realidad no se pierda.

2 Objetivos del Módulo

I	Proveer ejemplos de instrumentos de evaluación “de siempre” con comentarios críticos.
II	Promover la reflexión acerca de la pertinencia de instrumentos de evaluación “de siempre” para evaluar aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación en primer ciclo.
III	Proveer ejemplos de evaluaciones por criterios, elaboradas por profesores y profesoras de primer ciclo, con sus respectivos comentarios críticos.
IV	Promover la reflexión acerca de la idoneidad de escenarios de evaluación elaborados en referencia a criterios de evaluación preestablecidos.

3 Instrumentos de evaluación “de siempre” comentados

A continuación, se presentan una serie de tareas o instrumentos de evaluación contruidos por profesores de primer ciclo básico del sector de Lenguaje y Comunicación, antes de su participación en la experiencia de formación. Estos materiales han sido seleccionados, porque en conjunto, muestran muchas de las características que poseen los instrumentos que habitualmente utilizan los docentes para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, en el área de Lenguaje y Comunicación de primer ciclo.

Cada tarea o instrumento incluye un comentario crítico que —se espera— ayude a orientar la discusión y reflexión que pueda surgir a partir del análisis de éstos y, al mismo tiempo, ayude a comprender de mejor manera los factores que son primordiales al momento de analizar instrumentos de evaluación. Por esto, los focos de atención en los comentarios han sido puestos en la observación de:

- **la pertinencia de la tarea o instrumento para evaluar aprendizajes clave del sector de Lenguaje y Comunicación en este ciclo.** Esto requiere que antes de construir un instrumento de evaluación o cualquier situación de evaluación, el docente tenga muy claro qué tan relevante es lo que ha pensado evaluar. Es decir, si lo que se desea evaluar da cuenta de aprendizajes que son clave en el sector según lo define el currículum o, más bien, informan acerca de aprendizajes que no permiten inferir si los alumnos están desarrollando habilidades de manera integrada con nuevos conocimientos, propios de este sector de aprendizaje y del nivel correspondiente.
- **la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizajes.** Esto requiere observar si

la tarea o instrumento de evaluación permite recoger evidencias de aprendizaje de lo que se pretende evaluar, y cuán flexible es para que todos los alumnos y alumnas tengan posibilidades de mostrar lo que han aprendido. En esto, las instrucciones de la tarea o instrumento de evaluación juegan un rol importante, por cuanto deben ser lo suficientemente claras para que todos los alumnos o alumnas entiendan qué se espera de su trabajo.

En el fulgor que genere la discusión, los docentes o lectores podrán identificar otros elementos o categorías que pueden ayudar a analizar en mayor detalle cada instrumento de evaluación. Aunque esto es beneficioso, debe ser hecho con prudencia de modo que aquellos elementos menos relevantes y de fácil corrección, por ejemplo, “el espacio destinado para las respuestas”, no termine siendo el centro de la discusión en desmedro de otros elementos fundamentales en la reflexión como es la relevancia del aprendizaje que se desea evaluar o la flexibilidad del instrumento para que todos los alumnos puedan dejar evidencias de lo que han aprendido.

Claramente, este trabajo entre colegas no se limita al sector de Lenguaje y Comunicación en este ciclo. Profesores de este y otros sectores pueden dar curso a esta discusión y proceso de reflexión revisando sus propios instrumentos de evaluación o los instrumentos elaborados entre colegas. Lo importante es que efectivamente cada instrumento de evaluación, tarea o escenario de evaluación sea revisado, pensando, en cuán útil es para recoger evidencias de aprendizajes centrales del sector, de modo que la información que levante permita que la evaluación ayude efectivamente a mejorar los logros en el aprendizaje.

I. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, TERCERO BÁSICO

Prueba de Lenguaje y comunicación.

Nombre: _____ Curso: 3° año _____

1. Escribe cuatro sustantivos comunes y propios.

Sustantivo Común	Sustantivo Propio
1.-	
2.-	
3.-	
4.-	

2. Identifica en cada palabra el género gramatical.

Género

Oso: _____
 Mariposa: _____
 Mamá: _____
 Tío: _____

3. Escribe el singular de estas palabras.

<u>Nº Plural</u>	<u>Nº Singular</u>
Mesas	_____
Días	_____
Lápices	_____
Gomas	_____

4. Escribe una oración con estas palabras homógrafas y que cada una exprese una idea diferente.

Hoja:
 Hoja:
 Banco:
 Banco:

5. Subraya la palabra que indica acción (verbo).

Yo como manzanas. Elena y su mamá pintarán.
 Tomás duerme en la cama. Nosotros jugamos mucho.

6. Los poemas y poesías expresan sentimientos.

Un poema está escrito en _____ Un conjunto de versos forma una _____

7. Encierra en una nube el sinónimo de la palabra subrayada.

Un niño ágil Mi delantal blanco
 Un niño lento – rápido Mi delantal claro - albo

8. Escribe una palabra que rime.

Colación: _____ Corazón: _____



Comentario

Sobre la pertinencia del instrumento para evaluar aprendizajes clave del sector de Lenguaje y Comunicación en este ciclo:

Este instrumento evalúa principalmente si los alumnos y alumnas reconocen los verbos, los sustantivos y las palabras homógrafas, si pueden identificar palabras escritas en singular o en plural, si identifican el género de una palabra, entre otras. Estando de acuerdo que esto puede ser importante para comprender los aspectos formales de nuestra lengua, ¿cuán relevante es que un alumno de tercero básico pueda identificar, por ejemplo, el género de una palabra?

Si lo que define el currículum de Lenguaje y Comunicación para NB2 es que los alumnos y alumnas avancen hacia la lectura de textos de mediana extensión y dificultad, y que además logren escribir textos breves, no cabe duda que para acercarse al logro de estos objetivos, los estudiantes deben usar estos conocimientos gramaticales, siempre al servicio de una mejor comprensión y expresión. Entonces, la manera más apta de saber hasta qué punto dominan estos conocimientos propios de la lengua, es construyendo tareas en que los alumnos deban ponerlos en práctica, por ejemplo, en el momento en que escriban una carta a un amigo utilizando la mayor cantidad de palabras en plural sin que el texto pierda coherencia y cohesión o que escriban un cuento sobre un tema transversal como, por ejemplo, “los efectos de la contaminación en la vida de la personas”.

Sobre la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizaje:

Otro aspecto que se puede analizar es el potencial de este instrumento para recoger evidencias del desempeño de los alumnos. Por ejemplo, si un alumno responde correctamente el ítem 2 o el ítem 3, es posible que efectivamente comprenda el significado gramatical de género y de número, pero también puede haber respondido correctamente siguiendo reglas tan sencillas como: si la palabra termina en “a”, el género es femenino, y si termina en “o”, el género es masculino. Del mismo modo, para escribir una palabra en singular, solo basta quitar una “s” a las palabras.

Otro tipo de observación se refiere a si el tipo de respuesta que se demanda de los alumnos y alumnas entregará suficiente información sobre su aprendizaje. Por ejemplo, los ítems 1, 2 y 3 son de respuesta corta, y solo exigen ser completados con palabras aisladas y descontextualizadas. En este caso, el profesor o profesora tendrá incertidumbre sobre si el alumno puede aplicar estas nociones como un apoyo a su comprensión de diferentes textos, o si solo las conoce nominalmente.

En los ítems 4, 5, 7 se intenta evaluar el uso léxico y gramatical en el contexto de frases muy simples. Aunque estos ítems aparentan ser un avance respecto a los comentados anteriormente, siguen siendo desafíos más propios para niños de primero básico y hasta cierto punto de segundo básico.

En general, las instrucciones dadas a los alumnos están bien especificadas, puesto que se les pide que realicen, en cada uno de los ítems, una marca o escriban una palabra, desaprovechando –sin embargo– una buena oportunidad para desafiar a los alumnos a utilizar sus conocimientos gramaticales en la producción de textos, y por ende, reforzar el desarrollo de las competencias relacionadas con la escritura.

II. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, SEGUNDO BÁSICO

Nombre: _____ Fecha: _____

¡Veamos que hemos aprendido!

1. Observa atentamente el siguiente texto:

**Abuelita**

Quien subiera tan alto
como la Luna
para ver las estrellas
una por una,
y elegir entre todas
la más bonita
para alumbrar el cuarto
de la abuelita.

Tomás Allende

2. Pinta la palabra que completa la idea:

El texto corresponde a un

Cuento

Poesía

3. El autor del texto es _____

4. El título del texto es _____

5. Ahora lee con atención el siguiente cuento:

El Pinito Descontento

Había una vez un pequeño pino que vivía siempre descontento

- no me gustan las púas que tengo –dijo un día
- me gustaría tener hojas blanditas como el boldo.

En ese momento, vio que una cabra se estaba comiendo las hojas del boldo.

- Me gustaría tener hojas, pero de vidrio –dijo. Serían duras y brillantes

Y no me las comerían las cabras.

Entonces comenzó a soplar un viento muy fuerte.

Mejor me quedo con mis púas- pensó el pinito.

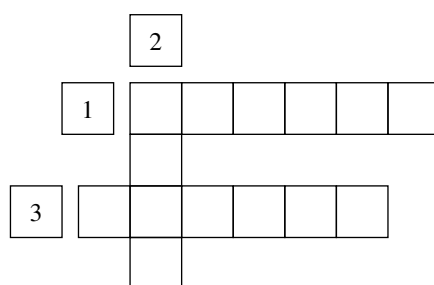
- Ni las cabras me las comen, ni el viento me las puede quebrar.



Carolina Pinto. (Adaptación)

6. Completa el siguiente crucigrama:

1. Protagonista del cuento
2. ¿Qué se quiere cambiar?
3. ¿Quién se comía las hojas de Boldo?



7. Pinta la palabra sí o no según las características del cuento y del poema.

Características	Cuento		Poema	
	Sí	No	Sí	No
Tiene título				
Tiene final				
Tiene problemas				
Tiene presentación				
Tiene personajes				
Tiene versos				
Tiene estrofas				
Tiene autor				
Tiene rimas				



Comentario

Sobre la pertinencia del instrumento para evaluar aprendizajes clave del sector de Lenguaje y Comunicación en este ciclo:

Aparentemente, esta prueba puede ser considerada como un buen instrumento de evaluación, pues ha sido construida en concordancia con el contenido curricular del sector de Lenguaje y Comunicación que se refiere al reconocimiento de diferentes tipos de textos. La evaluación de este contenido, se dirige en esta prueba –específicamente– al reconocimiento de la estructura de poemas y cuentos, y a la identificación de aquellos elementos que los distinguen, pero ¿es idónea esta prueba para recoger evidencias de estos aprendizajes?

Uno de los Objetivos Fundamentales en este nivel es que *los estudiantes se interesen en leer para que describan y comprendan los sentidos de los diferentes tipos de textos*, por esto el hecho de que reconozcan los tipos de textos leídos es solo un eslabón más para lograr el Objetivo Fundamental. El profesor debiera llevar a sus alumnos unos pasos adelante y poner los esfuerzos en que ellos comprendan lo leído en diferentes tipos de textos. En esta línea, un instrumento de evaluación debiera recoger evidencias de cómo avanzan en esta comprensión y no estar limitada a evidenciar si reconocen o no el tipo de texto presentado.

Sobre la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizaje:

Ciertamente el poema y el cuento presentado en la prueba, podrían ser un buen estímulo para que el docente evalúe, hasta qué punto sus alumnos y alumnas han comprendido cada uno de los textos. Pero al mirar las preguntas del instrumento, éstas solo apuntan a que el alumno identifique información explícita en el texto, por ejemplo, el título, el nombre del autor y el tipo de texto. La interrogante que surge es evidente, ¿necesita el alumno comprender el poema para contestar estas preguntas?. Lo mismo sucede con el cuento presentado, siendo una lectura muy interesante que fácilmente da espacio para que los alumnos reflexionen y opinen sobre lo que el texto plantea, el fin de la lectura se remite a que identifiquen información explícita y muy tangencial, y no se desafía a los alumnos a evidenciar una comprensión más profunda de lo leído.

Si se observa cada una de las preguntas relacionadas al cuento y al poema, y luego se intenta describir la presencia de distintos niveles de comprensión en el curso, no cabe duda que el esfuerzo aparecerá como vano, simplemente porque cada una de ellas remite a una lectura superficial.

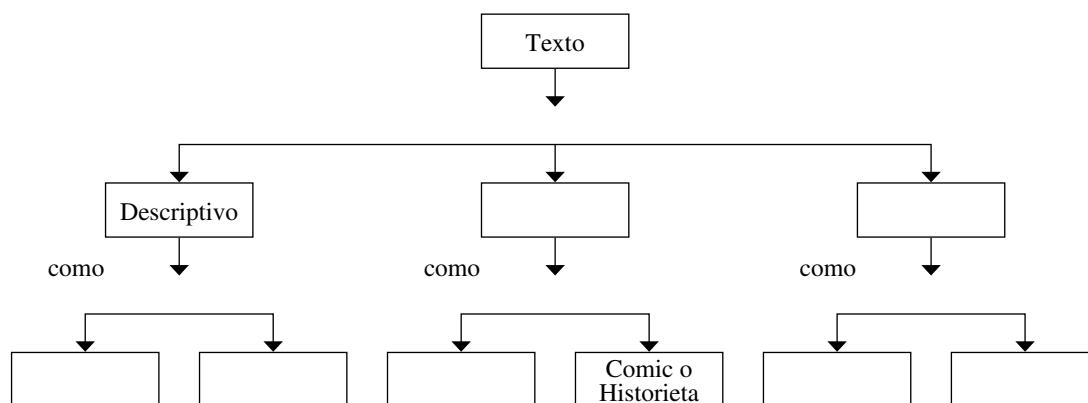
En el ítem 7, la corrección de la tabla es de ejecución más o menos fácil, pero no permite que el alumno dé cuenta si comprendió los textos leídos y tampoco de desarrollar la capacidad de expresarse a través de la escritura. Por otro lado, algunas características de los textos enunciadas en la tabla, no son posibles de responder con un “sí” o “no”, por ejemplo, existen poemas que pueden no presentar rimas, y no por ello dejan de ser poemas. Y en el mismo sentido, ¿a qué se refiere con “tiene problemas”? El riesgo, en esta tabla, está en que los estudiantes la respondan de manera mecánica y esquemática, y asimilen nociones erradas sobre las características de los textos.

Por último, siempre es necesario que las instrucciones en el instrumento de evaluación, no contengan errores que puedan distraer o desorientar al alumno sobre qué se espera que realice. Las instrucciones en el ítem 7 son un ejemplo de esto, evidentemente no se puede pintar la palabra “sí” o la palabra “no” cada vez que se revise una característica, ya que simplemente estas palabras no están escritas en las casillas correspondientes. Con esto, se corre el riesgo que algunos alumnos no respondan por confusiones, distracciones o ambigüedades, y no por que desconozcan o no comprendan lo que se desea evaluar.

III. PRUEBA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, CUARTO BÁSICO

¿Qué has aprendido?

1. Los textos se clasifican en:



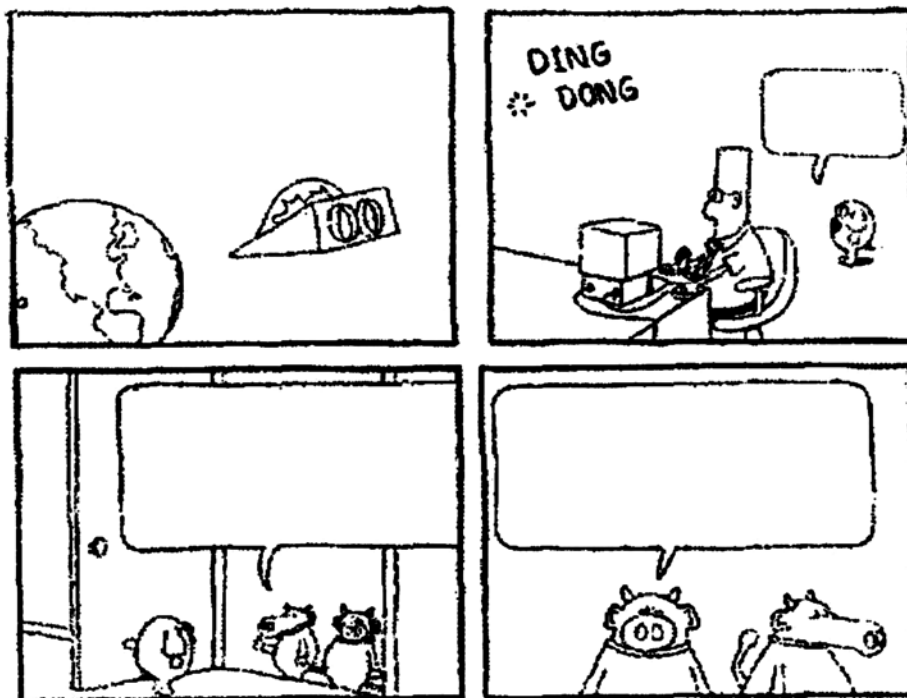
2. Completa los casilleros según lo que te piden.

	Nombra dos características	Nombra el tipo de texto al que pertenece.
Cuento	1. 2.-	
Noticia	1.- 2.-	
Receta	1.- 2.-	

3. Desarrollo

A. Escribe un mail a la Tía Cristina Quezada utilizando todo el espacio que te damos.

B. Completa el siguiente comic. Debes fijarte en las imágenes para luego contestarlo en los espacios correspondientes (viñetas).



C. ¿A qué tipo de texto pertenece? ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta.

Galletas Universales

Ingredientes:

- 2 tazas de azúcar
- 2 tazas de harina
- un poco de canela en polvo
- una cucharadita de levadura
- 1 barra de Margarina
- 1huevo
- lo que usted quiera ponerle (chocolate, decoraciones, anís, etc.)

Preparación:

Pone la harina en un recipiente y deshaga la margarina en la harina (hágalo con un tenedor y la harina a temperatura ambiente) ya deseche le agrega la azúcar y agréguele el Agua necesaria para la masa mezcle todos los ingredientes y cuando la masa hágala bolitas y métalas en una charola opcionalmente engrasada, deje el horno el tiempo necesario sáquelas y déjelas enfriar un tiempo y después a comer.

P.D: Cuidado que se endurezcan mucho o se quemen.

Fundamenta y utiliza todo el espacio que te entregamos.



Comentarios

Sobre la pertinencia del instrumento para evaluar aprendizajes clave del sector de Lenguaje y Comunicación en este ciclo:

Al mirar esta prueba en su globalidad, llama la atención los diferentes desafíos que se presentan a los alumnos y alumnas. No cabe duda que existen muchas oportunidades de recoger evidencias para evaluar hasta qué punto el alumno o alumna identifica las características de algunos textos literarios y no literarios, y si es capaz de producir algunos textos (es el caso del comics y el mail), considerando la situación y propósitos comunicativos (definidos en el instrumento). Tanto los tipos de textos que se evalúan y los desafíos en que se enmarcan, son acordes a lo que se espera para niños de tercero básico.

No obstante, lo que no se debe perder de vista es que desde la evaluación para el aprendizaje, un instrumento de evaluación debe ser capaz de recoger evidencias de aprendizajes centrales. Por esto, una debilidad de este instrumento, es que explícitamente no se sabe si busca recoger o no, evidencias del progreso del alumno en la capacidad de producir textos que expresen ideas propias, que es un aprendizaje central de la producción de textos escritos.

Un buen apoyo para profundizar en esta reflexión se encuentra en el Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos.

Sobre la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizaje:

Al contar con ítemes que demandan al alumno o alumna completar diagramas y tablas, producir textos breves y justificar sus respuestas, pareciera –en primera instancia– que este instrumento podría funcionar muy bien. Sin embargo, como se dijo antes, no invita explícitamente en ninguno de ellos al alumno o alumna, a producir un texto escrito en que deba organizar y profundizar sus ideas, y por ende, podrían limitarse a producir textos superficiales que respeten la estructura de inicio, desarrollo y final, pero que no expongan ideas propias importantes. En este caso, el profesor no sabrá si el alumno no lo hizo porque no fue desafiado o porque aún no ha desarrollado esta habilidad suficientemente.

Tanto el ítem 1 y 2 permite saber si el alumno conoce los nombres con que se clasifican determinados textos y si es capaz de dar dos ejemplos de estos. El riesgo aquí está en que las respuestas, aún siendo correctas, sean el reflejo de la memorización de una lista de nombres dados a los textos con sus respectivos ejemplos sin que signifique que el alumno comprenda sus particularidades.

Los siguientes ítemes dan un paso considerable respecto a las posibilidades que tienen de recoger evidencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes. No obstante, cada uno de ellos, por distintas razones, se diluye en este propósito.

Cuando se pide al alumno o alumna escribir un mail, solo dando como información el nombre de la persona a quien va dirigido, surge la pregunta: “el docente ¿qué evaluará del texto?” Claramente, podría ser, si acaso el mail cumple con aspectos formales tales como: saludo, inicio, desarrollo, final y despedida, al igual que una carta. También el profesor podría solo fijarse en la ortografía, o en la extensión del mail, pero ¿solo esto es lo importante? Si el alumno no tiene claro los requerimientos que debe cumplir, el juicio que elabore el profesor será injusto, además podría estar desaprovechando oportunidades de obtener información válida sobre aprendizajes relevantes. En este mismo sentido, si las instrucciones no señalan cuál es el contexto en que el alumno o alumna debe planificar el mensaje de su mail, tampoco se puede evaluar la adecuación del mail a la situación comunicativa.

El ítem del comic resulta interesante, pues presenta un contexto en donde el alumno deberá producir un texto que sea coherente con las imágenes. Aquí se puede evaluar si el alumno o alumna reconoce las partes de un texto narrativo que, con mucha creatividad, deberá poner en evidencia en solo tres viñetas. Pero si esto no se señala en las instrucciones de la tarea, no hay por qué esperar que el estudiante lo realice.

El último ítem, claramente entrega la misma información sobre los textos de tipo instructivo que se persigue evaluar en el primer y segundo ítem. La diferencia es que, en este caso, el alumno es llevado a una situación en que debe explicar por qué la receta es un texto de un determinado tipo. El problema principal aquí es que el alumno no necesita comprender la receta para responder qué tipo de texto es, ya que ni siquiera se le pide al alumno que fundamente las características de un texto instructivo con ejemplos sacados de la propia receta.

Merecen reparos especiales los errores gramaticales que se pueden observar en la presentación de la receta. Esto se aleja de la tarea de cualquier docente. Dado que el profesor o profesora constituye un modelo para los alumnos, si este descuida en este grado los aspectos formales de la gramática puede inducir aprendizajes errados.

4 Evaluaciones de Lenguaje y Comunicación para Primer Ciclo Básico hechas con criterios de evaluación preestablecidos

Los instrumentos de evaluación que se muestran en las siguientes páginas, se diferencian de los anteriores porque han sido contruidos teniendo como referente criterios de evaluación preestablecidos, en el marco de la experiencia de formación en evaluación para el aprendizaje y porque ilustran la transición de estos docentes desde una evaluación más tradicional a una evaluación orientada por este enfoque.

Cada uno de estos instrumentos es un buen soporte para que profesores y otros lectores discutan sobre la importancia de contar con criterios de evaluación al momento de construir pruebas, tareas, trabajos o cualquier actividad que permita evaluar el trabajo de sus alumnos. Por esto, es que cada instrumento de evaluación es acompañado de un comentario crítico que –se espera– ayude a orientar la discusión y reflexión que pueda surgir a partir del análisis de estos instrumentos y, al mismo tiempo, ayude a identificar los factores a tener presente cuando se analizan instrumentos o tareas hechos con criterios de evaluación preestablecidos.

Los comentarios que acompañan a estos instrumentos de evaluación ponen la atención en: **la pertinencia y utilidad del instrumento para evaluar los apren-**

dizajes descritos en los criterios de evaluación.

Esto requiere poner en práctica una de las cosas más difíciles al momento de diseñar una evaluación, que es lograr la coherencia necesaria entre el instrumento de evaluación y los criterios que se utilizarán para elaborar el juicio evaluativo. Es decir, la atención está puesta en prever hasta qué punto el instrumento de evaluación permite levantar evidencias de aprendizaje que se han descrito en los criterios de evaluación. En base a las evidencias levantadas por los instrumentos de evaluación también se podría observar la calidad de los criterios contruidos, esto es, hasta qué punto los criterios de evaluación describen adecuadamente los aprendizajes centrales a la luz de los trabajos de los alumnos.

Recordemos que los criterios de evaluación son el producto de una ardua reflexión hecha por los docentes sobre cuáles son los aprendizajes que son clave de evaluar y monitorear en sus alumnos, de acuerdo a lo que define el currículo de Lenguaje y Comunicación en primer ciclo básico. Por esto, los comentarios sobre la pertinencia del instrumento de evaluación se harán en contraste tanto con los criterios, como con el currículo, cuando sea esto necesario.

I. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, TERCERO BÁSICO. LECTURA DE UN CUENTO. “LA BRUJA AGUJA”³²

Este instrumento de evaluación fue creado por un profesor que participó en la formación en evaluación durante el año 2007 para evaluar la comprensión lectora y la comunicación oral.

Los criterios de evaluación para este escenario se encuentran en las páginas 66 y 70 del Módulo 2.



³² Cuento adaptado por docente que elaboró el presente instrumento de evaluación, cuya fuente se encuentra en “Cuentos y bromas”, Cuaderno del Alumno, Tercer año Básico, págs. 2-24, del Programa de Asesoría a la Escuela para la Implementación Curricular en Lenguaje y Matemática, LEM, Ministerio de Educación.

A los quince días, la bruja Aguja regresó a la consulta. El médico le pasó un espejo y comenzó a sacarle las vendas. Pam, pam, pam, latía el corazón de la bruja mientras esperaba con el espejo frente a su cara. Hasta que...ioooh!... vio su nueva nariz. Era como así y como así y como asá, como que sí y como que no. Era coquetona y simpaticona, era respingada y arremangada.

Apenas llegó a su casa y se bajó de la escoba, con la frente en alto para que todos la vieran, algo extraño sucedió: el gato salió disparado, maullando de terror; los vecinos brujos cerraron sus ventanas y comenzaron a salir humos negros, mientras se escuchaban unos conjuros terribles. La bruja gritaba:

-¿Qué pasa? ¿Qué están haciendo?

-¡No queremos hadas en nuestro pueblo ¡Fuera de aquí! - ordenaban los vecinos.

-No soy hada soy la bruja Aguja! - insistía ella.

-¡Sólo las hadas tienen esas narices ridículas! ¡La bruja Aguja tiene una hermosa nariz de diez centímetros de largo! - respondían los vecinos en coto.

-¡Pero si soy yo! - lloraba la bruja, tocándose con la punta de un dedo su nariz respingada.

-¡Ándate al país de las hadas, tú no eres nuestra querida bruja Aguja, aunque te vistas como ella! - respondieron los vecinos a través de las ventanas.

-¡No soy hada! - insistió la bruja Aguja

-¡Eres un hada! - declararon los vecinos. Y ¡zuun!, lanzaron más humo negro por las chimeneas.

La bruja Aguja, llorando, se subió de nuevo a la escoba y volvió hacia el consultorio. Se tendió en la camilla y le dijo al doctor Bello:

-Quiero una nariz como así y como asá, como que si y como que no - dijo.

-Perfecto - respondió el doctor.

¡Plim, la anestesia! ¡Plaf, crunch!, el martillo y el serrucho! ¡Y listo!

La bruja regresó callada a la casa, entró por la ventana y se quedó quince días en la cama, tapada con las frazadas para que no la viera ni el gato.

Y una tarde se escuchó en el pueblo:

-¡Regresó la bruja Aguja!

- ¡Aguja, tanto tiempo!

- ¡Miau, miau, miau!

La bruja Aguja sonrió feliz. Y nunca se vio hermosa con su nariz de diez centímetros, esa que podía oler el cariño de sus amigos aunque estuviera a mil kilómetros de distancia.



3 La bruja siempre usaba para viajar.....

- a) Su sombrero y una escoba mágica.
- b) Una capa negra y una escoba mágica.
- c) Una escoba mágica y un gato negro al hombro.

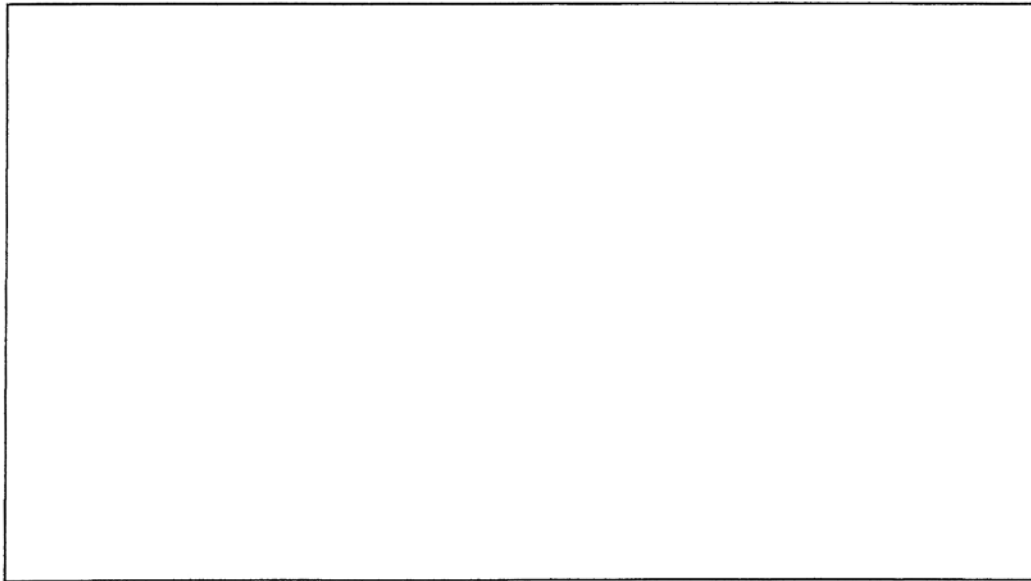
4 Finalmente ¿Qué era lo más importante para la bruja Aguja?

- a) El cariño de sus amigos del pueblo de brujos.
- b) Tener un buen olfato.
- c) Parecerse a una hermosa hada.
- d) No perder sus poderes mágicos.

III. Responde

Si tú fueras la bruja ¿hubieras cambiado tu nariz? ¿Por qué?

IV. Imagínate que no puedes hablar y tienes que contar este cuento a través de un dibujo. ¿Cómo lo harías?





Comentario crítico

Sobre la pertinencia y utilidad del instrumento para evaluar los aprendizajes descritos en los criterios de evaluación:

Un reconocimiento inmediato a este instrumento de evaluación –aunque parezca obvio– es, que para evaluar la comprensión lectora, efectivamente hace que los estudiantes tengan que leer. La extensión y complejidad del cuento presentado en el instrumento es apropiada para alumnos de tercero básico y, probablemente resulte ser una lectura que no deje indiferente a los estudiantes.

Otro acierto tiene que ver con que se incluya en la parte superior de la hoja de preguntas para el alumno, el criterio de evaluación con que será juzgado su trabajo. Mayor mérito tiene que sea presentado en un léxico y tono pensado para que los estudiantes lo entiendan. Y en la medida que esto suceda, resulta ser una muy buena orientación para que los alumnos sepan hacia dónde tienen que dirigir sus esfuerzos para demostrar lo que saben.

Lo anterior no es obstáculo para detenerse en lo que señala el criterio respecto a que el alumno debe “...responder preguntas en las que, para hacerlo, hay que pensar...”. No cabe duda que ante cualquier desafío que el alumno o alumna enfrente, por muy pequeño que parezca, debe pensar, y lo que cambia en cada uno de ellos son las habilidades cognitivas que se ponen en juego frente a la tarea (por ejemplo, extraer información explícita, realizar inferencias, evaluar lo leído). En este caso se ha considerado como una estrategia metodológica para que el alumno comprenda lo que señala el criterio de evaluación, sin embargo, es importante que ellos comprendan que en cualquier respuesta, dibujo o trabajo que realicen siempre deben “pensar”.

Respecto a la coherencia del instrumento con los criterios de evaluación, se puede ver que abarca muy bien las dimensiones que constituyen el criterio definido por el docente para evaluar la Comprensión Lectora. A través de diferentes tipos de preguntas, se puede indagar si el estudiante logra identificar las ideas principales y secundarias del texto y hasta qué punto sus opiniones se basan en sus experiencias y en información disponible en el cuento.

En instrumentos donde el alumno tiene diferentes posibilidades de mostrar lo que sabe, como en este, puede y suele suceder que las evidencias sobre una habilidad o un aprendizaje que se espera recoger en una pregunta determinada pueden ser recogidas indirecta o inesperadamente en otra pregunta, por ejemplo, si en el ítem 1 los alumnos deben explicar de qué trata el cuento, las respuestas obtenidas pueden ir desde aquellas que solo repiten partes del relato del cuento, a otras que pueden referirse al sentido global del texto leído. Si un alumno da una respuesta pobre en la primera pregunta y luego, al contar el cuento a través del dibujo, logra comunicar las ideas centrales del texto, ¿cómo evaluar en este caso? Si el propósito de una tarea o instrumento es buscar evidencias de aprendizaje, es importante que el docente contraste todas las evidencias y elabore su juicio de acuerdo a lo que el alumno supo hacer, más que sobre aquello que le faltó por hacer. Es en estos casos cuando se valora más contar con criterios de evaluación preestablecidos para hacer un juicio global ponderado a la luz de las diversas evidencias que entrega el alumno en los distintos ítems.

La pregunta 4 del ítem 2 es muy interesante, pues requiere que el alumno o alumna infiera a partir de las acciones y decisiones de la bruja lo que finalmente para ella era “lo más importante”. Si la respuesta a la pregunta la tuvieran que construir los alumnos y no seleccionarla entre posibles respuestas, se podría tener mejor evidencia del nivel de comprensión del texto que han alcanzado.

Algo que no deja de llamar la atención es, que en el ítem 4, el estudiante deba contar el cuento a través de un dibujo hecho en un cuadro pequeño. El desafío es difícil de responder en un único recuadro, y podría implicar destrezas no relacionadas con la comprensión lectora. Tampoco se sabe qué se observará específicamente en el dibujo sobre comprensión lectora. Si la idea es que solo haga un dibujo y no algo más elaborado –por ejemplo un comic–, sería más sugerente que únicamente dibuje la escena que, a su juicio, representa de mejor manera lo que trata el cuento y que explique por qué la seleccionó.

Finalmente, destacar la preocupación por el orden y claridad en las instrucciones en el instrumento, pues contribuye a que el estudiante pueda guiar sus esfuerzos con claridad hacia el desempeño esperado.

II. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, SEGUNDO BÁSICO. LECTURA DE UN CUENTO

Este instrumento de evaluación fue creado³³ para evaluar la comprensión lectora y la escritura. Los criterios

de evaluación para este escenario se encuentran en la página 62 y 64 del Módulo 2.



33 Cuento adaptado por docente que elaboró el presente instrumento de evaluación, cuya fuente se encuentra en “Misión Roflo”, Manual para el Profesor, Lenguaje y Comunicación 3° y 4°, pág. 18-19, 2005; Departamento de Educación – Universidad de Chile, Consejo Nacional de Televisión – Novasur; Campaña Lectura, Escritura y Matemática – MINEDUC y Fundación Andes.

2. Contesta las siguientes preguntas, basándote en lo leído en el texto

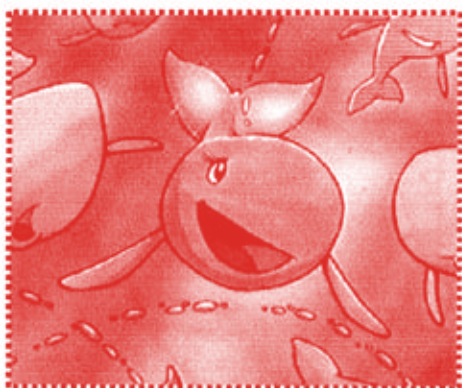
a) ¿Por qué la luna quiso ayudar a Naila? (1 punto)

b) ¿Por qué le hacían falta las aletas a Naila? (2 puntos)

c) ¿Qué habría pasado si la luna le hubiera dado sólo una aleta? (2 puntos)

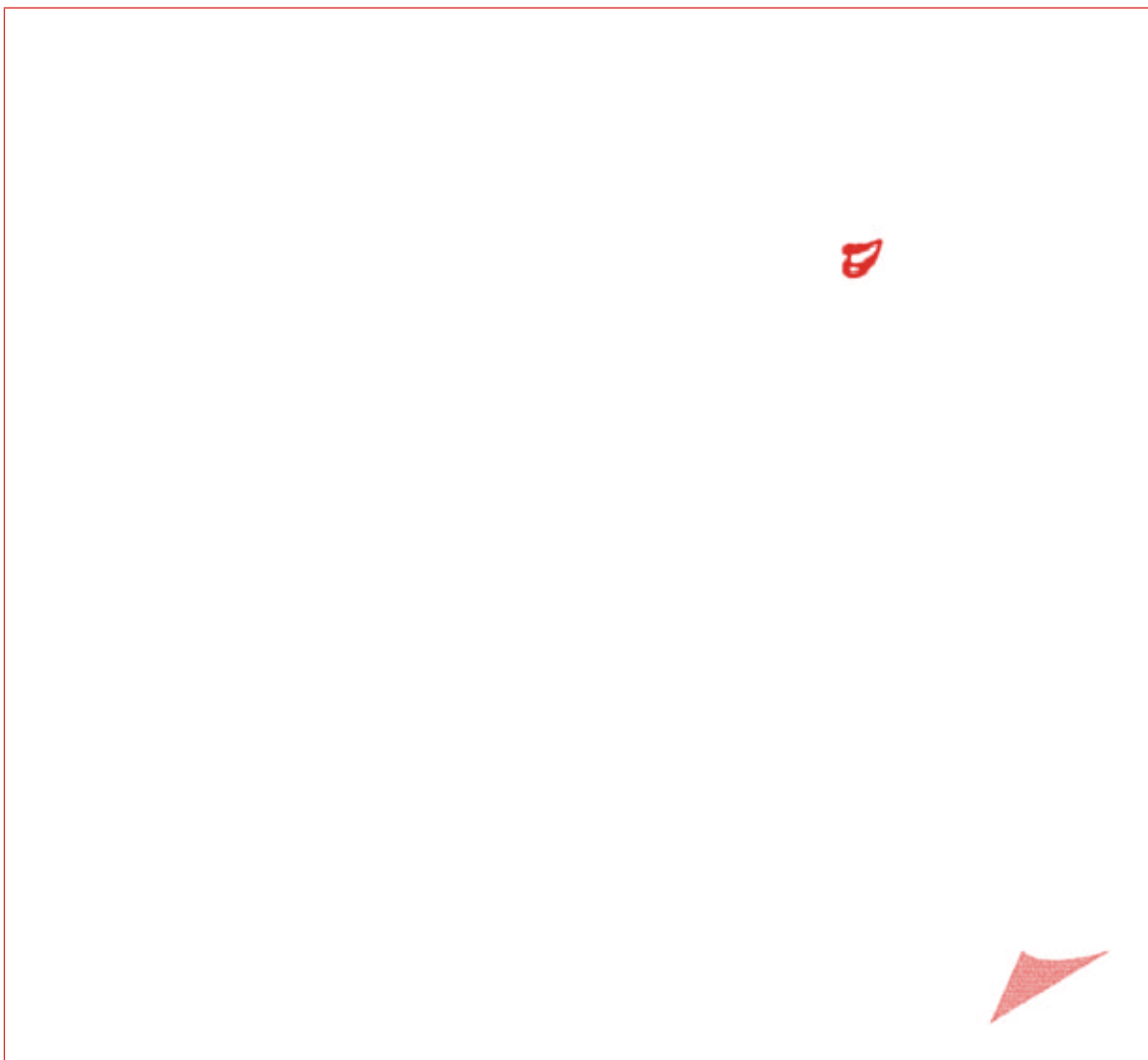
d) ¿Por qué Naila se habrá quedado sin cola? (2)

e) ¿Cómo eran las aletas que la luna le dio? (1)











Comentarios

Sobre la pertinencia y utilidad del instrumento para evaluar los aprendizajes descritos en los criterios de evaluación:

Este instrumento de evaluación, ha sido pensado y diseñado acorde a los criterios preestablecidos “Lectura comprensiva” y “Producción de textos”. Al estar estos criterios diseñados en base a lo que define el sector de Lenguaje y Comunicación para NB1, tanto el cuento seleccionado como los desafíos que plantea la tarea, son apropiados para niños de segundo básico.

Si bien es cierto que las preguntas iniciales de este instrumento de evaluación presentan un desafío más propio de alumnos y alumnas de NB2, estas pueden ser aplicadas a estudiantes de segundo básico y, en este sentido, lo importante es que el docente debe calibrar su juicio de acuerdo al desempeño típico de un alumno de este nivel.

Cada pregunta o ítem responde a una dimensión en el criterio de evaluación definido por el profesor y algo más relevante es que el instrumento en su globalidad, presenta desafíos al alumno o alumna donde debe poner en juego de manera integrada sus habilidades para comprender el texto y, a su vez, producir oraciones, párrafos y textos para comunicar sus ideas, lo que en definitiva, responde a los sentidos del sector de Lenguaje y Comunicación.

Las preguntas del ítem 1, permiten indagar hasta qué punto el alumno o alumna reconoce hechos que son claves en el cuento. La pregunta c) “**¿Qué habría pasado si la Luna le hubiera dado solo una aleta a Naila?**”, va un paso más allá y mediante el planteamiento de una situación ficticia en relación al cuento, busca evidenciar hasta qué punto el alumno o alumna infiere los efectos que tendría para la ballena lo planteado apoyándose en información del texto y además le permite formular hipótesis sobre lo leído.

Cada una de estas preguntas, a su vez, levanta evidencias del grado de dominio de la escritura manuscrita que posee el estudiante. En este nivel, no es extraño que algunos niños aún no logren escribir oraciones. Por esto, en el ítem 2 se recurre a que los alumnos utilicen sus destrezas manuales para ordenar un conjunto de imágenes según una secuencia temporal de momentos clave del cuento y de esta manera poder observar si la comprendieron o no.

Luego, en los ítems 3 y 4, mediante la descripción de ciertos momentos del cuento y la caracterización de la ballena **Naila**, se recogen más evidencias que permiten evaluar la comprensión del texto, el dominio de la escritura manuscrita y el usos de verbos y adjetivos.

En el último ítem, la atención está en la capacidad del alumno de escribir un texto breve, pero que debe ser escrito en el contexto de lo leído. Aunque el foco pueda estar en la producción de textos, no cabe duda que esta es otra buena oportunidad para indagar cuán profunda ha sido la comprensión del cuento por parte del alumno o alumna, enriqueciendo la potencialidad del ítem.

Módulo 4

Juicio y Retroalimentación:
La Evaluación es un Punto de Partida

1 Presentación del Módulo

De qué le sirve al niño recibir una respuesta tarjada, con lápiz rojo además, si nunca va a saber por qué respondió mal.

Docente de la formación 2006

Este Módulo puede ser visto –al mismo tiempo– como el fin y el principio de un proceso. Tras haber tenido la mirada puesta en la formulación de las evaluaciones, la atención se centra ahora en los trabajos producidos por los alumnos y alumnas, para luego observar con detención las pistas que entregan profesores y profesoras para mejorar los aprendizajes. La evaluación, que tradicionalmente es una especie de “fin”, aparece aquí con claridad como un estímulo para el inicio de un nuevo ciclo. Cuando uno sabe hacia dónde quiere ir, dónde se encuentra y cómo puede hacer ese camino, no queda más remedio que ponerse en marcha nuevamente.

Luego de la presentación y los objetivos de este Módulo, hay varios textos que ayudarán en la reflexión sobre el juicio evaluativo y la retroalimentación. “El análisis de la evidencia de aprendizaje recolectada a través de la evaluación” insinúa diferentes estrategias que los profesores y profesoras pueden realizar para observar los niveles logrados por sus alumnos y alumnas, a fin de: a) sugerirles los siguientes pasos a realizar y b) modificar los énfasis y formas de trabajo en el aula con los estudiantes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje detectadas. “Formas de retroalimentación: un estudio en acción llevado a cabo en Gran Bretaña”, es de gran relevancia para nuestro contexto. En a) “Retroalimentación escrita” se presentan diversas experiencias de profesores y profesoras que han decidido cambiar las típicas prácticas y las consecuencias que estos cambios han suscitado en sus alumnos y alumnas. En b) “Retroalimentación oral: el

arte de preguntar” surge un tema no discutido hasta este momento, que revela cómo lo que hacemos los docentes en el aula, nuestros dichos y gestos, tiene con frecuencia un cariz evaluativo. Las transcripciones de intercambios entre alumnos y alumnas y el docente ejemplifican la importancia del preguntar y de conducir con sabiduría y a conciencia las discusiones de clase. “Tipología de retroalimentación de docentes hacia estudiantes” permitirá reconocer las acciones para proveer de información acerca de los desempeños de alumnos y alumnas al interior del aula, y cómo orientar esto hacia el incremento de los aprendizajes.

El principal material del módulo, no obstante, está compuesto por trabajos de estudiantes de primer ciclo básico de cursos que atendían profesores y profesoras que participaron de esta formación en evaluación realizada en el año 2007. En la sección seis encontrarán ejemplos de trabajo de alumnos que fueron corregidos y retroalimentados sin utilizar criterios de evaluación. Estas evaluaciones fueron recogidas por los docentes antes de participar de esta formación. Posteriormente encontrará un conjunto de ejemplos de trabajos de alumnos corregidos y retroalimentados siguiendo criterios de evaluación. Estos ejemplos, fueron formulados cuando los profesores participantes de esta formación estaban aprendiendo, ellos mismos, cómo construir los escenarios y recién comenzaban a apreciar el proceso de evaluar con criterios preestablecidos. No es de extrañar, por lo tanto, errores de juicio y aplicación propios de lo que significa ser “principiante”.

Algunos podrían dudar de la utilidad de contar con estos ejemplos. Sin embargo, no se puede desconocer la gran utilidad que tiene compartir materiales de esta naturaleza, justamente, porque revelan el proceso de aprendizaje de los participantes de la formación en evaluación que dio origen a este documento y hace público las dificultades inherentes a un cambio en las prácticas evaluativas como las que esta formación en sí pretende inspirar.

Por esto, cada uno de los ejemplos de esta sección cuenta con un comentario crítico que tiene una doble finalidad: instruir a los lectores sobre cuán acertada es la evaluación en términos de la aplicación de los criterios y las descripciones de los niveles de logro, y provocar una discusión acerca de las formas de retroalimentación utilizadas. Aunque se trata de competencias distintas, normalmente los docentes juzgan y retroalimentan en un mismo “acto”, y por ello, estos temas, son tratados en conjunto.

En concreto, se espera que los lectores utilicen los materiales presentes en este módulo a fin de que agudicen su capacidad de observar los trabajos de los alumnos y alumnas en términos de qué aprendizajes es posible inferir a la luz de las evidencias que dejan en sus trabajos. Se espera también que la experiencia de lectura y discusión analítica sobre estos, sea una ayuda para que profesores y otros lectores analicen sus propias evaluaciones aplicadas en aula y que, en conjunto con sus colegas, continúen el análisis de los logros de aprendizajes evidenciados en ellas, utilizando como foco de atención, los aprendizajes centrales descritos en los criterios de evaluación.

Dos principios que son propios del modelo de evaluación subyacente que se desprenden de este son:

- a. Prioritariamente se busca identificar la presencia de aprendizajes centrales logrados en uno u otro grado (robusta o tímidamente) más que su ausencia, falta o carencia. Según muchos profesores y profesoras este enfoque “positivo” en la observación de los

trabajos producidos por los alumnos y alumnas “cambia todo”, desde la misma formulación de las evaluaciones hasta las posteriores conversaciones con los estudiantes sobre sus resultados.

- b. El objeto de la evaluación siempre es el trabajo del alumno y alumna o la respuesta producida por él o ella y no su persona. Muchos profesores y profesoras han sugerido que cuando el centro de análisis deja de ser la persona del alumno o alumna y es –consistentemente– su trabajo, algunas importantes confusiones o ambigüedades dejan de tener relevancia tanto para el docente, como para el estudiante, fortaleciendo las posibilidades de aprovechar la evaluación para promover el aprendizaje.

Finalmente, para quienes lean este módulo, se agrega la siguiente advertencia y recomendación. Por dos buenas razones, algunos podrían sentir frustración en esta etapa: por percibir como difícil la tarea de evaluar de esta forma o de lograr hacerlo a cabalidad. De cierta forma son los mismos materiales los que podrían llevar a algunos a esta conclusión. En primer lugar, por la extensión y el contenido crítico sustantivo de los comentarios sobre las evaluaciones que se encuentran aquí; en segundo lugar, porque en estos comentarios no se ha ocultado la complejidad de hacer juicios evaluativos válidos y consistentes, sino que esta complicación está abiertamente reconocida y discutida en ellos.

Se recomienda, entonces, volver al principio básico: la evaluación siempre involucra un juicio de valor. Algunos procesos de evaluación hasta cierto punto lo hacen invisible; otros, como el proceso involucrado en Evaluación para el Aprendizaje, tienen como premisa la necesidad de que los juicios y sus fundamentos sean referidos a un referente público, preestablecido y conocido tanto por los profesores como por los alumnos y alumnas.

Aunque puede costar trabajo y dedicación cambiar de prácticas evaluativas, con creces, vale la pena hacerlo.

2 Objetivos del Módulo

I	Presentar literatura académica reciente sobre formas de retroalimentación para promover una reflexión acerca de cómo afectan a los alumnos y alumnas diferentes formas de retroalimentación escrita y oral.
II	Proponer el análisis de las evidencias del aprendizaje recolectadas en las evaluaciones como base de la toma de decisiones sobre estrategias de enseñanza.
III	Modelar el uso de criterios preestablecidos a través de comentarios críticos sobre la forma en que han sido aplicados a respuestas concretas de los alumnos y alumnas.
IV	Proponer un modelo de análisis de retroalimentación y juicio evaluativo realizado por profesores y profesoras.

3 El análisis de la evidencia de aprendizaje recolectada a través de la evaluación

Una vez que ya se ha recogido la información de los trabajos de los alumnos y alumnas, se está en condiciones de reflexionar en torno a los criterios usados, considerando las evidencias recogidas, con el objeto de ajustarlos debidamente. Para ello, se entrega como ayuda práctica, dos series de preguntas que los profesores y profesoras pueden intentar contestar. En la medida en que los criterios de evaluación han sido probados con los estudiantes y debidamente ajustados por parte de los docentes, por supuesto que la primera serie de preguntas definida a continuación, dejará de tener la misma relevancia y valor.

- a. Un análisis de los niveles de logro obtenidos por los alumnos y alumnas en una evaluación puede iluminar problemas de diversa índole, comenzando por los mismos criterios de evaluación. Muchas veces, este tipo de problemas no son evidentes al elaborar inicialmente los criterios y los descriptores por nivel de logro; solo se hacen visibles cuando se confrontan los trabajos de los estudiantes con la tabla de criterios elaborada. Para detectar este tipo de problemas podría resultar útil considerar las siguientes preguntas y los temas que estas encierran:
 - ¿Cuán fácil es usar los criterios?
 - ¿Son las descripciones por nivel de logro claras, por un lado, y suficientemente explícitas, por el otro?
 - ¿Fueron observadas evidencias de dimensiones del aprendizaje no reconocidas en los criterios, y si es así, deben ser incorporadas? ¿En qué nivel o niveles de logro?
 - ¿Hay algunas dimensiones de aprendizaje explícitas en los criterios que nunca fueron observadas en los trabajos de los alumnos y alumnas? ¿Deben desaparecer o mantenerse en la rúbrica?

- b. No obstante lo anterior, el foco principal estará seguramente puesto en la evidencia recogida en los trabajos y las conclusiones que arroja sobre los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. Si se salta esta etapa de análisis —como en cierta forma ocurre cuando inmediatamente se coloca la nota en la prueba y en el libro de clase para luego pasar al siguiente tema o unidad de trabajo— será difícil, por no decir imposible, definir los próximos pasos a sugerir para que los alumnos y alumnas avancen. De manera similar, cuando no se da el tiempo para interpretar la evidencia recolectada, tampoco se considera prioritario definir las estrategias de enseñanza más idóneas para el trabajo en aula posterior, en el sentido de contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes en un particular momento dado. Por estas razones es imperativo realizar algún análisis de la evidencia recogida.

A modo de preámbulo, quizá venga al caso una advertencia. “Analizar la evidencia de aprendizaje en la producción de los alumnos y alumnas” debe entenderse en el contexto de un profesor o profesora que no tiene un tiempo ilimitado para esta tarea. Algunos docentes podrían imaginar algo mucho más elaborado y complicado de lo que es suficiente para la tarea y, por lo mismo, frustrarse en el intento de hacerlo. Debe imperar un criterio de uso y, por lo mismo, se recomienda concebir una forma de análisis que se pueda realizar en un tiempo razonable.

Para estas reuniones y discusiones se recomienda fuertemente poner sobre la mesa casos concretos para ser analizados en conjunto.

- a. Por ejemplo, un docente o jefe UTP, podría fotocopiar para todos los participantes, el trabajo de

uno o varios estudiantes. Cada participante debe evaluar este trabajo con los criterios de evaluación utilizados en el establecimiento. Luego discuten las evaluaciones, criterio por criterio, formulando en voz alta su justificación.

Cuando surjan discrepancias, por ejemplo, un profesor o profesora evalúa la “Producción de Textos Escritos” como satisfactorio y otro como excelente, cada docente explica su razonamiento apuntando a elementos en el trabajo del estudiante que cuentan como evidencia de lo que aparece en el descriptor correspondiente. La idea es llegar a un consenso sobre la evaluación que viene al caso.

En general, los grupos de profesores y profesoras llegarán a juicios consensuados: después de escuchar todos los argumentos, por ejemplo, estarán de acuerdo en qué es *satisfactorio*. A veces no será posible consensuar el juicio. Sin embargo, y siempre y cuando las diferencias de juicio que permanecen abiertas no revelen un problema en los criterios de evaluación, deben ser estimados como “reales”, esto es, producto de juicios genuinamente diferentes entre los profesores y profesoras.

No es del todo raro que, por ejemplo, dos colegas difieran en su juicio sobre un trabajo en particular. Uno argumenta que en relación a un criterio particular es bueno y el otro colega estima que es excelente. En otras palabras, existe una real “área gris” en donde se encuentran trabajos que muchas veces son “atípicos” y por lo mismo, interpretables de diferentes maneras por diferentes observadores. Sin embargo, aceptar diferencias menores no es lo mismo que aceptar grandes diferencias de juicio o diferencias que se dan en forma consistente. O sea, al contrario del caso anterior, sería inaceptable si las diferencias de juicio se dieran consistentemente en el caso de todos los trabajos de los alumnos y alumnas. Eso revelaría una discrepancia que debe ser sorteada a través del mejoramiento del

descriptor del nivel de logro o poniéndose de acuerdo sobre el significado de este.

El objetivo de este ejercicio, u otros similares, es construir progresivamente, como grupo de profesores y profesoras, criterios comunes para la aplicación de los descriptores de niveles de logro. De esta forma, a través del tiempo, poco a poco, se llega a un consenso sobre el significado de un satisfactorio o excelente, y a qué se refiere en términos de trabajos concretos de los alumnos y alumnas. Esta comprensión consensuada no solo sirve para asegurar la consistencia en la evaluación entre cursos, e incluso entre establecimientos, sino que puede servir mucho si es compartida con los estudiantes. No hay nada más gráfico para un alumno o alumna que quiere obtener un excelente en “Producción de Textos Escritos”, por ejemplo, que poder ver ejemplos del trabajo de otros alumnos y alumnas que lo han logrado.

- b. Se puede concebir formas de mirar sinópticamente los aprendizajes mejores y peores logrados por un grupo de alumnos y alumnas o un curso entero. Una forma simple de realizar esta tarea es clasificar los trabajos de los estudiantes por criterio de evaluación. ¿Cuántos alumnos y alumnas de su curso reciben un excelente, bueno, satisfactorio, etcétera, por criterio de evaluación? Con estos datos sobre la mesa se puede comenzar a realizar un análisis. Si, por ejemplo, todos sus alumnos y alumnas obtienen satisfactorio o menos que satisfactorio en un criterio de evaluación, entonces es aconsejable indagar más sobre el punto. ¿Cuántas oportunidades para practicar las destrezas requeridas para lograr ese nivel han tenido este año?, ¿en el último tiempo?, ¿en preparación para esta evaluación en particular?, ¿cuánto modela usted como profesor o profesora esta destreza? Las anteriores preguntas dependerán, por supuesto, del criterio de evaluación en cuestión, pero contestarlas es imprescindible para elaborar un buen análisis del aprendizaje logrado en el curso y tomar decisiones sobre los siguientes pasos a seguir.

4 Formas de retroalimentación: un estudio en acción llevado a cabo en Gran Bretaña

A. Retroalimentación escrita³⁴

Una parte esencial de la evaluación formativa es la posibilidad de retroalimentar a quien aprende, tanto para evaluar sus verdaderos logros como para indicarle cuáles deben ser los pasos siguientes en su trayectoria de aprendizaje. Si nuestro trabajo sobre el tipo de preguntas que hacemos reveló la importancia de la retroalimentación oral, en el caso de la retroalimentación escrita el tema se introdujo con la lectura de algunos estudios relevantes. El que causó mayor discusión e influencia en el trabajo de los profesores y profesoras del proyecto, es un trabajo realizado por Ruth Butler, publicado en 1988.

Butler estaba interesada en el tipo de retroalimentación que los alumnos y alumnas recibían de sus trabajos escritos. En un estudio experimental controlado distinguió tres formas de retroalimentación: notas, comentarios y una combinación de notas y comentarios. Este último es el método más utilizado por los profesores en Gran Bretaña. El estudio demostró mayores logros de aprendizaje en el grupo de alumnos y alumnas que solo recibió comentarios; los otros dos métodos no tuvieron ningún efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos profesores y profesoras estaban impactados con estos resultados e inicialmente no podían visualizar cómo la entrega de comentarios escritos podría ser posible en el ambiente de su colegio. Otros docentes se sintieron desafiados por estos resultados y querían tratar de entender su significado y comprender cómo, solo a través de comentarios, se podía mejorar los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El trabajo de Butler creó “disonancia cognitiva” en algunos profesores y profesoras, quienes discutieron y debatieron con sus colegas para intentar resolver este conflicto. Sin embargo, en otros docentes se creó una especie de rechazo, pues sintieron que dentro del ambiente de su colegio no podrían considerar esta práctica –retroalimentación con comentarios y sin notas– y que no era una posibilidad ni siquiera remota para ellos.

Aquellos profesores y profesoras que sí visualizaban la posibilidad de probar con sus alumnos y alumnas la retroalimentación con puros comentarios dieron las siguientes razones (todas basadas en su experiencia en aula) como justificación:

- Los alumnos y alumnas rara vez leen los comentarios, prefieren comparar sus notas con sus pares como primera reacción cuando se les entrega sus trabajos.
- Los profesores y profesoras rara vez dan a los alumnos y alumnas tiempo en la sala de clase para leer los comentarios escritos en sus trabajos y probablemente muy pocos estudiantes, si es que hay alguno, los mira en sus casas.
- Frecuentemente los comentarios escritos son breves y/o no específicos, por ejemplo “¿detalles?”.
- En los cuadernos de los alumnos y alumnas se suele escribir los mismos comentarios una y otra vez a través del tiempo, por lo que se podría inferir que los estudiantes no toman nota de estos o no actúan de acuerdo a lo que dicen.

34 Extractos de Black, Harrison, Lee, Marshall, William, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*®, Open University Press, 2003, p. 42-49. Traducción del Ministerio de Educación de Chile, 2003.

Las discusiones sobre el estudio de Butler y la reflexión sobre la propia práctica animaron a los profesores y profesoras a imaginar cómo la retroalimentación podría ser utilizada de forma distinta en sus salas de clases. Imaginaban otros elementos de cambio, más allá de la retroalimentación por medio de comentarios. Querían también encontrar las mejores formas de comunicar a sus alumnos y alumnas lo que estaban logrando y lo que luego requeriría mayor atención y trabajo. Además, querían promover en los estudiantes acciones acordes con la retroalimentación ofrecida y desarrollar un sistema de apoyo para centrar los esfuerzos. Una profesora lo describió de la siguiente manera:

Mi forma de corregir los trabajos ha cambiado desde la entrega de comentarios con metas (“targets”) y notas —la política de mi colegio— a la entrega de comentarios y metas solamente. Los alumnos y alumnas sí trabajan sobre sus metas y las correcciones. Clare (Lee) [monitora del proyecto] observó en diferentes ocasiones cuán poco tiempo los alumnos habían utilizado para leer mis comentarios si estaban acompañados por notas. Ahora, en el curso con el cual estoy trabajando este proyecto, mi rutina es: (i) no doy notas, solo comentarios; (ii) mis comentarios subrayan lo que ha sido bien hecho y lo que requiere mayor dedicación aún; y (iii) mi expectativa sobre el siguiente trabajo que pedirá ver en sus cuadernos la próxima vez que evalúe.

(Nancy, Riverside School).

... Al principio del proyecto también se entrevistó a alumnos y alumnas de tres de los colegios involucrados para investigar su reacción a la forma en que sus cuadernos eran corregidos y el valor que daban a la retroalimentación a través de los comentarios que recibían. Los mensajes que los estudiantes querían mandar a sus profesores y profesoras fueron:

- No utilizar lápiz rojo, porque sentían que arruinaba su trabajo.
- Escribir en forma legible para poder leer sus comentarios.
- Escribir afirmaciones que podrían comprender.

Estos mensajes fueron comunicados a los docentes y, a través de una discusión con los colegas del proyecto, comenzaron a producir comentarios de calidad que podrían dirigir y motivar a sus alumnos y alumnas para que mejoraran sus trabajos. Por ejemplo, un comentario como “requiere mayor detalle” puede no ser claro para un estudiante que no sabe distinguir entre detalles relevantes e irrelevantes. La colaboración entre profesores y profesoras en el sentido de compartir comentarios era una ayuda y una experiencia que condujo a una mayor fluidez en su formulación.

Muchos de los comentarios que vimos al comienzo del proyecto eran afirmaciones generales, sin ningún indicio de qué podrían hacer los alumnos y alumnas como primer paso para mejorar, o bien se referían a formas de mejorar la presentación del trabajo o simplemente para terminarlo. Los ejemplos incluían “Bien”, “Bien hecho”, “¿Título?”, “¿Fecha?”, “Más espacio entre preguntas en la página”, “Utiliza lápiz y regla para los diagramas”, “Por favor, terminar”, “Responde a todas las preguntas”.

Como se verá en la siguiente cita, era muy importante modificar este tipo de comentarios y comenzar a dar a los alumnos y alumnas información sobre sus logros y lo que tenían que hacer como siguiente paso:

El elemento importante de esta técnica es, por supuesto, la calidad del comentario. Un comentario “oso”, como “Buen trabajo, Jaspaul, estás más ordenado y pareces demostrar mayor esfuerzo”, no tendrá ningún efecto en los logros de aprendizaje, pues no dice nada acerca de este. No se refiere a ninguna meta, y el alumno —aunque consciente de que el profesor está contento con él— no podría ser culpado por creer que al profesor le importará, de aquí en adelante y para obtener buenas notas, el orden y el esfuerzo. Frecuentemente los alumnos no son buenos para saber cuánto han aprendido porque nosotros, los profesores, no se lo decimos de forma apropiada.

(Derek, Century Island School).

Muchos profesores y profesoras comenzaban sus comentarios con el nombre del estudiante en particular. Parecía que esta práctica les ayuda a identificar al alumno o alumna y explicar sus necesidades desde el principio.

- James, has incluido diagramas claros y has reconocido cuáles de las muestras químicas son elementos y cuáles son compuestos. ¿Puedes ahora dar una explicación general de la diferencia entre elementos y compuestos?
- Susan, has intentado explicar la regla que encontraste. Ahora piensa: ¿se aplica esta regla a todos los triángulos?
- Richard, está claro el método, las tablas y el gráfico, pero ¿qué es lo que arroja esta información sobre la relación entre las variables?

Gradualmente los nombres de los alumnos y alumnas iban desapareciendo y, en su lugar, los comentarios comenzaron a buscar acciones y reflexión sobre el trabajo.

- Vuelve a tus apuntes del 29 de septiembre, busca lo que significa “clorofila” y en qué consiste su función.
- Buena la explicación hasta aquí. Ahora agrega las razones por las cuales el proceso de Haber utiliza estas condiciones³⁵.

No se justificaba el miedo inicial de algunos profesores y profesoras sobre las posibles reacciones de los alumnos y alumnas frente a la situación de no recibir notas. Los estudiantes se dieron cuenta de que los comentarios les ayudaban con sus trabajos posteriores:

En ningún momento durante los 15 meses en que entregué solo comentarios los alumnos y alumnas pidieron explicaciones de por qué ya no recibían notas. Era como si no estuvieran molestos con esta omisión. Yo encontré esta situación excepcional, particularmente porque los estudiantes en general ponen muchísimo énfasis en las

notas y ni siquiera leen los comentarios. Solo una vez, cuando un observador del proyecto estaba en mi sala, una alumna dijo algo sobre la falta de notas. Cuando el observador le preguntó cómo sabía cuán bien le estaba yendo en ciencias, la alumna dijo muy claramente que los comentarios en su cuaderno y los comentarios orales frecuentes le daba toda la información que necesitaba. ¡Y juro que yo no le pedí que dijera eso!

(Derek, Century Island School).

... Ahora creemos que el esfuerzo que muchos profesores y profesoras dedican a la corrección puede estar mal dirigido. Una nota numérica no le dice al alumno o alumna cómo mejorar su trabajo, entonces con eso se ha perdido una oportunidad para enriquecer su aprendizaje.

En general la retroalimentación que se da en forma de premios o notas levanta el ego en vez de involucrar al estudiante en la tarea que se emprendió; esto es, conduce a que los alumnos y alumnas se comparen entre ellos con el foco puesto en su imagen y estatus, en vez de estimularlos a pensar sobre el trabajo en sí y cómo mejorarlo. Cuando se provee retroalimentación con notas, la atención de los estudiantes está puesta en su “capacidad” y “habilidad” y no en el esfuerzo que invirtieron, lo que como consecuencia tiende a dañar la autoestima de los alumnos y alumnas cuyos logros son más magros. La retroalimentación enfocada sobre lo que tiene que hacer cada estudiante anima a todos, y revela que para todos es posible mejorar. Este tipo de retroalimentación puede promover el aprendizaje, tanto directamente a través del esfuerzo que sigue (los alumnos y alumnas han recibido un comentario sobre el siguiente paso a tomar) como indirectamente por la motivación hacia la idea que vale la pena invertir ese esfuerzo. Se debe desarrollar una cultura de aula en la que cada estudiante sienta que puede mejorar sus logros a partir de su desempeño real, en vez de compararse con los demás. Este tipo de cultura es

35 La distinciones usadas en estos comentarios son coincidentes con la tipología de retroalimentación expuesta en la sección 5 de este módulo.

promovida cuando se informa a los alumnos y alumnas sobre las fortalezas y debilidades que se observan en sus trabajos y a través de la retroalimentación que indique cuál es el paso a seguir para mejorar.

Hemos encontrado que existe una variedad de formas para llevar a efecto este nuevo énfasis de los comentarios: algunos profesores y profesoras dejan de dar notas, otros ingresan las notas en registros que no ven los alumnos y alumnas, mientras otros solo otorgan notas una vez que un estudiante ha respondido a los comentarios. Un método que resultó ser particularmente valioso es dar a los alumnos y alumnas tiempo en la clase para reescribir uno o dos trabajos, para que el énfasis sea puesto en mejorar el aprendizaje dentro de un ambiente de apoyo. Esto puede cambiar las expectativas de los alumnos y alumnas acerca de los objetivos de las tareas y el trabajo en clase....

En la medida en que intentaban retroalimentar el trabajo de los estudiantes a través de comentarios efectivos, muchos profesores y profesoras se dieron cuenta de que necesitaban reevaluar el trabajo que

habían pedido que los alumnos y alumnas hicieran. Encontraron que algunas tareas eran útiles en el sentido de que permitían observar la comprensión —y las comprensiones equívocas— de los estudiantes, pero otras sencillamente pedían de los alumnos y alumnas información. Por lo tanto, algunas de estas actividades fueron eliminadas, otras fueron modificadas y los docentes tuvieron que diseñar nuevas actividades.

En resumen, las ideas principales para mejorar el aprendizaje a través de los trabajos escritos fueron:

- Las tareas escritas, en conjunto con las preguntas orales, deben animar a los alumnos y alumnas a desarrollar y demostrar los elementos claves de su aprendizaje.
- Los comentarios deben identificar aquello que ha sido bien hecho y aquello que todavía se requiere mejorar, y proveer una idea concreta de cómo mejorarlo.

Debe haber oportunidades planificadas para que los alumnos y alumnas hagan lo que los comentarios sugieren como parte del mismo proceso de aprendizaje.

B. Retroalimentación oral: el arte de preguntar³⁶

Los profesores y profesoras reconocen al acto de preguntar como una parte esencial de la práctica pedagógica. Para enfocar la atención de los docentes que participaban en nuestro proyecto, revisamos los resultados de una investigación sobre “tiempo de espera” de los estudiantes para dar respuesta a la pregunta del docente (Rowe, 1974). Según este estudio hecho en los EE.UU. en clases de Ciencias Naturales en Enseñanza Básica, el promedio de tiempo que los profesores y profesoras esperaban entre la pregunta y una posterior intervención, si nadie contestaba, era de 0.9 segundos. En la discusión que siguió los docentes reconocieron que esperar una respuesta por menos de un segundo no daba a la mayoría de los alumnos y alumnas el tiempo necesario para pensar primero y luego formular una respuesta. Los profesores y profesoras se dieron cuenta de que se las arreglaban haciendo preguntas simples y cerradas, cuyas respuestas requerían ejercer la memoria más que estimular la reflexión. Como consecuencia de esta práctica, el diálogo en la sala se mantenía en un nivel superficial...

A partir de esta investigación, Rowe (1974) identificó los efectos en los alumnos y alumnas de alargar el “tiempo de espera”. Los cambios observados fueron:

- Las respuestas fueron más largas.
- Disminuyeron las veces en que nadie contestaba.
- Las respuestas eran más seguras.
- Los alumnos y alumnas desafiaban y/o mejoraban las respuestas de otros estudiantes.
- Se ofrecían explicaciones alternativas.

Los profesores y profesoras que participaron en nuestra formación pensaban que era necesarios hacer estos cambios, por lo que, en las semanas siguientes, intentaron alargar el tiempo de espera en sus salas de clases. De hecho, al principio no fueron capaces de esperar por más de un par de segundos, y hablaban de

“silencios insoportables” y una preocupación respecto a que “los niños iban a irse” o “a portarse mal” si se extendían aún más. Muchos docentes encontraron muy difícil incrementar el tiempo de espera porque requería cambiar un hábito muy enraizado y, en la medida en que sí lo cambiaban, las expectativas de los alumnos y alumnas eran desafiadas también:

Alargar el tiempo de espera después de cada pregunta resultó difícil para mí al principio, debido a mi costumbre de “agregar” algo casi inmediatamente después de haber planteado la pregunta original. A veces la pausa después de la pregunta fue “dolorosa”. Yo sentía que era poco natural tener una pausa tan larga, pero perseveré. Con más tiempo para reflexionar, los alumnos y alumnas parecían entender que buscaba respuestas más y mejor pensadas. Después de unos cuantos meses de haber cambiado mi estilo de preguntar, me he dado cuenta de que ahora la mayoría de los estudiantes responden a mis preguntas y ofrecen explicaciones cuando se las pido, sin mayor intervención de mi parte.

(Derek, Century Island School).

Para apoyar el desarrollo de formas más efectivas en sesiones de preguntas-respuestas en aula, introdujimos talleres sobre este mismo tema. En grupos separados, los docentes de Matemáticas y Ciencias consideraron un número grande de preguntas y cómo estas podrían jugar un rol en su práctica de aula. Pensaron acerca del potencial de cada pregunta para promover la reflexión y la discusión, y predijeron el tipo y la variedad de respuestas que estas preguntas provocarían en sus cursos. De esta forma, los profesores y profesoras fueron capaces de identificar preguntas con potencial formativo. También les ayudamos a anticipar cómo podrían afinar y manejar estas preguntas y, por lo tanto, pensar en la dirección en que querían dirigir el diálogo y cómo promover que se lograra.

36 Extractos de Black, Harrison, Lee, Marshall, William, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*®, Open University Press, 2003, p 32-42. Traducción del Ministerio de Educación de Chile, 2003.

Hasta que no analizas tu propia manera de preguntar no te das cuenta de cuán pobre puede ser. Yo utilizaba las sesiones de preguntas-respuestas para matar el tiempo y hacía preguntas que requerían poco pensamiento por parte de los alumnos y alumnas. Cuando hablo con los estudiantes, en particular con aquellos que tienen dificultades, es importante hacer preguntas que les hagan pensar el tema, y que les permitan dar el paso siguiente en el proceso de aprendizaje. Conducirlos a la “respuesta correcta” no ayuda.

(Derek, Century Island School).

Nuestras discusiones sobre preguntas específicas ayudaron a los profesores y profesoras a sentirse confiados para utilizarlas en sus clases. Como ya habían anticipado las respuestas de sus alumnos y alumnas a una pregunta, y porque habían escuchado los puntos de vista de sus colegas al respecto, eran capaces de juzgar si una pregunta era adecuada y podían modificarla apropiadamente cuando la situación lo ameritaba. Entonces, una pregunta como “Algunas personas describen la fricción como el opuesto de “resbaloso”, ¿estás o no de acuerdo?” rápidamente fue cambiado a “algunas personas describen la fricción como el opuesto de “resbaloso”, ¿qué piensas tú?” A través de este tipo de cambio, los alumnos y alumnas fueron estimulados a contestar de manera reflexiva, no simplemente a demostrar su acuerdo o desacuerdo para luego tener que justificar su respuesta cuando en la mayoría de los casos no habían tenido el tiempo para pensarlo.

Otras preguntas que se consideraban importantes para promover la reflexión y la discusión fueron:

- ¿Qué piensas de la respuesta de Yagnesh?
- ¿Qué podríamos agregar a la respuesta de Suzie?
- Dean dijo que... y Mónica pensó que... ¿Cómo podríamos juntar estas ideas?

Poner el foco de atención en lo que los alumnos y alumnas dicen en sus respuestas y no en aceptar una respuesta y ya, creó mayores oportunidades dentro de

la sala de clase para tener discusiones sostenidas. Los docentes que participaron en el proyecto pensaron que era esencial animar a sus alumnos y alumnas a escucharse mutuamente y comentar las respuestas de los demás y, al mismo tiempo, asegurar que se sentían cómodos contestando en el dominio público de la sala de clases.

Alargar el tiempo de espera puede llevar a que un número mayor de alumnos y alumnas participe en las discusiones y en el aumento de la extensión de las respuestas a las preguntas. Una forma de incrementar la participación es pedir a los alumnos y alumnas discutir (o llevar a cabo una “lluvia de ideas”) en parejas durante dos o tres minutos antes de pedir sus contribuciones al grupo curso. Este tiempo permite a los estudiantes expresar y ensayar sus ideas, escuchar otras ideas y articular una respuesta pensada en vez de decir lo primero que se les pasa por la cabeza con la esperanza de que lo que dicen es lo que esperaba escuchar su profesor o profesora. Una de las consecuencias de tales cambios ha sido que los docentes han aprendido más acerca de los preconceptos y comprensiones de sus estudiantes y acerca de los vacíos y malentendidos conceptuales que tenían, así es que el siguiente paso fue enfrentar las necesidades reales de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Para explotar tales cambios es necesario alejarse de la rutina de plantear preguntas limitadas acerca de hechos y reenfocar la atención en la calidad y las diferentes funciones de las preguntas. Un ejemplo es la utilización de una “gran pregunta” —una pregunta abierta o una tarea que requiere resolver un problema, al inicio a una lección— para evocar una discusión panorámica o emprender discusiones en grupos pequeños y, de esta forma, involucrar a muchos alumnos y alumnas. Sin embargo, si esto va a ser productivo se debe anticipar tanto las respuestas que la tarea puede evocar, como qué se va a hacer o decir una vez que los estudiantes hayan contestado de cierta forma...

Las siguientes transcripciones ejemplifican el cambio de la cultura en la sala de un profesor de ciencias, en relación a lo que fue su objetivo durante el proyecto: darles a sus preguntas un carácter formativo. Ambos diálogos cuentan el comienzo de una clase de ciencias con alumnos y alumnas de 11-12 años, cuya siguiente actividad era de naturaleza práctica; sin embargo, el objetivo del docente al hacer las preguntas en forma distinta en cada transcripción y la experiencia para los alumnos y alumnas es marcadamente diferente también.

El primer episodio es de una lección sobre la electricidad:

Profesor

- Bien. Quisiera que todos se concentren ahora, porque van a necesitar alguna información antes de comenzar el experimento de hoy. Ok, hoy vamos a descubrir más sobre...

Muestra al curso un amperímetro.

Profesor

- ¿Sabe alguien cómo se llaman estas cosas y dónde se puede encontrar una?

Comienza a caminar y muestra el instrumento a grupos de alumnos. Dos alumnos levantan sus manos.

Profesor

- Miren cuidadosamente. ¿Dónde han visto una cosa similar a esta? ¿Alguien sabe cómo se llama? Tiene un nombre especial.

Otros tres alumnos levantan sus manos. El profesor selecciona uno de estos alumnos.

Profesor

- Sí.....Jay?

Jay

- En la electricidad, profesor.

Profesor

- Correcto. Esto se puede utilizar en los circuitos eléctricos. ¿Alguien conoce su nombre?
- Esta palabra aquí ayuda. ¿Pueden ver lo que dice? ¿Carolina?

Carolina

- Amper.

Profesor

- ¿Y cómo se llama el instrumento que mide amperes?

Pausa de 2 segundos. Nadie levanta la mano.

Profesor

- ¿No? ¿Nadie? Bueno, es un amperímetro, porque mide en amperes ... ¿Cómo se llama, Jaime?

Jaime

- Un reloj, señor.

Profesor

- No estabas escuchando, Jaime. Podría parecerse a un reloj, pero se llama....

El profesor espera y mira alrededor de la clase. Seis manos se levantan inmediatamente.

Profesor

- ¿Richard?

Richard

- Un ampermetro, señor.

Profesor

- Casi. ¿Carolina?

Carolina

- Un amperímetro.

Profesor

- Correcto, un amperímetro. ¿Y dónde encontramos estos amperímetros? ¿Mónica?

Mónica levanta sus hombros y pone cara de duda. Son seis los alumnos con sus manos en alto.

Profesor

- Ni idea. Dile, Rebecca.

Rebecca

- En circuitos eléctricos.

Profesor

- Bien. Ahora sé quiénes estaban durmiendo hoy. ¿Ahora me sigues, Mónica?

Mónica asienta con su cabeza.

Profesor

- Correcto. Ahora vamos a utilizar estos amperímetros en nuestro trabajo práctico así que acérquense y les voy a mostrar cómo funciona uno. En silencio por favor....

Los alumnos y alumnas habían estudiado circuitos electrónicos durante 2 semanas antes de esta lección y tenían familiaridad con la construcción de circuitos en serie y en paralelo, pero en esta transcripción el docente no indaga en su comprensión del tema. En cambio, sí tiene una conversación con algunos niños para ver si pueden adivinar los dos hechos que a él le interesan, antes de comenzar con el experimento. Las preguntas del profesor son cerradas. Quiere chequear que sus estudiantes sepan los nombres de ciertas cosas y dónde se encuentran. Juega un juego rápido de preguntas y respuestas en el cual algunos alumnos y alumnas como Carolina y Rebecca obtienen puntos, porque adivinan correctamente. Richard intenta y casi apunta, mientras que Jaime y Mónica son destacados por no prestar atención.

Un observador-investigador conversó con el docente acerca de este extracto y este le dijo que se había sentido incómodo durante esta parte de la clase, porque pensaba que un número mayor de alumnos y alumnas debería haber sabido lo que era un amperímetro y dijo también que sintió que varios estudiantes, incluyendo a Jaime y Mónica, no estaban prestando ninguna atención. Decidió que necesitaba trabajar para mejorar el comienzo de sus clases y para involucrar un número mayor de alumnos y alumnas en las sesiones de preguntas y respuestas.

Durante los meses siguientes este profesor trabajó sobre el tiempo de espera, el número reducido de estudiantes que contestaban a sus preguntas al comienzo de las clases, y cómo enfrentar las respuestas incorrectas de sus alumnos y alumnas para no ignorarlas. Hubo cambios radicales en las reglas y normas de su sala de clases. Este segundo extracto, de una lección sobre la fotosíntesis, sucedió unos siete meses después de la anterior:

Profesor

- Hoy vamos a estudiar la forma en que las plantas se alimentan. Sé que han hecho algo sobre este tema en la escuela primaria y voy a darles un poco de tiempo para pensarlo y decirle a su vecino de banco lo que sabes o lo que crees ya saber al respecto.

Los alumnos y alumnas se miran entre sí y se escuchan algunos murmullos.

Profesor

- Esperen. Todavía no. Quiero darles algo para pensar.

El profesor saca dos maceteros con geranios. Una planta es grande y sana, la otra bastante delgada.

Profesor

- Cuando hace unos meses atrás, durante la primavera, la Sra. James puso estas dos plantas en los maceteros se parecían en tamaño, pero mírenlas ahora. Quizás han estado creciendo en diferentes lugares dentro de su sala. Pienso que tiene algo que ver con cómo se alimentan las plantas. Piensen ustedes un poco, conversen con su vecino. ¿Por qué creen que estas plantas han crecido en forma tan distinta?

Instantáneamente la clase se llena de discusión ruidosa en parejas. El profesor va a un rincón para chequear el equipamiento. Después de unos 4 minutos, el profesor vuelve al frente y los estudiantes dejan de hablar entre sí.

Profesor

- Ok. ¿Ideas?

Alrededor de la mitad de los alumnos y alumnas levantan sus manos. El profesor espera unos 3 segundos. Un par de manos más se levantan.

Profesor

- Mónica – ¿tu grupo, o sea, pareja?

Mónica

- Esa es más grande, porque estaba en la ventana.
(Y apunta).

Profesor

- En esa ventana, mmm. ¿Qué piensas tú Jaime?

Jaime

- Pensamos que

Profesor

- ¿Qué pensaron?

Jaime

- Esa grande comió más luz que la otra.

Profesor

- ¿Creo que entiendo la idea de Mónica y Jaime, pero puede alguien juntarlas? ¿Ventana-Luz-Plantas?

De nuevo, alrededor de la mitad del curso levanta sus manos. El profesor elige un niño que no tenía levantada la mano.

Profesor

- ¿Richard?

Richard

- Ummm sí. Pensábamos, yo y Dean, que había crecido más, porque obtenía más alimento.

Algunos alumnos y alumnas levantan sus manos aún más altas en el aire. El profesor apunta a Susan e indica que conteste.

Susan

- No, crece donde hay mucha luz y eso es cerca de la ventana.

Profesor

- Mmm. Richard y Dean piensan que la planta obtiene mayor alimento. ¿Susan y ... Stacey también? Sí. Susan piensa que es porque la planta obtiene más luz. ¿Qué piensan los demás? ¿Tariq?

Tariq

- Es la luz porque es fotosíntesis. Las plantas se alimentan por fotosíntesis.

El profesor escribe “fotosíntesis” en la pizarra.

Profesor

- ¿Quién más ha escuchado esta palabra antes de hoy?

El profesor apunta a la pizarra. Se levantan casi todas las manos del curso.

Profesor

- Correcto. Bueno, ¿puede alguien juntar Planta, Luz, Ventana y Fotosíntesis y decirme por qué estas dos plantas han crecido en formas tan distintas?

El profesor espera 12 segundos. Diez manos se levantan inmediatamente cuando cesa de hablar. Cinco más se levantan durante la pausa.

Profesor

- Okay. ¿Carolina?

Carolina

- La planta... la planta grande ha obtenido más luz cerca de la ventana y porque las plantas hacen su propio alimento a través de la fotosíntesis, es....

Jaime

- Más grande.

Profesor

- Gracias Jaime. ¿Qué piensan los demás acerca de la idea de Carolina?

Muchos alumnos y alumnas asientan con sus cabezas.

Profesor

- Sí, es más grande, porque ha tenido más luz por lo que puede hacer más fotosíntesis. Entonces, Richard y Dean, ¿cómo calza tu idea con esta?

Dean

- Estaba equivocada, señor.

Richard

- No, no estaba equivocada. Queríamos decir lo mismo. Fotosíntesis. Alimento de plantas.

Dean

- Sí.

Profesor

- Entonces. ¿Pueden repetírnos su idea de nuevo, pero esta vez utilizando la palabra fotosíntesis también?

Richard

- La fotosíntesis es lo que hacen las plantas cuando se alimentan y crecen.

Profesor

- No está mal. Recuérdalo cuando estemos explicando el experimento que vamos a hacer hoy día.

Este extracto demuestra un cambio marcado en la forma en que el profesor enfoca su manera de preguntar. Ya no le interesa buscar términos y descripciones, sino que intenta explorar la comprensión de sus estudiantes. El profesor crea oportunidades para que los alumnos y alumnas intercambien ideas, articulen sus pensamientos y busquen respuestas en un ambiente donde son apoyados. El tiempo de espera se ha alargado mucho, lo que promueve la participación de más estudiantes. Las respuestas de los alumnos y alumnas son más largas e indican su comprensión conceptual y no su conocimiento de nombres y términos....

Las preguntas han sido un tema desarrollado a lo largo del proyecto, y ha dado como resultado que los docentes y sus estudiantes han modificado su actuar en la sala de clases. Los profesores y profesoras dicen que ahora invierten más tiempo en la preparación de preguntas de calidad, que obtienen una participación más rica por parte de sus alumnos y alumnas, y que utilizan las respuestas incorrectas –tanto orales como en los cuadernos– como puntos de discusión para la clase entera. Frecuentemente las preguntas son formuladas para desafiar los malentendidos conceptuales, para crear un conflicto que requiere ser discutido, o para explorar una ambigüedad que requiere ser aclarada antes de aceptar una respuesta.

Los alumnos y alumnas tienen tiempo para pensar y a veces para discutir sus ideas con sus pares, y luego cualquier estudiante puede ser llamado para contestar. La responsabilidad del grupo tiene un perfil alto en muchas de las salas de clase de manera que los errores puedan ser compartidos y rectificados y las respuestas sean alcanzadas en forma colectiva y colaborativa. Por lo anterior, los alumnos y alumnas son más proclives a ofrecer respuestas e intentar tareas difíciles, porque saben que otros les van a ayudar si se confunden.

En resumen, las sugerencias principales que emergen de las innovaciones de los profesores y profesoras son las siguientes:

- Se deben esforzar más en la formulación de preguntas que vale la pena preguntar; esto es, preguntas que exploran temas que son críticos para el desarrollo de la comprensión de los alumnos y alumnas.
- El tiempo de espera tiene que alargarse hasta varios segundos para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para pensar, la expectativa debe ser que

todos pueden contestar y contribuir a la discusión. De esta forma, todas las respuestas, correctas o incorrectas, pueden ser utilizadas para desarrollar la comprensión. El objetivo es mejorar a través de la discusión razonada, y no apuntar correctamente la primera vez.

- Las actividades que sigan a procesos de preguntas y respuestas tienen que ser ricas, en el sentido de proveer oportunidades para que la comprensión de los alumnos y alumnas se extienda y se enriquezca.

Puesto en forma simple, se pregunta para relevar temas sobre los cuales el docente requiere información o sobre los cuales los estudiantes requieren pensar.

En situaciones en las cuales se han realizado cambios de este tipo, los alumnos y alumnas son más participativos y se dan cuenta de que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para apuntar a la respuesta correcta sino de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas y conceptos³⁷.

37 Extractos de Black, Harrison, Lee, Marshall, William, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*®, Open University Press, 2003, p. 42-49. Traducción del Ministerio de Educación de Chile, 2003.

5 Tipología de Retroalimentación de docentes hacia estudiantes, ejemplos y usos³⁸

La tipología que a continuación se presenta ha sido desarrollada por Tunstall y Gipps (1996) en un estudio que tuvo como objetivo investigar los distintos tipos de retroalimentación que se les daba a niños en la Enseñanza Básica. La produjeron a través de la categorización de material grabado de observaciones de clases, en conjunto con entrevistas a docentes y estudiantes.

Las categorías que dan sentido a esta tipología —manejo del curso/del individuo, orientación hacia el desempeño y el ego, orientación hacia el cumplimiento de tareas y alcanzar maestría, orientación constructivista o del aprendizaje— fueron emergiendo de los datos y de algunos trabajos anteriores, en los que estaba involucrado lo que decían alumnos y alumnas acerca de la retroalimentación que proveían sus profesores y profesoras.

La tabla que se presenta en la página siguiente identifica dos ejes: en el eje horizontal la retroalimentación se distingue en términos descriptivos o “juiciosos” (involucrando algún tipo de juicio); y en el eje vertical se distingue en términos del énfasis negativo o positivo que tiene.

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR ESTA TIPOLOGÍA

Después de comprender las distinciones principales de esta tipología, se sugiere que sea utilizada para considerar las prácticas evaluativas en cuanto a retroalimentación se trata. La pregunta más general es: como profesor(a), ¿cuáles son los tipos de retroalimentación que más frecuentemente utilizo con los alumnos y alumnas?

De ahí se desprenden muchas otras interrogantes, tales como: ¿Es la respuesta a esta pregunta inicial diferente en relación a mis distintos cursos de un mismo nivel o cursos de diferentes niveles? ¿Es esta respuesta diferente cuando se trata de corregir una prueba escrita en comparación con los comentarios verbales y no verbales “rutinarios” que hago a los estudiantes en aula? ¿Cuán consciente soy cuando los alumnos y alumnas interpretan lo que digo o hago como retroalimentación negativa o positiva y es mi intención que así sea? Y finalmente, ¿hasta qué punto conozco las consecuencias de mi retroalimentación en mis alumnos y alumnas?

Una técnica para recolectar información sobre este tema es simplemente analizar las marcas escritas en evaluaciones a la luz de la tipología presentada arriba. Esta tarea puede realizarse individualmente o en pequeños grupos de docentes. La literatura académica sobre este tema sugiere que existen diferentes estilos para distintos sectores de aprendizaje, por lo que podría resultar interesante entablar una discusión entre colegas de un mismo sector sobre las prácticas típicas de retroalimentación a los alumnos y alumnas. El artículo “Retroalimentación escrita” en este mismo módulo, podría dar algunas pistas adicionales a los profesores y profesoras que desean modificar las formas en que ofrecen retroalimentación a sus alumnos y alumnas en el momento de corregir sus trabajos.

Una buena manera de abordar la retroalimentación verbal y no verbal es organizar visitas en aula entre colegas, para que una persona externa a la dinámica “tome apuntes” durante una o dos horas de clases sobre lo que observa en este plano. Se sugiere que en

38 Tunstall & Gipps, “Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology”, *British Educational Research Journal*, 22 (4), p 389-404. Citado en Lorena Meckes, “Feedback on Pupils’ Performance and the Formative Role of Assessment: a study of feedback practices and pupils’ achievement-related beliefs”, Tesis de Grado de Magister, Institute of Education, Universidad de Londres, 1998.

lo posible inmediatamente después de esta observación, los dos colegas se reúnan para conversar lo visto. Luego los colegas deben cambiar de rol; el que observó en primera instancia debe ser observado y viceversa.

Podría ser útil que el observador clasifique en términos aproximativos las interacciones entre el observado y sus estudiantes en términos de la tipología vista arriba y que esta clasificación sea la base de la conversación posterior. Si no es así, siempre es importante que antes de realizar la observación esté claro entre los

colegas exactamente qué es lo que será el foco de la observación y la base de la conversación posterior.

Otra alternativa muy potente para observar la retroalimentación verbal y no verbal es filmar una clase y luego verla en video con tranquilidad. Aunque a la mayoría no le gusta escuchar su voz en audio y verse en video, no obstante unas grabaciones pueden constituir el punto de partida de una rica conversación y el principio de un camino para avanzar en la forma en que se retroalimenta a los alumnos y alumnas.

Tabla: Tipología de retroalimentación de docentes hacia estudiantes (Tunstall y Gipps, 1996)

Retroalimentación positiva		Retroalimentación de logros	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir logros	D1 Generar mejores niveles de logro
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
Retroalimentación negativa		Retroalimentación para mejorar	
Es importante notar que los tipos de retroalimentación A y B están más centrados en la persona, a diferencia de C y D que se centran más fuertemente en el trabajo realizado.			

Tipo A	Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos
	Esta ha sido la manera más tradicional con que hemos sido evaluados. Algunas muestras de premios y castigos son: calcomanías o stickers que se pegan en la libreta o cuaderno del alumno y alumna, salir antes a recreo o dejar castigado, cambiar de asiento (separando amigos), mandar a la inspección, amenazar con llamar a los padres. Se trata de medidas concretas. Por ejemplo, “mientras más nos demoremos, más tiempo nos quedamos a la hora de almuerzo, les sugiero que se apuren en terminar” o “si no se callan doy la materia por pasada y entra en la prueba de la próxima semana”.
	A1: Refuerzo positivo, recompensa Esta evaluación es refuerzo positivo en su expresión más pura. Como ejemplo se pueden incluir dibujos de “caritas felices”, calcomanías y stickers de premio, estrellitas, así como la muestra pública del trabajo.
	A2: Castigo, comentarios negativos Esta es la retroalimentación evaluativa más negativa e implica la completa desaprobación. Los ejemplos incluyen expulsar de la sala, privar de algo (puede ser el recreo), destrucción del trabajo y separación del grupo.

Tipo B	Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación
	En este tipo las expresiones verbales y no verbales muestran que el trabajo o respuesta del alumno y alumna es bien o mal considerado por el docente, sin más información que esa. La retroalimentación se restringe a comunicar hasta qué punto el desempeño se considera satisfactorio o no. Por ejemplo, “¡bien hecho!”, “¡excelente!” “¡estás mejorando realmente!”, vistos buenos o cruces en las pruebas, calificaciones o subrayar errores.
	B1: Muestras de aprobación verbal y no verbal Este tipo de refuerzo es evaluativo, de corte tradicional, positivo. Es descrito como “la expresión de aprobación por parte del profesor y profesora hacia el trabajo de los alumnos y alumnas”. Ejemplos de estas muestras son palmoteadas cariñosas, expresiones faciales positivas, vistos buenos en el papel y elogios generales como “muy bien”, “bien hecho” o “buena niña”.
	B2: Desaprobación-retroalimentación negativa verbal y no verbal Este tipo de retroalimentación es evaluativo y relacionado con sentimientos generales de desaprobación. Ejemplos incluyen “estoy desilusionado de ti, esperaba mucho más” o “tú podrías hacerlo mucho mejor, pero eres tan flojo”.

Tipo C**Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar**

En este caso la retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo sea bueno o satisfactorio o sobre qué le falta para mejorar. Comunica los criterios y el modo en que estos se han alcanzado o no. Por ejemplo, “esto está bien, rotulaste los ejes del gráfico y la distancia entre los números es equivalente” o “no necesitas poner todos los números en el gráfico, puedes ir de dos en dos, por ejemplo, 2-4-6-; si no, necesitas hacer un gráfico demasiado grande”; o “en este caso la oración es demasiado larga. Usa punto seguido”, “usa sinónimos y consulta el diccionario para no repetir palabras, y usa un vocabulario más formal”.

C1: Especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios

Esto es evaluación descriptiva e identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de elogios o comentarios específicos como, por ejemplo, “esto está muy bien hecho porque...”, como se describe más arriba.

C2: Especificar los logros o lo que hay que mejorar

Esta es retroalimentación descriptiva que los profesores y profesoras usan para especificar lo que se puede aprender de una actividad o lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los logros o errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes más que en las personas.

Tipo D**Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje**

En este caso la retroalimentación se centra en describir, junto con el alumno y alumna, las estrategias utilizadas para aprender. Es una reflexión (metacognición o metaaprendizaje) donde el docente es un facilitador más que un juez o proveedor de criterios. Por ejemplo:

- ¿Alguien sabe qué significa “reprobar”?
- Volver a tratar.
- Esa es una buena idea para averiguar el significado de una palabra. ¿Cómo pensaste en eso?
- Es que si “probar” es tratar, entonces “reprobar” es volver a tratar.
- Pensaste bien, así sucede con “intentar”, porque “reintentar” “es volver a intentar”, pero no siempre es como una regla fija, en este caso, “reprobar” en realidad es lo contrario de “aprobar” y “significa...”.

D1: Construir aprendizajes/conocimiento donde el estudiante y el docente aprenden juntos

Esta evaluación descriptiva implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el profesor o profesora facilita el proceso de aprendizaje. El alumno y alumna es estimulado a explicar o demostrar el logro, usando su propio trabajo.

D2: Diseñar caminos para aprender

Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del estudiante, en la que él ciertamente participa. Es usado por los profesores y profesoras para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera que considera al alumno y alumna como un legítimo aprendiz.

6 Ejemplos de trabajos de alumnos corregidos y retroalimentados

A. Ejemplos de trabajos corregidos y retroalimentados sin usar criterios de evaluación preestablecidos

I. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, 4º BÁSICO. TICKET, CRUCES Y PUNTOS

Al observar el caso que se analizará a continuación, seguramente los lectores se acordarán del Módulo 3. Allí, una de las discusiones se centró en un instrumento similar a este, poniendo en la discusión algunos aciertos y limitaciones del instrumento. Ahora la mirada será desde otro ángulo, esto es, desde la retroalimentación que provee (o deja de proveer) al alumno.

Observe el ejemplo presentado y, apoyado en las lecturas sobre retroalimentación propuestas en este módulo, discuta con otros docentes o lectores las siguientes preguntas:

- ¿Qué información entregan, tanto para el profesor como para el estudiante, los “tickets” y cruces que el profesor hace en la prueba?
- ¿Qué información puede entregar al estudiante la marca que el docente hace sobre la palabra “*notisia*”?
- ¿Hasta qué punto es útil para el estudiante saber que obtuvo 8,5 puntos de un total de 22?
- En el ítem 1, el profesor tarja una respuesta de la alumna y además corrige varias de las otras. Y en el ítem 3 completa el mensaje escrito por la alumna, escribiendo “se despide, Anaís” ¿Cómo cree que esto puede ayudar a que la alumna mejore su aprendizaje a partir de sus errores?
- Usando la tipología presente en la página 140 ¿cómo clasificaría la retroalimentación que el profesor o profesora entrega al estudiante?

8,5 pto / 22 pto

33

	✓		x		
○	✓		x	x	2pts

✓ ✗
✗ ✗
✗ ✗ 17th

Se despiola Anais

2,5 pte

5, 8, 10



Comentario sobre la retroalimentación hecha por el profesor

Tipo de retroalimentación que utiliza el docente:

En esta evaluación, se aprecia una de las prácticas más comunes de los profesores al momento de retroalimentar por escrito a sus alumnos y alumnas a través de la revisión de pruebas y trabajos. Marcas como cruces, vistos, ticket o puntos, son utilizadas como medio para informar a los estudiantes si sus respuestas son o no correctas. Hay que reconocer que este tipo de marcas son un avance en comparación con otra práctica en la cual la única “retroalimentación” es un puntaje y la nota correspondiente.

Las diferentes marcas que hace el profesor sobre el trabajo de la alumna o alumno, tienen la intención de que sepa en qué casos su respuesta ha sido acertada o ha sido incorrecta. Pero la pregunta de fondo es, si acaso esto es suficiente para potenciar la evaluación como una oportunidad de estimular nuevos y mejores aprendizajes. ¿Estas marcas tienen sentido *para el estudiante*? ¿Pueden ser útiles para que un alumno de cuarto básico, como en este caso, tenga una idea de cómo mejorar?

Efectividad de la retroalimentación utilizada para ayudar a mejorar el aprendizaje:

En el primer ítem, el profesor o profesora ha indicado con “x” las respuestas incorrectas. Indiscutiblemente estas cruces no servirán de mucho al estudiante para saber cuál es la respuesta deseada o correcta el día que recibe de vuelta su trabajo. Por lo mismo, el docente ha destinado un tiempo para colocar en el diagrama las respuestas correctas junto a las respuestas equivocadas escritas por el alumno o alumna. Es el Caso de “descriptivo” junto a “normas”, “cuento” junto a “resetas”, y así sucesivamente. Con esto, el alumno o alumna sabe ahora cuáles son las respuestas esperadas por el profesor, aunque sería muy osado suponer que leyendo las respuestas haya aprendido lo que debe saber sobre los tipos de textos. Incluso alguien podría ir más lejos y afirmar que el profesor o profesora ha perdido el tiempo escribiendo las respuestas correctas en la prueba, pues estas correcciones no ayudarán a la alumna o alumno a entender la clasificación sobre los tipos de texto. Aún más, una de las correcciones hechas por el docente se encuentra equivocada desde el punto de vista disciplinar, debido a que tanto la carta, como el mail, como la noticia, son textos más bien informativos que descriptivos, e incluso más todavía, porque una noticia y una carta se construyen desde la modalidad discursiva de la narración, lo cual –obviamente– provoca en el alumno o alumna aprendizajes errados.

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de que este trabajo fue revisado sin utilizar criterios de evaluación pre-establecidos. Por esto, probablemente la alumna no sabía, exactamente, qué iba a observar el profesor o profesora en sus respuestas. Tampoco hay indicaciones para que él o ella pudiera entender el por qué de los puntajes otorgados, ¿los puntos descontados fueron por faltas ortográficas?, o en otro caso, debido a que el profesor o profesora marcó la palabra “notisia”, la alumna o alumno podría pensar que esto afectó su puntaje, pero no tiene forma de saberlo.

En la pregunta 3, el docente agregó al final del mensaje escrito por la alumna “Se despide, Anaís”. ¿Podría la alumna o alumno saber si su puntaje se debió a no haber concluido el mail o a no haberlo concluido de cierta manera en particular? (Por lo demás, no existe ninguna convención tan clara de cómo despedirse en el caso de un mail, que no requiere la formalidad de una carta). En otras palabras, incluso si la alumna o alumno dedica tiempo a revisar su trabajo, no tiene retroalimentación suficientemente clara y contundente para comprender las razones detrás del puntaje otorgado.

Al mirar cada respuesta de los alumnos en una determinada pregunta, también se puede efectuar otra clase de retroalimentación, una que es muy propia y útil para el docente. A la luz de las respuestas de sus alumnos, el profesor puede construir una “imagen” de su curso sobre lo que han logrado aprender y qué tan bien lo han hecho.

Un buen análisis de estas evidencias permite que el profesor o profesora, por ejemplo, ante un mismo error que se repite en muchas de las respuestas pueda indagar en las causas de esto. Podría pensar si la causa del error radica en una ambigüedad que surgió en la sala de clases y que todavía requiere aclaración con los alumnos o llegar a la conclusión de que hay un grupo de alumnos o alumnas en el curso, para los cuales, los tipos de texto todavía no son algo entendible, por lo que en el mes que viene, cada vez que trabaje con textos partirá explicando a qué tipo pertenecen dentro de esta clasificación—incluso cuando lo que tenía planificado para estas clases, tenga nada o poco que ver con ese contenido.

En resumen, la retroalimentación al alumno o alumna, en el caso de esta prueba, es poco efectiva. Vale la pena considerar muy seriamente esta afirmación, porque resulta patente que el docente ha invertido tiempo en su corrección. Será un desafío para el docente repensar cómo retroalimentar a sus alumnos de tal manera que cuando invierta su tiempo en esta acción, exista una mayor probabilidad de que esto tenga como consecuencia que los alumnos y alumnas aprenden más y mejor.

II. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, 1º BÁSICO. RETROALIMENTACIÓN ESCRITA

Al igual que en el caso anterior, los dos ejemplos de trabajo de alumnos que se presentan a continuación fueron corregidos sin utilizar criterios de evaluación pre-establecidos, por lo que ni los alumnos ni los lectores (valga también para quienes elaboraron los comentarios), tienen claridad sobre lo que el docente quiso observar en esta ocasión, en el desempeño de los alumnos y alumnas, y el significado que tiene cada una de las calificaciones. No obstante lo anterior, igual podemos preguntarnos por la estrategia de retroalimentación utilizada por el docente en estos casos. ¿Qué comunica a los alumnos y cómo lo hace? ¿en qué medida puede considerarse una retroalimentación efectiva?, recordando que una retroalimentación es

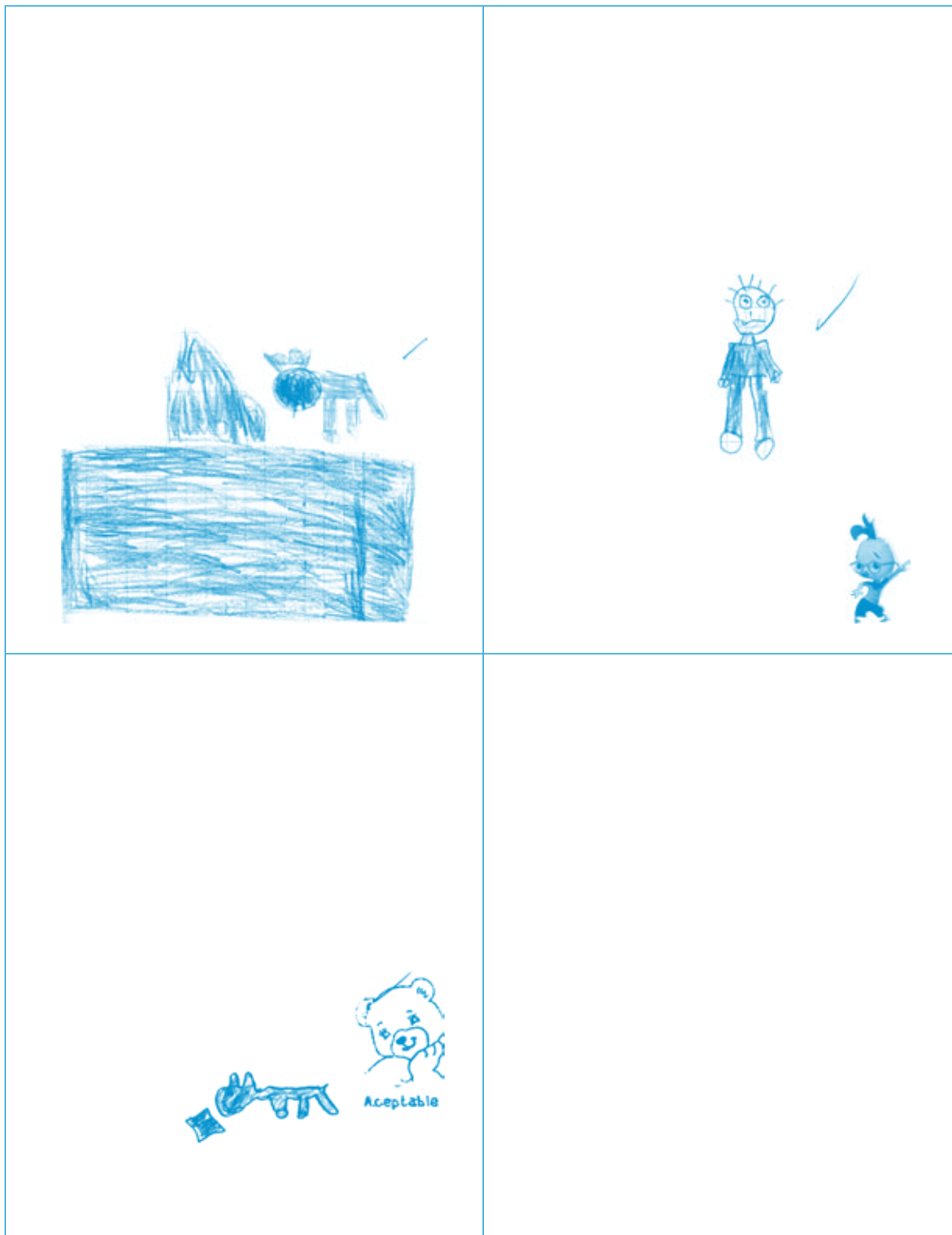
efectiva cuando da señales al alumno sobre qué hacer para mejorar en su aprendizaje.

- Luego de observar ambos ejemplos, discuta con sus colegas las siguientes preguntas:
- Según su parecer, ¿hasta qué punto el comentario ayuda a mejorar la calidad del trabajo de los estudiantes?
- ¿Qué otro comentario le haría usted al alumno para ayudarlo a mejorar la calidad de su trabajo?
- En comparación al caso anterior (de cuarto básico) ¿Cuáles son las ventajas de escribir un comentario al estudiante sobre su trabajo? y ¿qué se debe tener presente al momento de escribir un comentario?

Ejemplo 1

Ejemplo 2





Comentario

Tipo de retroalimentación que utiliza el docente:

Salta a la vista la forma simpática que ha buscado el docente para retroalimentar a sus alumnos de primero básico. El timbre con un osito que pone en el caso de ambos trabajos tiene como intención comunicar al alumno la calificación otorgada (“excelente”, “bueno”). Además, es de suponer que también intenta comunicar este juicio en forma afectiva, simpática y “suave”, o sea, teniendo muy presente el hecho que la calificación puede tener impacto en su relación con cada alumno y con la motivación de ellos a seguir aprendiendo.

Hemos visto la centralidad de comunicar a los alumnos cómo les va en términos de los aprendizajes que demuestra a través de lo que producen a diferencia de dirigirnos a su persona, dando muestras de nuestra aprobación o desaprobación. Desde este punto de vista, podríamos preguntarnos por el valor del uso de marcas como el osito, caritas felices y otros similares. Quizás nuestra respuesta debería depender también de otros elementos de retroalimentación que pueden o no estar presentes y disponibles para el alumno.

Efectividad de la retroalimentación utilizada para ayudar a mejorar el aprendizaje:

En el caso de estos ejemplos, la profesora o profesor no solo enjuició o calificó el trabajo, sino que también ofreció una retroalimentación en forma de comentarios escritos breves. Lo interesante ahora, es ver el rol que pueden jugar éstos para que el alumno o alumna tenga pistas sobre qué y cómo mejorar.

En el primer caso, la frase que acompaña la calificación de “excelente” tiene como objeto el tipo de lápiz con que el alumno escribió su respuesta. Como no sabemos con qué “ojos” (o criterios) el docente estaba observando lo que produjo el alumno o alumna, es difícil saber a ciencia cierta cuán oportuno puede ser este comentario. Si por ejemplo, la idea era calificar la caligrafía, este comentario puede ser relevante, aunque parece algo contradictorio, si el trabajo es calificado con un excelente, no obstante la alumna o alumno haya usado un lápiz pasta.

Ahora, si supuestamente no es el caso, y la caligrafía no constituye el centro de la mirada evaluativa del profesor, entonces este comentario sobre el tipo de lápiz parece poco relevante.

Por otro lado, vale destacar que es muy probable que ante cualquier tarea haya alumnos o alumnas que logran demostrar un nivel excelente. En estos casos, tanto como en los casos en que los alumnos no logran un desempeño destacado en la tarea, resulta importante para el alumno saber lo que hay detrás del juicio hecho por el docente. En este caso, es importante que sepa que su trabajo es excelente, por ejemplo: porque los dibujos están bien hechos, porque el texto está bien escrito o porque secuenció en forma correcta los hechos. El alumno o alumna no puede saberlo porque el esfuerzo hecho por el docente no se traduce en una retroalimentación adecuada. Cuando un trabajo se considera excelente, aún ahí, es una buena práctica buscar formas de incentivar al alumno a seguir aprendiendo o conectando lo ya aprendido con otro dominio o ámbito (escolar, familiar, social). También constituye retroalimentación –por ejemplo– formular una pregunta adicional para “seguir pensando”. En este terreno es importante plantearlo en un tono adecuado, para que no sea entendido por el alumno o alumna como una crítica negativa, sino como un verdadero incentivo y motivación para mejorar aún más en sus aprendizajes.

En el ejemplo 2, calificado con un “bueno” y sobre lo cual el docente comentó “te faltó un poquito, ¡tú puedes!”, se observa que el profesor está preocupado por la sensibilidad del alumno: como no logra una excelente calificación, el docente se empeña en motivar al alumno a creer en sí mismo y en su capacidad para mejorar. Tal como se sugirió en el caso anterior, pareciera que el docente apela al alumno y algunos dirían en particular que se dirige a su ego. Otros podrían afirmar que, no obstante ese énfasis, también aquí parte del comentario está enfocado en el aprendizaje cuando dice “te faltó un poquito”.

Está claro, sin embargo, que no constituye retroalimentación suficiente un comentario de esta naturaleza. Un alumno inteligente y motivado a aprender se preguntaría de inmediato, ¿qué es lo que me faltó?, ¿en qué consiste ese “poquito” que todavía no logro comprender o hacer? Desde esta perspectiva, aunque el profesor haya intentado retroalimentar al alumno, ésta no es efectiva. El alumno o alumna, no solamente quedará en la oscuridad sobre lo que hay detrás de la calificación, el comentario adicional no le aclarará sus dudas, ni proveerá pistas para saber qué tiene que hacer para mejorar.

B. Ejemplos de trabajo de alumnos corregidos y retroalimentados siguiendo criterios de evaluación preestablecidos

Los ejemplos de trabajo de alumnos y alumnas que se presentan en esta sección fueron concebidos, aplicados y evaluados con criterios de evaluación por parte de un docente que estaba participando en una formación en Evaluación Para el Aprendizaje durante el año 2007. Han sido seleccionados para estimular la reflexión por parte del lector respecto a la importancia de contar con criterios para juzgar el trabajo de los estudiantes, para evaluar y retroalimentar en forma efectiva a los alumnos. Vale advertir al lector que este ejemplo no debe considerarse como un referente directamente replicable, en parte por las falencias que contiene y que fueron comentadas en el capítulo anterior, y en parte, porque fue construido por un docente que tuvo en mente sus particulares alumnos y alumnas, quienes se encontraban en cierto momento de su escolaridad.

Con el propósito de orientar la reflexión acerca de los ejemplos, se incluye en cada caso, un comentario sobre la calidad de la retroalimentación al alumno y luego otro comentario respecto a la calidad del juicio hecho por el profesor al trabajo del alumno. En estos comentarios se han considerado las siguientes categorías:

- Estrategia de retroalimentación utilizada, donde el foco está en identificar las principales señales que el docente da a sus alumnos y alumnas.
- Características de la retroalimentación dada al alumno de acuerdo a lo que señala la tipología propuesta por Tunstall & Gipps, haciendo énfasis en la utilidad que puede tener para fomentar un avance en el aprendizaje de los alumnos.
- Análisis del juicio evaluativo realizado por el docente, contrastando las evidencias en el trabajo del alumno con lo que describe el nivel de logro asignado por el docente, para ver hasta qué punto la asignación de este nivel permite hacer un juicio del desempeño del estudiante, de acuerdo a las evidencias en su trabajo.

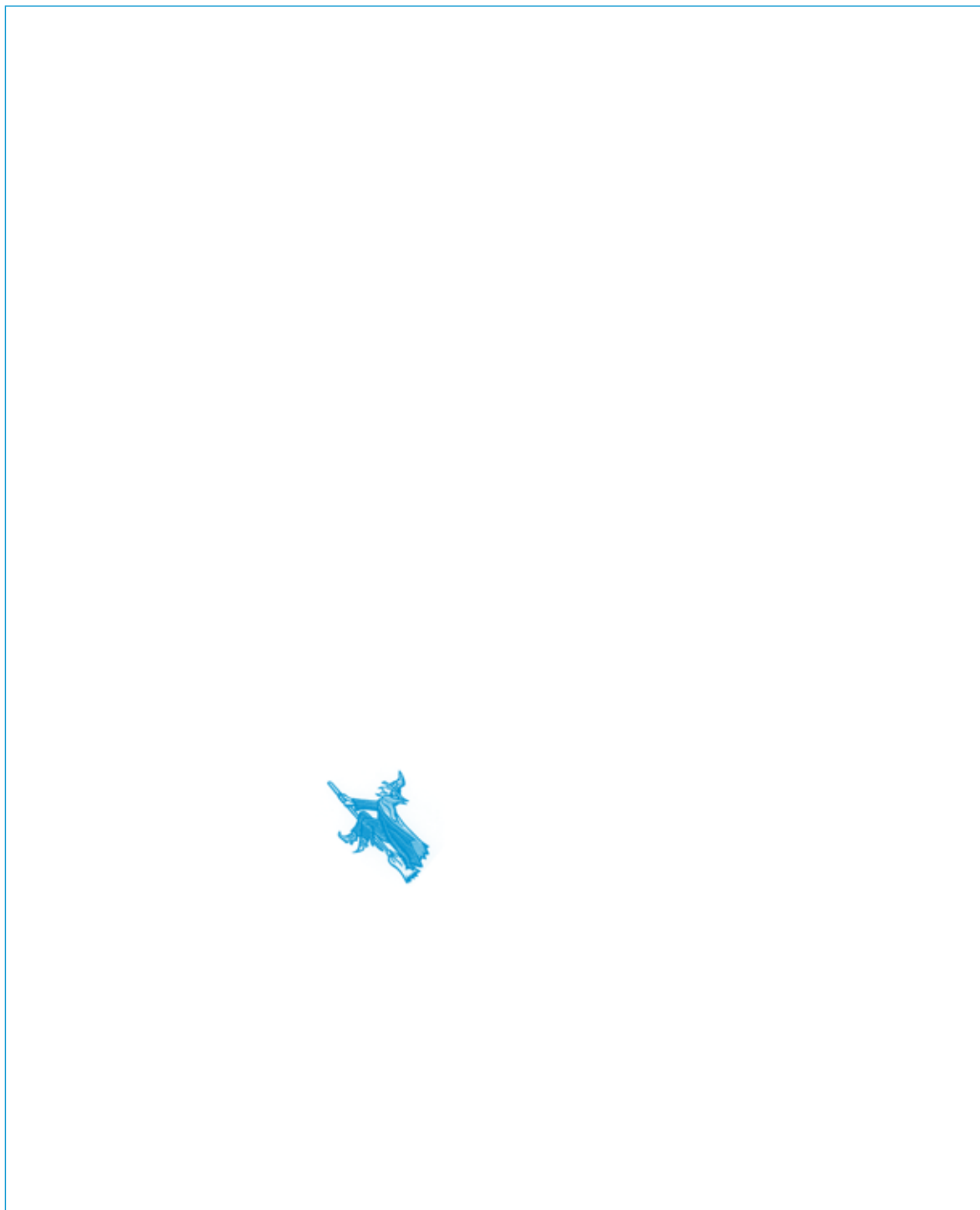
Aunque estos materiales solo permiten reflexionar sobre la construcción de juicios y las prácticas de retroalimentación en el sector de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo básico, no está demás señalar que, una vez que el lector se apropia de este modelo de trabajo, podrá transferirlo a otros sectores. Es conveniente, además, que así sea, suponiendo que los alumnos de primer ciclo básico pasan, en muchas ocasiones, gran parte de la jornada de estudio con el mismo docente. Dicho de otra manera, cuando en una asignatura, los alumnos se acostumbran a construir con sus profesores criterios de evaluación, y cuando éstos son usados siempre para mirar “cómo me va” y “cómo me fue”, es una excelente oportunidad para seguir con la práctica en los demás sectores.

LECTURA DE UN CUENTO, TERCERO BÁSICO

En este escenario de evaluación, el profesor dividió la evaluación en dos clases con el propósito de evaluar la comprensión lectora y la comunicación oral en el trabajo de sus alumnos y alumnas.

Primera clase	Evaluación de la comprensión lectora
Para evaluar la comprensión lectora, los alumnos y alumnas leyeron el cuento, “La bruja Aguja” de Ana María Güiraldes. Luego de la lectura, cada alumno y alumna debía responder a las preguntas y actividades presentes en un instrumento de evaluación (el cuento y el instrumento de evaluación están en la página 108 a 111 del Módulo 3). Para registrar y evaluar el desempeño de los alumnos y alumnas en esta actividad, el docente elaboró la siguiente pauta de acuerdo al criterio de evaluación “Comprensión lectora” que se presenta en la página 66 del Módulo 2:	

Pauta de registro y evaluación de la comprensión lectora



Segunda clase**Evaluación de la comunicación oral**

Para evaluar la comunicación oral, el docente planificó la evaluación en una sesión de 2 horas. Los alumnos leyeron el criterio de evaluación que fue adaptado por el profesor para que ellos lo entendieran. Enseguida el docente leyó, en voz alta, el cuento “La bruja Aguja” al curso. A partir del relato del cuento, el docente planteó preguntas para que los niños discutieran en base a lo escuchado del cuento y sus opiniones personales, tales como:

¿Por qué crees que la bruja Aguja se operó la nariz?

¿Te cambiarías algo que no te gusta de tu cara o cuerpo, como lo hizo la bruja Aguja?

¿Es importante para ti el cariño de tus amigos?, ¿por qué?

A partir de las diferentes tendencias en las opiniones, el profesor formó grupos de niños que tenían opiniones distintas, de modo que discutieran sobre el tema planteado y defendieran sus posturas.

Para registrar y evaluar el desempeño de los alumnos y alumnas en esta actividad, el docente elaboró la siguiente pauta de acuerdo al criterio de evaluación “Comunicación oral” que se presenta en la página 70 del Módulo 2:

Pauta de registro y evaluación de la comunicación oral



CASO 1**Evaluación del profesor o profesora**

Nivel de logro en Comprensión Lectora: Necesita reforzamiento

Nivel de logro en Comunicación Oral: Suficiente

Necesita Reforzamiento



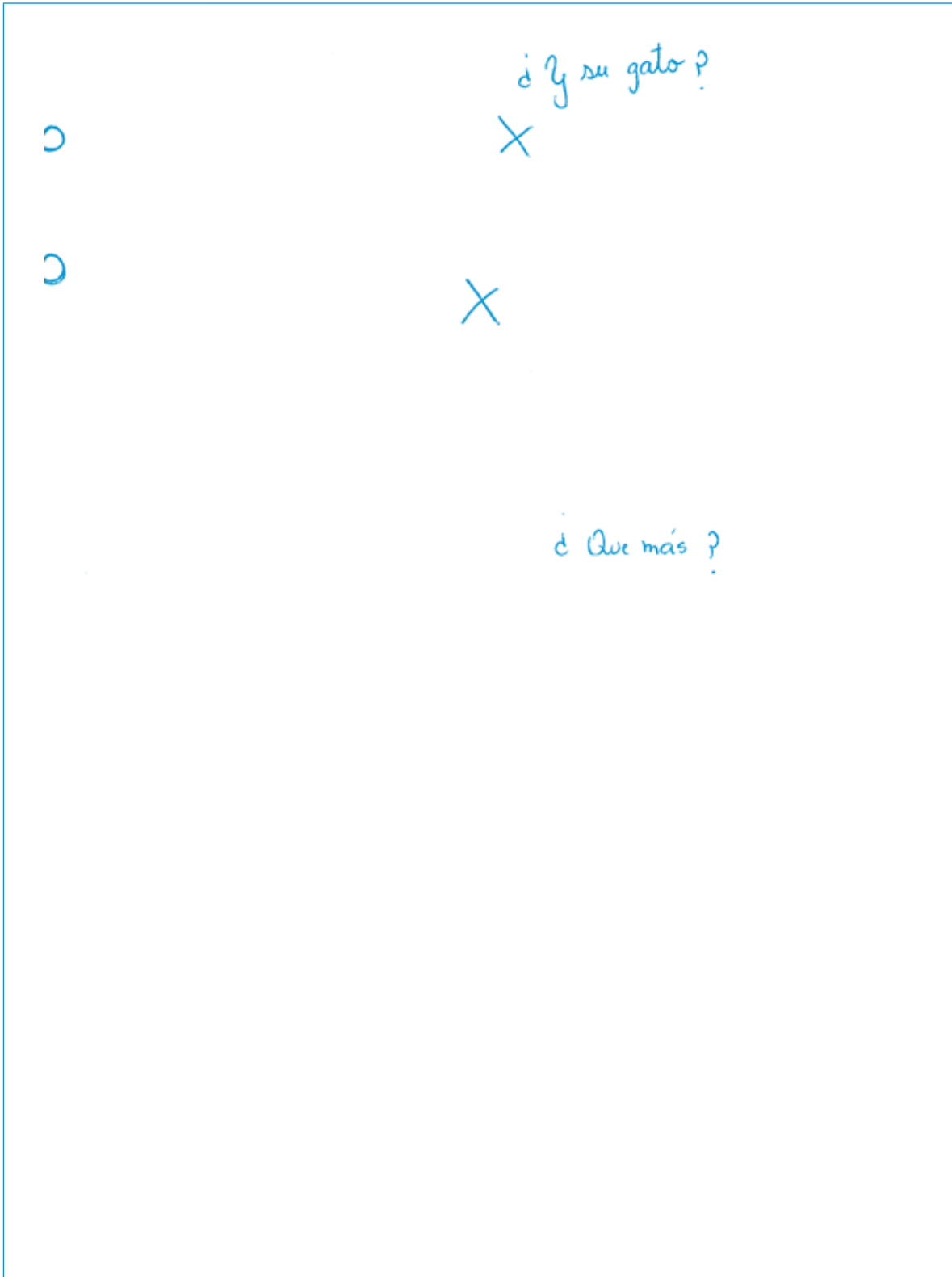
¿La bruja quería ser más linda?

antigua

(Según el texto)

X

X



Pauta de registro y evaluación de la comprensión lectora

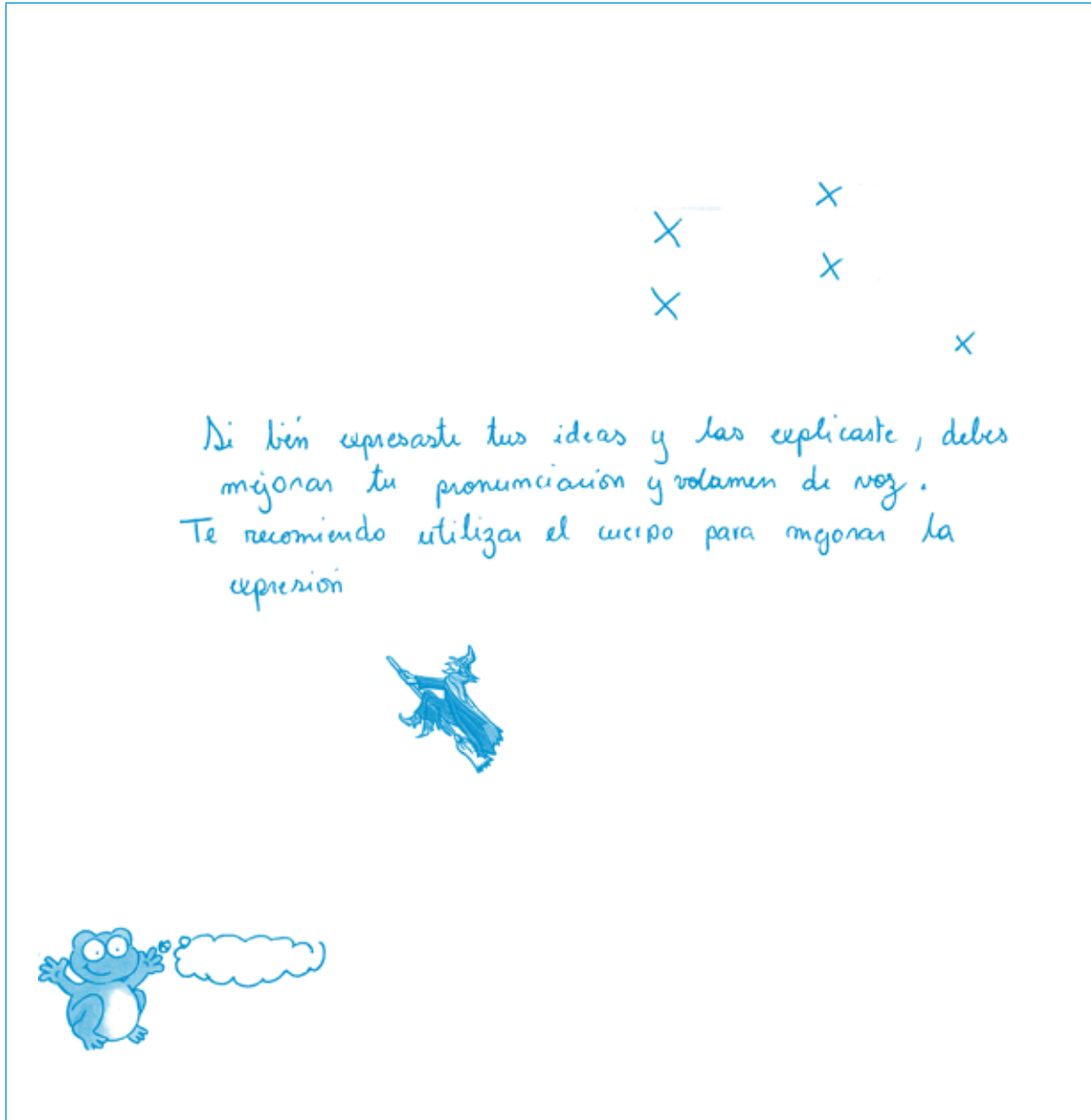
X
X
X
X
X

Italo : Te recomiendo leer dos veces las lecturas
y si necesitas , puedes revisar el texto después
de leer cada pregunta .

!! Tu puedes hacerlo mucho mejor !!



Pauta de registro y evaluación de la comunicación oral





Comentario sobre la retroalimentación

Sobre la estrategia utilizada de retroalimentación al estudiante:

Destaca la preocupación por parte del docente por incluir espacios y momentos durante la evaluación para realizar la retroalimentación. En específico, al igual como lo hacen la mayoría de los profesores, el docente utiliza cruces y tickets para señalar si la respuesta del estudiante es correcta o no. Además junto a ellas escribe algunas preguntas y mensajes que orientan el logro de aprendizaje.

Pero la estrategia utilizada va más allá, incluye una “pauta de registro” para evaluar la comprensión lectora y otra para evaluar la comunicación oral, según lo que establecen los criterios propuestos. Estas pautas contienen listas de cotejo que están alineadas con la descripción del criterio, un espacio para las observaciones sobre el desempeño del estudiante en la evaluación, y los criterios de evaluación correspondiente. Como se puede notar, el docente ha pensado en muchas maneras de registrar información para elaborar el juicio sobre el desempeño del alumno y, a su vez, hacer la retroalimentación correspondiente.

Vale destacar, que esta estrategia es un muy buen comienzo para incluir la retroalimentación como componente de sus evaluaciones, pues más allá de los comentarios que se puedan hacer respecto a su efectividad, representan un gran paso del docente en busca de maneras que le permitan orientar a los estudiantes en su aprendizaje.

Sobre el tipo de retroalimentación que realiza y su efectividad:

Es claro que este docente está dando pasos en busca de una buena manera de retroalimentar a sus alumnos y alumnas. Marcas, cruces, tickets y las frases como “necesita reforzamiento” o “¡¡ tú puedes hacerlo mucho mejor!!”, revelan que el docente aún las considera necesarias para retroalimentar a sus alumnos. El problema es que estas marcas y mensajes no ayudan a que el estudiante conozca lo que efectivamente ha aprendido, ni tampoco ofrecen una descripción sobre los siguientes pasos a seguir para lograr mejores aprendizajes, más bien, solo le dan señales de aprobación y reprobación de su trabajo.

El paso importante en la retroalimentación al alumno es cuando opta por dar una retroalimentación que describe los logros y da pistas de cómo seguir mejorando. Frases como “Te recomiendo leer dos veces la lectura y si necesitas, puedes revisar el texto después de leer la pregunta” y “si bien expresaste tu ideas y las explicaste, debes mejorar tu pronunciación y volumen de voz. Te recomiendo utilizar el cuerpo para mejorar la expresión”, son muy útiles para el alumno en cuanto le señalan concretamente qué ha hecho bien y qué debe mejorar dándole pistas de cómo hacerlo.

En este sentido algunos de los comentarios recién mencionados podrían perfeccionarse todavía. Al alumno o alumna le resultaría muy útil saber a qué prestarle mayor atención cuando lee el texto –la primera, segunda o tercera vez– para no desviarse con tanta facilidad.



Comentario sobre el juicio del profesor o profesora

Sobre el nivel de logro asignado por el docente:

Vale recordar que el juicio evaluativo se realiza a partir de la observación y análisis de las evidencias de desempeño en los trabajos de los alumnos. Al contrastar esta evidencia con los niveles de logro descritos en el criterio se elabora el juicio evaluativo en base a un referente conocido y compartido por el profesor y el alumno o alumna.

(Aunque la situación de evaluación estuvo constituida por una prueba escrita y una exposición oral, aquí solo comentaremos el desempeño evaluado por el criterio Comprensión Lectora, ya que únicamente contamos con evidencias de desempeño en esta dimensión).

El docente asignó un nivel de logro “necesita reforzamiento”, en directa referencia al criterio Comprensión Lectora. A primera vista esto parece razonable pues, al leer el primero y el último párrafo del texto queda explícito que la bruja tenía una gran nariz y que por esto tenía un olfato muy desarrollado que le molestaba. Sin embargo, al leer el cuento completo y darle un sentido global al texto, parece muy razonable que el alumno o alumna haya pensado que la bruja se operó la nariz por razones estéticas y que las alusiones a su olfato altamente desarrollado, por causa del tamaño de su nariz, son simplemente una excusa. Por lo que asignar un nivel de logro “Necesita reforzamiento”, parece poco descriptivo y justo atendiendo a lo que en la globalidad de su trabajo el alumno o alumna ha evidenciado sobre su comprensión del cuento.

Cuando el estudiante señala que el cuento trata de “*Una bruja que quería ser linda*” y “*se operó para verse más bonita*”, está dando evidencias de que comprendió el sentido global del texto. Esto puede apoyarse en la respuesta a la pregunta en que el alumno debe dar su opinión sobre la posibilidad de cambiarse la nariz, señalando “*no, porque uno nace como nace*”. Aunque la respuesta es escueta, parece suficiente para inferir que el alumno opina de acuerdo a lo que sugiere el texto y a su propia experiencia.

Algo que vale agregar, es que la pregunta 3 del ítem II y el dibujo realizado arroja información que se contrapone. En el primer caso, el alumno no reconoce al gato como algo que siempre usaba la bruja al viajar, pero sí lo reconoce en su dibujo. Cabe preguntarse, a la luz de la evidencia, si el problema está en la redacción de la pregunta o si el texto no es suficientemente explícito al respecto. Ante discrepancias como éstas, cabe recordar que los instrumentos de evaluación buscan pesquisar evidencias de aprendizaje, y si en este caso particular, un propósito del instrumento era recoger evidencias para evaluar hasta qué punto el alumno identifica información explícita del texto, la conclusión es que esto es algo que bien ha demostrado a través de su dibujo.

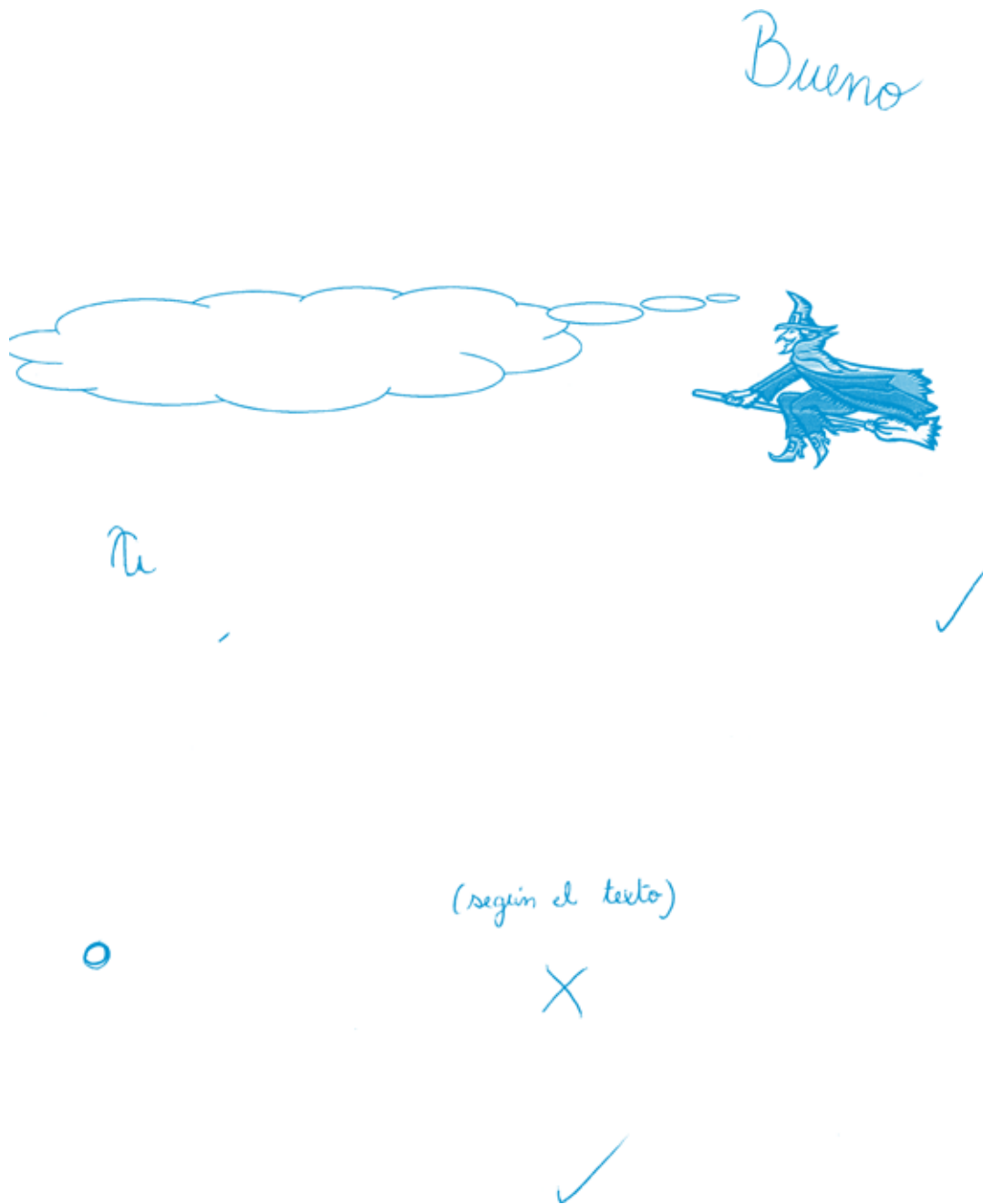
Debido a lo anterior, podríamos considerar que el trabajo del alumno demuestra un nivel de logro satisfactorio, por haber “identificado la idea principal del texto” a través de su dibujo y lo que escribe en la pregunta abierta.

Una adicional referencia para “calibrar” el juicio del docente es el Mapa de Lectura. En este caso, el trabajo del estudiante es descrito por el nivel 1 de este Mapa, pues extrae información evidente del texto al relatar de qué trata el cuento, realizando claramente inferencias sugeridas en el cuento cuando señala que la bruja quería ser linda, además, otorga opinión sobre lo leído, apoyándose en las inferencias que ha hecho sobre lo leído en el texto.

CASO 2**Evaluación del profesor o profesora**

Nivel de logro en Comprensión Lectora: Bueno

Nivel de logro en Comunicación Oral: Bueno



○



X (recuerda porqué cambió
su raíz operada por la
original)





¡¡ Qué lindo
comics !!

Pauta de registro y evaluación de la comprensión lectora



Pauta de registro y evaluación de la comunicación oral

Observaciones	Logros
Tu participación fue muy buena Procuna hablar un poco más fuerte y utilizar tus manos y rostro cuando te expresas.	X X X X X
	
	



Comentario sobre la retroalimentación

Sobre el tipo de retroalimentación que realiza y su efectividad:

Al igual que en la respuesta anterior, se observan marcas, cruces, vistos; frases como “casi perfecto” o “qué lindo el comic”, “tu participación fue muy buena”, todas ellas revelan una *retroalimentación que aprueba* el trabajo del alumno. La información que entrega este tipo de retroalimentación no genera en el estudiante una comprensión del desempeño alcanzado, ni tampoco ofrece una descripción sobre los siguientes pasos para mejorar los logros alcanzados. Su principal utilidad es reforzar la relación entre docente y estudiante.

El docente también utiliza una *retroalimentación que describe los logros y modo de mejorar* la competencia que se desea desarrollar, en este caso, la comunicación oral de ideas. Esta situación es clara cuando se usan frases como “procura hablar un poco más fuerte y utiliza las manos y el rostro cuando te expresas”. En otras palabras, este comentario ayuda al estudiante para mejorar en la próxima actividad, además sirve para reforzar los criterios con los que evaluó el trabajo del alumno, y lo que valora en la evaluación.

Cuando el profesor escribe “*debes pensar mejor las preguntas de ‘pensar y buscar’, tú ya sabes reconocerlas*”, confía en que el alumno o alumna sabe a que se refiere, sin embargo, el alumno debió pensar para responder las preguntas, aunque sus respuestas no fueran las esperadas por el docente. Entonces, el alumno o alumna podría preguntarse “¿qué tenía que pensar?”, para responder correctamente. Estos comentarios de poco ayudan al estudiante, pues no basta con decirle “debes pensar mejor”, es necesario señalarle que en este caso, lo relevante es que pueda identificar las ideas implícitas en el texto.

Sugerencias para mejorar la retroalimentación:

Los comentarios pueden ser más útiles cuando hacen referencia a la competencia que se desea alcanzar, por ejemplo: “**recuerda por qué cambió su nariz operada por la original**”, comentario que busca ayudar al alumno desarrollar mejor la comprensión del texto, otro ejemplo similar sería: *¿qué otra razón puede haber para que la bruja se haya operado?, ¿cuál crees, ahora, que es la razón principal de que se operara la nariz?*, de este modo, el comentario se caracteriza por ser orientador respecto de las acciones que el estudiante debe realizar para desarrollar la competencia deseada. Otro ejemplo, relativo a orientar la comprensión no textual de la información sería, “**relaciona la información que entregan los distintos momentos del texto para inferir la información que no está escrita en el cuento**”.

De manera más general se recomienda hacer mayor descripción **del nivel y calidad del desempeño** del estudiante, en este caso se le dice al alumno que lo hizo casi perfecto. ¿Qué significa esto realmente? Para aclarar esta ambigüedad, se recomienda describir el desempeño logrado usando la tabla de criterios, el alumno o alumna, al situarse en un continuo de calidad, seguramente será capaz de visualizar más claramente el camino de mejora. También se recomienda **describir estrategias de aprendizaje** que ayuden a desarrollar las competencias descritas en la tabla de criterios, orientando acciones concretas para que el alumno alcance los niveles superiores de la tabla. Por último, los comentarios son mejor recibidos cuando se construyen apuntando al trabajo del alumno o alumna, por sobre la persona que realizó el trabajo. Esta diferenciación –por sutil que sea–, tiene por objeto mejorar la relación pedagogía y compromete a los alumnos y alumnas con su propio desempeño.



Comentario sobre el Juicio del profesor

Sobre el nivel de logro asignado por el docente:

En el criterio Comprensión Lectora, se encuentran evidencias en las respuestas del o la estudiante que coinciden con el juicio evaluativo del docente, se observa que el juicio se ha realizado contrastando el desempeño con la tabla de criterios creada para este escenario. Tanto el comic como la explicación del cuento hecha por el alumno o alumna, dan cuenta de la competencia que ha sido puesta en juicio y que permite lograr un “nivel bueno”. Finalmente, las respuestas erróneas nos ayudan a comprender las dificultades que aún mantiene y que son motivo de la retroalimentación realizada por el docente.

Respecto al criterio de comunicación oral, solo es posible decir, que el juicio es coherente con lo anotado en la tabla de evaluación que se incluye en el instrumento, esto significaría que el alumno o alumna posee competencias para expresar ideas de **nivel bueno**, según se describe en la tabla de criterios.

Siempre es deseable diseñar tareas que nos ayuden a elaborar un juicio del desempeño de los alumnos y alumnas basado en diversas evidencias de su aprendizaje. Este instrumento destaca por esta posibilidad, pero esto también puede ser visto como una tensión para el docente, pues debe elaborar el juicio a partir de mayor información, lo que puede resultar algo complicado al comienzo, pero ciertamente permite formarse una visión más amplia de lo que cada alumno y alumna ha aprendido.

Glosario de Términos

Glosario de términos

Autoevaluación:

Proceso que capacita al alumno y alumna para reflexionar sobre qué y cómo ha aprendido y juzgarlo en contraste con un conjunto de criterios. La autoevaluación no sustituye la del docente.

Coevaluación:

Proceso llevado a cabo por parte de estudiantes pares en el cual se evalúa un trabajo o producto de acuerdo a los criterios de evaluación preestablecidos. Igual que en el caso de la autoevaluación, la coevaluación no sustituye la del docente.

Competencia:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.

Criterios preestablecidos:

Es un conjunto de dimensiones del aprendizaje consideradas centrales desde el punto de vista de un sector de aprendizaje que son utilizados para evaluar el trabajo de un alumno o alumna o de grupos de estudiantes. Deben ser definidos antes de la elaboración de instrumentos de evaluación y la aplicación de éstos. Estos criterios, deben ser conocidos y comprendidos por los alumnos y alumnas cuyos trabajos serán evaluados de acuerdo a ellos.

Descriptor:

Párrafo breve que describe características que pueden ser observadas y que permite ubicar el trabajo o

producción de un alumno o alumna en un continuo de calidad. Cada párrafo o descriptor corresponde a un nivel de logro.

Desempeño:

Un trabajo o producto puede ser evaluado en cuanto demuestra evidencias del desempeño involucrado. El desempeño puede resumirse en conceptos (excelente, pobre, muy bien, por ejemplo) o con números; cuando así sea, se llama “nivel de logro”.

Dimensiones de aprendizaje:

1. Son aspectos del aprendizaje considerados clave desde el punto de vista de un sector de aprendizaje particular. Pueden incluir conocimientos, habilidades y capacidades. Un criterio de evaluación reúne dimensiones de aprendizaje afines.
2. En los Mapas de Progreso: son aquellos elementos constitutivos de una determinada competencia, que de manera interdependiente progresan a lo largo de los siete niveles de un Mapa.

Evaluación para el aprendizaje:

Es el proceso de recoger evidencias e información acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos y alumnas utilizando criterios de evaluación preestablecidos. El análisis de los resultados es utilizado para retroalimentar con el fin de promover el aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en la planificación de actividades en aula.

Escenarios de evaluación:

Conjunto de tareas y/o actividades, junto con las respectivas condiciones, que el profesor o profesora

diseña e implementa para que los alumnos y alumnas expliciten el conocimiento, destrezas y habilidades que le interesa evaluar.

Mapas de Progreso del Aprendizaje:

Descripción sucinta de los tipos de aprendizaje que promueven los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del currículo chileno. Señalan lo que se valora como metas del aprendizaje desde una perspectiva nacional y señalan las características de su desarrollo desde 1° Año Básico hasta 4° Año Medio.

Metas (u objetivos) del aprendizaje:

Algunos autores utilizan este término para referirse a los aprendizajes esperados.

Niveles de logro:

En el contexto de este libro, constituyen un continuo que puede ser explicitado en términos de números o conceptos que va desde un desempeño pobre a uno excelente. Asociados a cada nivel de logro debe haber una descripción de este (ver “descriptor”) que permite al evaluador situar el desempeño de los alumnos en este continuo, evidenciado —por ejemplo— en respuestas escritas, presentaciones orales y trabajos elaborados en casa.

Nivel:

En los Mapas de Progreso, se refiere a las distintas etapas del continuo típico de aprendizaje, que va de lo más simple a lo más complejo. Cada nivel del mapa de progreso representa un momento característico en el desarrollo del aprendizaje en un área determinada, cualitativamente distinto al nivel anterior y al que le sigue.

Retroalimentación:

Información escrita u oral que pretende ayudar al alumno y alumna a mejorar su aprendizaje.

Rúbrica:

Es el conjunto compuesto por: criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores, utilizando para contrastar y analizar las evidencias de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se puede utilizar en diversos escenarios de evaluación, dado que sus criterios contienen las dimensiones de aprendizaje centrales de un sector. Permite realizar una retroalimentación continua que promueva el avance en los niveles de logro de cada criterio de evaluación. La rúbrica es establecida y socializada con los alumnos y alumnas, quienes a su vez pueden usarla para contrastar sus propios aprendizajes.

