



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE



RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

EDICIÓN ESPECIAL - N°1 :: Junio :: 2022 ::

SERIE:

EVALUACIÓN FORMATIVA Y CURRÍCULUM
UNA PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN



JACQUELINE GYSLING
MIMI BICK



PENSANDO INTEGRADAMENTE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL CURRÍCULUM

La pandemia gatilló una necesidad de innovación de las rutinas escolares, en términos curriculares, metodológicos y evaluativos. La priorización curricular y la implementación de un nuevo Decreto de evaluación (Decreto 67/2018), que promueve decididamente la evaluación formativa, acompañaron la realización de clases virtuales y hoy acompañan el retorno a la presencialidad. Las innovaciones implementadas en formas diversas en las distintas comunidades escolares, las vemos como una oportunidad para impulsar cambios que actualicen las prácticas pedagógicas de nuestro sistema escolar, hacia un modelo pedagógico que ponga en el centro el bienestar integral de los y las estudiantes y el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En este contexto nos ha parecido pertinente plantear algunas propuestas para implementar la evaluación formativa que impulsa el Decreto 67, desde una perspectiva evaluativa y curricular constructivista. Este interés surge, por una parte, de la constatación que operan en el ambiente escolar aproximaciones bastante diferentes de entender la evaluación formativa. Como explica Susan Brookhart (2007), este no es un concepto nuevo en educación y su origen se enraíza en el conductismo. Sin embargo, las propuestas actuales en evaluación formativa se anclan en el constructivismo, lo que tiene consecuencias importantes respecto a cómo ésta se entiende y se realiza.

En términos globales, puede decirse que se pasa de una visión que considera la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el proceso de enseñanza y se orienta a ofrecer una retroalimentación correctiva a los y las estudiantes¹, a otra que considera la evaluación como información que retroalimenta el proceso de aprendizaje y de enseñanza en todo momento y en la cual la retroalimentación a las y los estudiantes debe ser descriptiva de sus fortalezas y debilidades, orientando los pasos a seguir (Tunstall y Gips, 1996; William, 2009). Tomando los planteamientos de Black & Wiliam (2009), entendemos que “La **evaluación es formativa** en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los y las estudiantes son buscadas, interpretadas y usadas por los profesores y profesoras, los y las estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje. Decisiones que probablemente son mejores o mejor fundadas que las que hubiesen sido tomadas en ausencia de estas evidencias intencionalmente buscadas” (2009, p. 7).



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

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

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

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

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

UNA INVITACIÓN A MANTENER EL IMPULSO INNOVADOR

A través de esta serie de recursos invitamos a abordar la evaluación formativa en conjunto con el currículum, esto es, apropiándose e interpretando el currículum vigente a la hora de planificar y evaluando formativamente aquello que importa de fondo que los y las estudiantes aprendan.

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

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

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



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

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

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

La adaptación del currículum nacional al contexto específico se ha denominado como contextualización (Mineduc, 2021)⁴. En la literatura especializada existen diversas definiciones de contextualización y distintas formas de realizarla (Espinoza y otros 2017; Zavalza, 2012), las que tienen en común que se relacionan con la idea que el currículo debe ser pertinente a la realidad y estudiantes específicos. Se sostiene que estas adecuaciones serán un estímulo para el logro de aprendizajes, porque el conocimiento que se valora es aquel que es transferible y transferido a contextos extra-escolares por los y las estudiantes (Fernández, Leite, Mouraz y Figueiredo, 2011).

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

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

En lo que sigue, entonces, proponemos una manera de abordar el currículum prescrito a nivel local, y una forma interrelacionada de abordar la evaluación desde un enfoque formativo. Esta propuesta está pensada para ser abordada por los y las docentes de forma individual o colectiva, con el apoyo de su equipo de gestión

⁴ Ver por ejemplo, Programa de estudio Ciencias para la ciudadanía 3° y 4° medio
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140116_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf

o sin él. No obstante, lo ideal es que se asuma como un espacio de reflexión colectiva en el marco de una gestión colaborativa y profesionalizante.

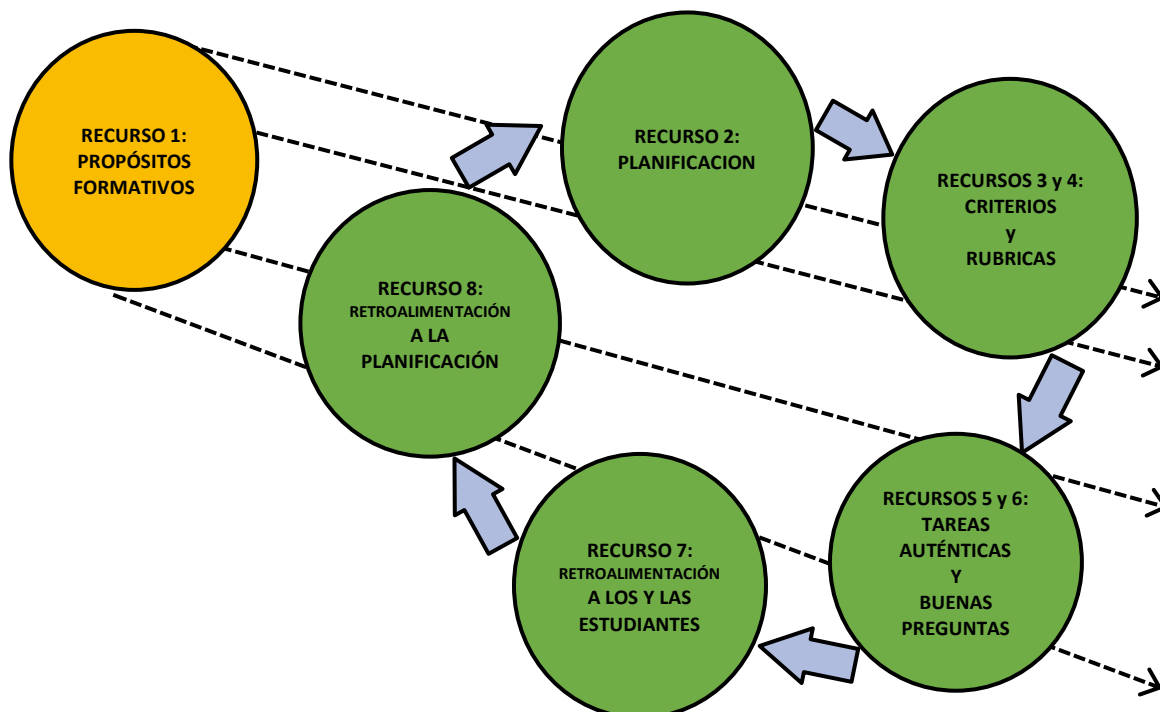
LOS RECURSOS DE LA SERIE

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

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

El único momento que ocupa un estatus distinto es el primero, denominado como “determinación de los propósitos formativos”. Este es concebido como un componente central del sistema y por ello en el esquema lo hemos ubicado en el vértice superior izquierdo, “iluminando” el conjunto del sistema. Los propósitos formativos aluden a la intencionalidad formativa profunda que subyace al aprendizaje específico y que se espera se transfiera fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, desarrollar el pensamiento crítico o favorecer el desarrollo de la autonomía o el desarrollo de un sentido de solidaridad y empatía con los demás, pueden considerarse propósitos formativos. Los siguientes momentos decisionales son: la planificación (Recurso N° 2); la definición de criterios y rúbricas (Recursos N° 3 y 4); la determinación de experiencias de evaluación y de aprendizaje (Recursos N° 5 y 6); la retroalimentación a los y las estudiantes (Recurso N°7) y la retroalimentación a la planificación (Recurso N°8).

Diagrama. Los momentos clave de la evaluación formativa y los recursos de la serie



En la serie de recursos nos referiremos a cada uno de estos momentos decisionales, dando orientaciones y ejemplos para apoyar la práctica docente. Estos ejemplos tienen la particularidad de no ser ejemplos hipotéticos; al contrario, los ejemplos que hemos seleccionado para ilustrar los momentos del esquema y sus interconexiones son recuentos de experiencias que hemos tenido en nuestro trabajo con diferentes grupos profesionales a través del tiempo, y también hemos tomado ejemplos de otras experiencias que nos parecen valiosas.



REFERENCIAS

Brookhart, S.M. (2007) Expanding Views about Formative Class-Room Assessment: A Review of the Literature. In: McMillan, J.H., (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. Teachers College Press, pp. 43-62.

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

Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017). *Contextualización curricular. P. Universidad Católica de Chile*. Documento de trabajo curso EDU 0162 - Primer Semestre 2017.

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de contextualización curricular*. XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía-7/8/9 Setembro 2011-Coruña.

Forster, M. (2007). *Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile*. 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo, 11,12 y 13 de septiembre.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). How does your teacher help you to make your work better? Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203.

Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ª época). 2(3), 15-44

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacciones*, 22, 6-33.



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE

