



INFORME NÚMERO 2: REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE MODELOS, ESTRATEGIAS Y BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DIFERENCIADA

UNESCO-MINEDUC

INFORME NÚMERO 2: REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE MODELOS, ESTRATEGIAS Y BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DIFERENCIADA

Proyecto “Apoyo para el Desarrollo de una Política y un Plan de Fortalecimiento de la Evaluación de Aprendizajes que se realiza al Interior de los Establecimientos”

UNESCO-MINEDUC

AUTORES:

Catalina Santa Cruz, Victoria Espinoza, Elisa Torres y Guillermo Lazcano

Santiago, Agosto 2016

Índice

I. Antecedentes y objetivos	5
II. Hitos y plan de trabajo	7
III. Metodología de sistematización	10
IV. Descripción de fuentes utilizadas.....	11
V. Síntesis de la revisión	16
1. El aula en la actualidad, desafíos propios de la modernidad.	17
2. La evolución de la integración en Hispanoamérica y específicamente en Chile.....	21
3. La preparación docente con miras a la evaluación diferenciada.....	23
4. Evidencia sobre los procesos tradicionales de evaluación	24
5. Evaluaciones formativas y sumativas	28
6. Educación diferenciada.....	32
a. Alumnos con talentos y alumnos con NEE.	39
b. El educador en un aula diferenciada	40
c. El uso de TICS en el aula diferenciada.....	43
d. Algunas propuestas de educación diferenciada	45
7. Evaluación diferenciada:.....	48
a. Evaluación diferenciada basada en estándares	51
b. Adaptaciones, acomodaciones y modificaciones en relación a la evaluación diferenciada y la educación basada en estándares.....	55
c. La evaluación diferenciada desde el alumnado	59
d. Evaluación diferenciada por nivel educativo.....	61
e. La calificación y reporte de la evaluación diferenciada basada en estándares.....	63
VI. Reflexiones	67
VII. Recomendaciones o sugerencias para la implementación de un modelo de evaluación diferenciada:	70
1. Respecto del profesor	70
a. Comunidades de aprendizaje de profesores	72
2. La evaluación formativa	75
3. Respecto de los equipos directivos.....	78
4. Respecto de las instituciones de educación superior	80
5. Respecto de las formas e instrumentos de evaluación.....	81
6. Respecto de la calificación.....	90

7. El reporte de calificación	93
VIII. Referencias	96
IX. Anexo.....	102
Resumen 1: Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design. Connecting Content and Kids.....	102
Resumen 2: Evaluación del Aprendizaje: Retos y Mejores Prácticas ...	112
Resumen 3: How to Assess Authentic Learning	125
Resumen 4: From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning.....	136
Resumen 5: Formative Assessment: Making it Happen in the Classroom	143
Resumen 6: How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms	152
Resumen 7: Leading for Differentiation: Growing Teachers Who Grow Kids	163
Resumen 8: Rethinking grading: meaningful assessment for standards-based Learning	166
Resumen 9: Elements of Grading: A Guide to Effective Practice	175
Resumen 10: Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All	185
Resumen 11: A School Leader's guide to Standards-Based Grading...	193
Resumen 12: Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional.....	201
Resumen 13: Sage Handbook of Research on Classroom Assessment	207
Resumen 14: Assessment Essentials for Standards-Based Education.	226
Resumen 15: Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad	233
Resumen 16: Balanced Assessment: From Formative to Summative ..	243
Resumen 17: A Repair Kit for Grading: 15 Fixes for Broken Grades	253
Resumen 18: The School Leader's Guide to Grading	263
Resumen 19: Answers to Essential Questions About Standards, Assessment, Grading, and Reporting.....	272
Resumen 20: Grading Exceptional and Struggling Learners.....	283
Resumen 21: Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.....	300
Resumen 22: La evaluación Como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana	311
Resumen 23: Grading smarter, not harder. Assesment Strategies That Motivate Kids and Help Them Learn	322

Resumen 24: Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom	333
Resumen 25: Differentiation: From Planning to Practice, Grades 6-12.	346
Resumen 26: Formative Assessment & Standards-Based Grading.....	353
Resumen 27: Evaluación Educativa y Promoción Escolar	359
Resumen 28: Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well	370
Resumen 29: Grading and Group Work: How do I assess individual learning when students work together?.....	381
Resumen 30: Grading and Learning. Practices that support student achievement.....	386
Resumen 31: Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading	397
Resumen 32: The Principal as Assessment Leader.....	403
Resumen 33: The Teacher as Assessment Leader	415
Resumen 34: On Your Mark. Challenging the Conventions of Grading and Reporting.....	429
Resumen 35: Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning	438
Resumen 36: Developing Standards-based report cards.....	447
Resumen 37: El Mapa Cognitivo En Los Procesos De Evaluación Del Aprendizaje: Un instrumento alternativo de evaluación	457
Resumen 38: Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom	462
Resumen 39: Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators	474
Resumen 40: Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All	483
Resumen 41: Making Assessment for Everyone: How to Build on Student Strengths.....	493
Resumen 42: The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education.....	502
Resumen 43: Inclusive Education and Effective Classroom Practices...	507
Resumen 44: Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities.....	510
Resumen 45: Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature	514
Resumen 46: Learning to Love Assessment.....	521
Resumen 47: Pre-Assessment: Promises and Cautions.....	524
Resumen 48: Assessing What Matters	528

Resumen 49: The Best Value in Formative Assessment	531
Resumen 50: The Rest of the Story	534
Resumen 51: Changing Classroom Practice.....	537
Resumen 52: The Road Less Traveled.....	541
Resumen 53: Taking Formative Assessment Schoolwide.....	544
Resumen 54: Strategies for Reflective Assessment	547
Resumen 55: Every Day in Every Classroom	549
Resumen 56: Differentiating Assessments for Special Needs Students	551
Resumen 57: Everyday classroom assessment practices in science classrooms in Sweden	553
Resumen 58: Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social.....	554
Resumen 59: Evaluación para la inclusión educativa	556
Resumen 60: Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno	559
Resumen 61: Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico.....	561
Resumen 62: Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro.....	565
Resumen 63: Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica.....	568
Resumen 64: Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica.....	570

El presente documento es una revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada, encargada por las áreas de Coordinación de Evaluación de Aula y Observatorio de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC.

Este informe corresponde al Informe Final, el cual se estructura de la siguiente manera: Primero se presentan los antecedentes y objetivos del proyecto. Luego, se presentan los hitos, así como el plan de trabajo que guió la revisión. Posteriormente, se describe la metodología de sistematización utilizada. En cuarto lugar se describen las fuentes utilizadas. En quinto lugar, se presenta una síntesis de la revisión, la cual se estructura de acuerdo a la información hallada a partir de la sistematización. Luego se incluye una serie de recomendaciones y sugerencias de acuerdo a los actores educativos. Por último, se presenta un anexo que contiene las fichas resumen de cada uno de los textos utilizados en la revisión literaria.

I. Antecedentes y objetivos

Como se describe en los Términos de Referencia del proyecto, los antecedentes que guían esta revisión se basan en que los procesos de evaluación permiten al docente ir evidenciando el avance de los y las estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje, pudiendo luego adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje según la información que levante. Buenos procesos de evaluación permiten conocer la diversidad existente en el aula de manera más precisa y brindar la evidencia necesaria para tomar decisiones pedagógicas que aborden las diferentes necesidades y oportunidades que van surgiendo en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes. Más aun, se ha visto que el tipo de evaluación que eligen realizar los y las docentes y las formas en que la llevan a cabo tiene grandes repercusiones en la motivación de los y las estudiantes y en el nivel de complejidad y profundidad de los aprendizajes que desarrollan (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014; Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2007; entre otros). Desafortunadamente, una de las competencias más débiles en los docentes del sistema escolar chileno, evidenciada año tras año en la evaluación

docente nacional, es la de diseñar, interpretar y usar las evaluaciones para ajustar las prácticas pedagógicas de modo de favorecer el desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes. Esto pone de relieve la necesidad de fortalecer algo que, como también indica el Equipo de Tarea que revisó el Simce durante el 2014, está actualmente invisible y olvidado, tanto por los actores como por la política pública.

En el contexto anterior, se ha generado una alianza con Unesco para que colabore con el Ministerio de Educación en el desarrollo de una Política y un plan de fortalecimiento de la evaluación de aprendizajes que se realiza al interior de los establecimientos (o evaluación en aula), que considere la diversidad cultural y ofrezca oportunidades de participación a todos y todas, incluyendo a estudiantes en situación de discapacidad. Una de las líneas de acción de esta política es la actualización de la normativa referida a evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar, un referente importante y que enmarca muchas de las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los establecimientos. Para abordar este proceso, el MINEDUC estima necesario contar con una revisión de la literatura sobre prácticas de evaluación inclusivas y la evidencia de su impacto en el aprendizaje y la motivación de los y las estudiantes, considerando esto como un insumo importante para generar recomendaciones informadas y practicables en el contexto chileno. Desde una preocupación por un trabajo inclusivo con la diversidad de estudiantes que existe en toda aula, es importante contar con información sistematizada respecto de modelos y buenas prácticas para la diferenciación o adaptación de la evaluación, tanto en términos amplios como para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

El objetivo general del proyecto fue desarrollar una sistematización de aportes identificados, compilados y sintetizados de la literatura nacional e internacional, sobre modelos, estrategias y buenas prácticas para evaluar y calificar de manera diferenciada o adaptada, tanto en términos amplios como para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, y la evidencia de su impacto en el aprendizaje, el involucramiento y la motivación de los y las estudiantes, y sobre su desarrollo y bienestar general posterior. Mientras que los objetivos específicos fueron revisar y sistematizar propuestas, modelos,

estrategias y buenas prácticas relativas a la diferenciación o adaptación de la evaluación y la calificación, tanto en términos amplios como para estudiantes con discapacidad y NEE, y su impacto sobre el aprendizaje, el involucramiento o motivación de los y las estudiantes, y sobre su desarrollo y bienestar general posterior. Un segundo objetivo específico fue: formular sugerencias y recomendaciones prácticas desde la literatura que consideren fundamentalmente: la relación entre la evaluación regular en el aula y la evaluación diferenciada, analizando diferencias y semejanzas en las estrategias o procedimientos de evaluación, los sistemas de calificación, la comunicación de resultados, el rol de los estudiantes, profesor y familias; definir formas de reportar o comunicar resultados de aprendizajes a estudiantes y apoderados; cómo abordar la diversidad de estudiantes en los reglamentos de evaluación; procedimientos de resolución de situaciones especiales de evaluación.

II. Hitos y plan de trabajo

Para cumplir con los objetivos propuestos, se realizó una revisión bibliográfica nacional e internacional, de toda aquella literatura disponible publicada en inglés y en español de los últimos 35 años en torno al tema. Se consideró en la revisión tanto artículos académicos, como libros, textos normativos y “grey literature”.

El proyecto comenzó con una reunión el día 10 de junio de 2016 con la contraparte en el MINEDUC. En esta reunión participaron: María Angélica Mena, quien se desempeña como y María Teresa Chamorro, quien se desempeña como coordinadora del área de Evaluación de Aula y la coordinadora del Observatorio de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación, así como la jefa y la coordinadora del proyecto de revisión de literatura. En esta reunión se expuso lo que el MINEDUC esperaba como resultados del proyecto y se orientó la búsqueda bibliográfica para poder cubrir con estas necesidades. Por último, se acordó una metodología de trabajo la cual permitió organizar el equipo y las funciones de éste.

El día 19 de junio de 2016 se envió a la contraparte el Informe 1, el cual consideró el detalle de la bibliografía detallada a revisar, incluyendo las sugerencias mencionadas en los términos de referencia y en la reunión sostenida con la contraparte. Una segunda versión del informe, la cual incluyó bibliografía complementaria sugerida luego de la revisión del informe 1, así como una carta Gantt del plan de trabajo fue enviada el 05 de julio de 2016.

Luego de la aprobación del informe 1, comenzó la revisión bibliográfica propiamente tal, la cual consideró 64 textos, incluyendo libros, reportes y artículos académicos. Llevada a cabo por el equipo compuesto por Elisa Torres y Guillermo Lazcano, quienes participaron como ayudantes de investigación, Victoria Espinoza, coordinadora de proyecto y Catalina Santa Cruz, jefa de proyecto.

En la siguiente tabla se puede observar la carta Gantt que guió el trabajo realizado.

Actividad/Semanas	Semana 13.06	Semana 20.06	Semana 27.06	Semana 4.07	Semana 11.07	Semana 18.07	Semana 25.07	Semana 01.08	Semana 08.08	Semana 15.08	Semana 22.08	Viernes 26.08
Búsqueda bibliográfica	█											
Lectura de documentos y elaboración de resúmenes	█											
Revisión de resúmenes		█										
Elaboración de informe 1		█										
Sistematización de la información			█									
Elaboración de informe 2								█				
Desarrollo de resumen ejecutivo								█				
Desarrollo artículo de divulgación								█				
Entrega de informe, resumen y artículo												█

III. Metodología de sistematización

El proyecto de revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada, consistió en examinar la literatura relativa a esta temática, para luego sistematizarla. El trabajo inicial consistió en recopilar la bibliografía que sería revisada. En primer lugar se incluyeron, las fuentes sugeridas por el MINEDUC. Posteriormente, se complementaron los títulos dados por el MINEDUC con los resultados de una búsqueda de literatura realizada por el equipo de investigación, teniendo como criterios de búsqueda los conceptos de evaluación diferenciada, así como teorías, aplicación e investigación relativa a este tema, considerando fuentes de distintos países y fechas. En cuanto al tipo de literatura revisada se incluyeron libros, manuales, artículos científicos, así como reportes de diferentes instituciones, para asegurar la heterogeneidad y riqueza de la información recabada. En total se revisaron 64 textos sobre el tema solicitado.

En un primer momento la información iba a organizarse según nivel y modalidad educativa (educación pre-escolar, escolar, media; y científico humanista y técnico profesional). Sin embargo, hubo que reestructurar la metodología de recolección de información, puesto que una minoría de las fuentes se enfocaban en estos criterios. Debido a lo anterior, la información se estructuró en torno a los elementos recalcados en los documentos, poniendo especial énfasis en elementos directamente relacionados con la evaluación diferenciada en aula, tanto en estrategias como fundamentos teóricos pertinentes. Además de esto, se rescatan elementos generales de la evaluación en educación y diseño curricular que se ha visto son relevantes a la hora de articular la evaluación diferenciada en aula, incluyendo distintas perspectivas de modelos educativos tradicionales.

En cuanto a la metodología concreta para cada uno de los textos revisados, cada documento fue sintetizado inicialmente por los ayudantes de investigación, para luego ser revisado y discutido en conjunto con el resto del equipo. Esta revisión permitió ajustar el nivel de profundización y especificidad de las síntesis, así como triangular la traducción y utilización de conceptos que pudieran generar disenso en el proceso de adaptar textos del inglés al español. Otro elemento

discutido y acordado fue la inclusión de elementos de los sistemas educativos de otros países que no tuvieran paralelo directo en el sistema chileno, pero que afectaran la discusión respecto a las políticas de educación diferenciada y específicamente al foco de este trabajo: la evaluación en aula. Algunos de estos elementos son las escalas de calificaciones utilizadas en los distintos países, que son en la mayoría de los casos diferentes a las de nuestro país, así como las estructuras curriculares y programas educativos particulares a nivel estatal o nacional.

Luego de haber trabajado en conjunto los documentos revisados por los ayudantes de investigación, tanto la coordinadora como la jefa de proyecto analizaba la información de cada uno de los textos clasificando la información obtenida según el tema que trataba el texto. De esta forma, se esquematizó cada uno de los documentos, incluyendo varios niveles de información. En primer lugar se consolidó la información formal de cada uno de los elementos, para luego clasificar el contenido, según temática. Por ejemplo, si el texto abordaba la educación diferenciada, evaluación diferenciada, si estaba orientado a un nivel o actor educativo particular, etc. Esta organización de la información, permitió después estructurar la síntesis de la revisión.

IV. Descripción de fuentes utilizadas

A continuación, se presenta una tabla en la que se resume la información de cada uno de los textos utilizados en la presente revisión bibliográfica. Para cada texto se indica: número, el cual es correlativo al resumen correspondiente (consultar anexo 1), título del documento, autor o autores, la fecha de publicación del texto, el país de publicación y el tipo de publicación a la que corresponde, la cual puede ser libro, reporte o artículo académico.

Nº1	Título	Autor(es)	Fecha de publicación	País	Tipo de publicación
1	Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design Connecting Content and Kids	C. A. Tomlinson y J. McTighe	2006	Estados Unidos	Libro
2	Evaluación del aprendizaje: Retos y mejores prácticas	K. E. Gallardo Córdova	2013	México	Libro
3	How to Assess Authentic Learning	K. Burke	2009	Estados Unidos	Libro
4	From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning	K. Burke	2011	Estados Unidos	Libro
5	Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom	M. Heritage	2010	Estados Unidos	Libro
6	How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd Edition	C. A. Tomlinson	2001	Estados Unidos	Libro
7	Leading for Differentiation: Growing Teachers Who Grow Kids	C. A. Tomlinson y M. Murphy	2015	Estados Unidos	Libro
8	Rethinking Grading: Meaningful Assessment for Standards-Based Learning	C. Vatterott	2015	Estados Unidos	Libro
9	Elements of Grading: A Guide to Effective Practice	D. B. Reeves	2016	Estados Unidos	Libro
10	Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All	G. H. Gregory y C. Chapman	2013	Reino Unido	Libro
11	A school leader's guide to standards-based grading	T. Heflebower, J. K. Hoegh, y P. Warrick.	2014	Estados Unidos	Libro
12	Educación y diversidad	I. Mena; M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.).	2012	Chile	Libro
13	SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment: SAGE Publications	J. H. McMillan (Ed.).	2013	Estados Unidos	Libro
14	Assessment Essentials for Standards-Based Education	J. H. McMillan	2008	Estados Unidos	Libro
15	Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad	A. Sánchez Palomino, y J. A. Torres González.	2012	España	Libro
16	Balanced Assessment: From Formative to Summative	K. Burke	2010	Estados Unidos	Libro
17	A repair kit for grading: 15 Fixes for Broken Grades	K. O'Connor	2011	Estados Unidos	Libro
18	The school leader's guide to grading	K. O'Connor	2013	Estados Unidos	Libro
19	Answers to Essential Questions About Standards, Assessments, Grading, and Reporting	L. A. Jung y T. R. Guskey	2013	Estados Unidos	Libro
20	Grading Exceptional and Struggling Learners	L. A. Jung y T. R. Guskey	2012	Estados Unidos	Libro

¹ La numeración de los documentos es correspondiente con la numeración de cada resumen en los anexos.

Nº	Título	Autor(es)	Fecha de publicación	País	Tipo de publicación
21	Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning	L. M. Earl	2013	Estados Unidos	Libro
22	La Evaluación como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana	M. A. Santos Guerra	2014	España	Libro
23	Grading Smarter not Harder: Assesment Strategies That Motivate Kids and Help Them Learn	M. Dueck	2014	Estados Unidos	Libro
24	Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom	R. Wormeli	2006	Estados Unidos	Libro
25	Differentiation: From Planning to Practice, Grades 6-12	R. Wormelli	2007	Estados Unidos	Libro
26	Formative Assessment & Standards-Based Grading	R. J. Marzano	2010	Estados Unidos	Libro
27	Evaluación educativa y promoción escolar	S. Castillo y J. Cabrerizo	2003	España	Libro
28	Classroom assessment for student learning: Doing it Right - Using it Well	J. Chappuis	2011	Estados Unidos	Libro
29	Grading and Group Work: How do I assess individual learning when students work together?	S. Brookhart	2013	Estados Unidos	Libro
30	Grading and Learning	S. Brookhart	2011	Estados Unidos	Libro
31	Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading	T. R. Guskey (Ed.)	2009	Estados Unidos	Libro
32	The Principal as Assessment Leader	T. R. Guskey (Ed.)	2009	Estados Unidos	Libro
33	The Teacher as Assessment Leader	T. R. Guskey (Ed.)	2009	Estados Unidos	Libro
34	On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting	T. R. Guskey	2015	Estados Unidos	Libro
35	Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning	T. R. Guskey y J. M. Bailey	2001	Estados Unidos	Libro
36	Developing Standards-Based Report Cards	T. R. Guskey y J. M. Bailey	2010	Estados Unidos	Libro
37	El Mapa Cognitivo En Los Procesos De Evaluación Del Aprendizaje: Un instrumento alternativo de evaluación	W. R. Avendaño C y A. E. Parada T	2014	Alemania	Libro
38	Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom	C. A. Tomlinson y T. R. Moon	2013	Estados Unidos	Libro
39	Differentiating Instruction for Students With Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators	W.N. Bender.	2012	Estados Unidos	Libro
40	Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All	C. M. Chapman y R. S. King	2012	Estados Unidos	Libro

Nº	Título	Autor(es)	Fecha de publicación	País	Tipo de publicación
41	Making Assessment Work for Everyone: How to Build on Student Strengths	P. Kusimo, M. Ritter, K. Busick, C. Ferguson, E. Trumbull y G. Solano-Flores.	2000	USA	Reporte
42	The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education	W. Harlen	2007	Inglaterra	Reporte
43	Inclusive Education and Classroom Practices	European Agency for Development in Special Needs Education	2003	Dinamarca	Reporte
44	Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities	J. Porter, C. Robertson y H. Hayhoe	2000	UK	Reporte
45	Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature	C. A. Tomlinson, C. Brighton, H. Hertberg, C. M. Callahan, T. R. Moon, K. Brimijoin, L. A. Conover y T. Reynolds.	2003	Estados Unidos	Artículo académico
46	Learning to love assessment	C. A. Tomlinson.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
47	Pre-assessment: Promises and Cautions	T. R. Guskey y J. McTighe.	2016	Estados Unidos	Artículo académico
48	Assessing What Matters	R. J. Sternberg.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
49	The Best Value in Formative Assessment.	S. Chappuis y J. Chappuis.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
50	The Rest of the Story	T. R. Guskey.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
51	Changing Classroom Practice	D. Wiliam.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
52	The Road Less Traveled	C. W. Gallagher y S. Ratzlaff.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
53	Taking Formative Assessment Schoolwide	D. Fisher, M. Grant, N. Frey y C. Johnson.	2007	Estados Unidos	Artículo académico
54	Strategies for Reflective Assessment	J. B. Bond	2013		Artículo académico
55	Every Day in Every Classroom	L. Greenstein	2009		Artículo académico
56	Differentiating Assessments for Special Needs Students	C. Uscianowski	2013		Artículo académico
57	Every day classroom assesment practices in science classrooms in Sweden	M. C. Gomez y A. Jacobson.	2014	Suecia	Artículo académico
58	Evaluar en contextos de exclusión: buenas prácticas e inclusión social	F. J. Amores y M. Ritaco.	2011	España	Artículo académico
59	Evaluación para la inclusión educativa	M. A. Casanova.	2011	España	Artículo académico

Nº	Título	Autor(es)	Fecha de publicación	País	Tipo de publicación
60	Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno.	B. A. Navarro-Aburto, I. A. Arriagada Puschel, S. Osse-Bustingorry y C. Burgos-Videla.	2016	Chile	Artículo académico
61	Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico	Llancavil, D. R. y Lagos, L. F.	2016		Artículo académico
62	Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro.	A. Payá.	2010		Artículo académico
63	Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica.	R. Romero y P. Lauretti.	2006		Artículo académico
64	Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica	D. Vaillant	2007		Artículo académico

V. Síntesis de la revisión

La sección que se presenta a continuación corresponde a una organización de la información recabada a partir de la revisión literaria sobre evaluación diferenciada. Es importante mencionar que en este informe nos referimos a evaluación diferenciada considerando un concepto amplio, el cual implica que la diversidad dentro de la sala de clases no está dada solo por alumnos que tienen algún tipo de NEE. De esta forma, la evaluación diferenciada se hace cargo de la evaluación de cada uno de los niños que componen un grupo curso, acogiendo las diferencias propias de cada uno de ellos.

Como se mencionaba, el concepto de evaluación diferenciada ha sido utilizada tradicionalmente para referirse a las prácticas utilizadas para evaluar a los estudiantes con NEE. En este sentido, se han utilizado cierto tipo de adaptaciones a las evaluaciones que se alejan de lo que se propone como evaluación diferenciada, como lo indica Jung y Guskey (2012), estas serían:

- Calificación según metas individuales: pueden plantearse metas específicas según el programa de intervención educativa, pero que no siempre van a estar alineadas con los estándares curriculares. Por lo que tener calificación máxima en un área puede tener una interpretación ambigua.
- Calificación en base al progreso: otra opción es calificar según el progreso desde el último periodo de evaluación. Permite reconocer los avances del estudiante, pero no da cuenta necesariamente del nivel de logro alcanzado y si es o no satisfactorio.
- Ponderar las tareas diferenciadamente: por ejemplo, se le puede dar mayor valor a tareas grupales y menos a las individuales. Sin embargo, a través de esta estrategia no se da cuenta de forma precisa del nivel real de desempeño del estudiante, y se puede sobreestimar su nivel de aprendizaje.
- Inclusión de indicadores de comportamiento o esfuerzo en la calificación: considerar el esfuerzo o comportamiento en una calificación nubla su significado y hace imposible saber realmente qué nivel de logro tiene el

estudiante. Además, los profesores suelen tener distintos criterios para calificar el esfuerzo de los alumnos.

- Modificar de la escala de calificación: implica bajar el nivel de exigencia de la escala para alcanzar la aprobación del estudiante en determinada materia, pero distorsiona la información que entregan las calificaciones, sobre todo para usos posteriores, como postulación a trabajos o nuevos lugares de estudio.

Por lo tanto, para entender el concepto amplio de evaluación diferenciada, se propone una síntesis en la que se aborda desde el panorama actual en el aula, la situación en la región latinoamericana y chilena, para luego tratar el tema de la educación diferenciada, la evaluación diferenciada y las sugerencias que se desprenden de esta aplicación.

1. El aula en la actualidad, desafíos propios de la modernidad.

Actualmente, las salas de clases alrededor del mundo comparten algunas características producto de factores sociales, culturales, educativos y económicos comunes. Así, las salas de clases presentan diversidad académica y demográfica, alumnos con problemas de aprendizaje identificados, aprendices avanzados, alumnos que su primer idioma no es el del resto de sus compañeros; alumnos que tienen bajos logros debido a causas múltiples y complejas, alumnos de diversas culturas y de ambos géneros, etc (Carol Ann Tomlinson et al., 2003).

Estas realidades están intensificadas por el énfasis que se ha puesto, en la mayoría de los países, a la promoción de la equidad educacional para todos los alumnos, la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en la educación general y una reducción de la cantidad de programas para alumnos talentosos entre otros elementos (Carol Ann Tomlinson et al., 2003). En un estudio realizado por la European Agency for Development in Special Needs Education sobre la diversidad en la sala de clase se concluye que las salas de clases inclusivas si existen a través de los países europeos. La evidencia también sugiere que lo que es bueno para los alumnos con NEE, es bueno para todos los alumnos. Una

segunda conclusión es que los problemas de conducta, emocionales y/o sociales son los más desafiantes en el área de inclusión de alumnos con NEE. En tercer lugar se concluye que, lidiar con las diferencias o la diversidad en las salas es uno de los mayores problemas en las salas de clase europeas (Meijer, 2001).

La diversidad de alumnos en el aula deja a los profesores con la necesidad de hacerse cargo de la variedad de alumnos en las salas de clases regulares, más que a través de arreglos organizacionales tales como la reorganización en grupos de clases según criterios externos, que comúnmente sirven para aliviar al profesor de la responsabilidad de hacerse cargo de aquellos alumnos que difieren de la norma en forma considerable (Jackson & Davis, 2000; en Tomlinson et al., 2003). De esta forma, los profesores enfrentan un escenario instruccional diverso al que tienen que adaptarse, algunas veces sin tener las herramientas o formación apropiada para ello. Así, se les pide a los profesores que ajusten el currículum, los materiales, el apoyo y las evaluaciones para asegurar que cada alumno tenga el mismo acceso a un aprendizaje de alta calidad (Carol Ann Tomlinson et al., 2003). Como señalan Jung y Guskey (2011), los docentes rara vez son preparados en su formación en estrategias de evaluación general o diferenciada, lo que genera dudas sobre su pertinencia y equidad. Incluso si saben que sus prácticas son inadecuadas, no tienen recursos para mejorar.

La realidad nacional no difiere mayormente de lo que ocurre en otras partes del mundo, en Chile la ampliación de la cobertura y la política de descentralización de los 80' han aumentado la diversidad en el aula, y al respecto el marco legal (a través de la Ley SEP y la LGE) han abordado el tema con ciertas limitaciones. Como señalan Mena, Lissi, Alcalay y Milicic (2012), la educación debe proveer oportunidades a todos los estudiantes, quienes siempre pueden aprender, independiente de su punto de partida. Esto requiere cambiar desde una perspectiva del déficit hacia una que asume que la diversidad es parte inherente y constitutiva del aula. Por esto, la evaluación se convierte en herramienta de monitoreo de progreso de aprendizajes, a partir de lo cual se pueden generar estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de todos los estudiantes.

Históricamente, a los alumnos con capacidades diferentes, ya sean físicas o cognitivas se les segregaba y se les hacía compartir con otros alumnos de sus mismas condiciones, primando una visión de currículum paralelo. Más allá de las etiquetas o niveles en los que se categoriza a los alumnos, es necesario tomar en cuenta que para cada alumno los ritmos de aprendizaje son siempre particulares. Es imposible que dentro de un grupo de estudiantes todos aprendan de la misma forma y al mismo ritmo. Sin embargo, el enfoque tradicional ha sido enseñarle a todos de la misma manera, y quienes no se ajusten al molde son enviados a aulas especiales. (James H McMillan, 2012; Palomino & González, 2002).

Actualmente se favorece una educación abierta con adaptaciones del currículum a las necesidades de los alumnos y la valoración de la diversidad, con proyección laboral y social de todos los estudiantes. Este proceso ha ido de la mano con redefiniciones formales, legales e institucionales. A partir de esta tensión, ahora se plantea un modelo orientado al desarrollo de competencias, con el enfoque denominado educación en y para la diversidad, que valora como enriquecedoras las diferencias individuales de todos los estudiantes (Palomino & González, 2002). Sin embargo, es evidente la dificultad que esto implica tanto para la educación como para la evaluación de aulas diversas. Esta dificultad está arraigada en los estilos de enseñanza de los profesores y de la comunidad escolar en general, quienes, tradicionalmente se han enfrentado a grupos de alumnos con capacidades relativamente homogéneas. Un aspecto que influye en cómo enfrentamos la diversidad en el aula viene dado por cómo entendemos y valoramos la diferencia. La cultura occidental se caracteriza por valorar a las personas por el grado de aproximación que tienen a los patrones considerados ideales. Esta cultura de la norma crea expectativas iguales para todos. De esta forma, se fomenta la cultura de la homogeneidad, donde la diferencia aparece como algo no deseable y constituye, por tanto un problema. Socialmente hablar de diversidad en el aula es hacer referencia a todas las personas que están fuera de la norma, lo que genera segregación. Por lo tanto, la inclusión dentro de la sala de clases corresponde a un cambio de paradigma dentro de los estándares educativos y como tal, hay que hacerse cargo de las dificultades que esto plantea

a todo nivel. La atención a la diversidad debe plantearse como algo relacionado con toda la comunidad educativa (Carolyn Chapman & King, 2005). Como se ha mencionado, los desafíos actuales en educación son distintos a los que existían hace algunos años atrás. En este contexto, la evaluación en aula es uno de los factores que puede ayudar a promover el cambio educativo, dado su gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Lorna M Earl, 2012).

El trabajo en aulas con educación diferenciada incluye desde la educación hasta la evaluación de los aprendizajes. En este informe nos centraremos en este último punto, describiendo cómo es la evaluación diferenciada en distintos contextos escolares. Para comenzar, es necesario entender que *evaluación* se refiere, según Guskey y Jung (2012) a un proceso de recolección e interpretación de información relativa a los aprendizajes, en base a lo cual se toman decisiones sobre estrategias pedagógicas, programas educativos, políticas curriculares, etc. Como es sabido, en casi todas las salas de clases, los profesores deben evaluar a sus alumnos al final de un período académico. Estas evaluaciones pueden ser muy desafiantes para aquellos alumnos que tienen discapacidades de aprendizaje. Por esto, los profesores deben considerar otras estrategias de evaluación diferenciada, o también formas de modificar estas evaluaciones ya existentes para acomodarse a las necesidades de estos alumnos o de aquellos con otras dificultades académicas. En este sentido, los profesores deben tener no sólo conocimientos de prácticas de evaluación individualizada, sino que también la capacidad de modificar las pruebas que se aplican a nivel grupal, junto a una colección de estrategias que les permitan acomodar estas pruebas para todos sus alumnos (William N Bender, 2012). Asimismo, el sentido de la evaluación no es está dado solo por sí mismo, si no como un medio para dar a conocer o reportar los avances en el aprendizaje de los alumnos y como tal, las evaluaciones y sus respectivos medios de reporte, deben de hacerse cargo de la interpretabilidad de los resultados, ya sea por parte de los propios alumnos, otros miembros de la comunidad escolar y apoderados. Muchas veces, a partir de las calificaciones obtenidas por el alumno se toman decisiones sobre estrategias de trabajo e intervenciones educativas a realizar, por lo tanto, la evaluación debe ser lo

suficientemente válida y confiable como para poder tomar decisiones a partir de ésta (Thomas R Guskey, 2008).

2. La evolución de la integración en Hispanoamérica y específicamente en Chile.

Durante siglos ha ido evolucionando la noción que se tiene de personas “diferentes” o “anormales”, la que siempre ha estado cargada de rechazo. Desde la antigüedad donde se cometían infanticidios y había rechazo social, pasando por la época de la Revolución Industrial donde se les rechazaba por ser poco aptos para la producción, hasta la aparición de la psiquiatría y el modelo médico que los excluía en residencias especiales por considerarlos una amenaza social, y pensando que así se les hacía un bien a ellos también. En el contexto de la masificación de la educación, y a partir de los modelos de intervención médicos, se comienzan a desarrollar trabajos de intervención en distintos grupos considerados “anormales” o “deficientes”. Estos alumnos categorizados como “inferiores” fueron separados de sus compañeros de aula para ser “intervenidos”. En este proceso el auge de la psicología (sobre todo la experimental) es protagonista, desarrollando y promoviendo modelos explicativos y descriptivos de las diferencias (Palomino & González, 2002).

El movimiento de la integración escolar surge en la década del 60. En los países desarrollados se realizan manifestaciones a favor de las minorías, rechazando la discriminación. De esta forma, el foco educativo en cuanto a las personas con capacidades diferentes cambia a “educación especial” apostando por metas educativas similares a las del resto de los alumnos. La denominada “Educación Integradora” parte del supuesto de la educación igualitaria como un derecho humano o como lo indica la UNESCO el año 1994 en la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales: “Todos los alumnos tienen derecho a la educación”, lo cual representó un cambio de rumbo para poder combatir actitudes discriminatorias. En cuanto a los países Hispanoamericanos, España representa el país que primero adoptó políticas de inclusión, descartando la Educación Especial como la educación de un

determinado grupo de alumnos, dejando en desuso el antiguo modelo médico y psicológico. Actualmente España combina una estructura organizativa que atiende educación especial en centros específicos, con atención en centros regulares, aunque se plantea que en la secundaria existen mayores desafíos y donde los logros son aún parciales (Palomino & González, 2002; Romero & Lauretti, 2006). Por su parte, los países latinoamericanos también se han hecho cargo del proceso de integración a través de, por ejemplo, el Diseño Curricular Nacional del Perú, el Departamento de Desarrollo y Articulación Institucional de Brasil, el Programa Nacional de Inclusión Educativa, Todos a Estudiar de Argentina. El año 2008 se realizó en Ginebra la Conferencia Internacional de Educación (CIE), la cual estuvo dedicada al tema de la Educación Inclusiva y sentó precedentes sobre las actuaciones en América Latina respecto a este tema. Un año después se realizó la Reunión Regional Educación Inclusiva en América Latina: Identificar y Analizar los Avances y los Desafíos Pendientes. En esta reunión, se realizó un completo análisis del panorama latinoamericano discutido en la (CIE) (Payá Rico, 2010). Las reuniones, informes y conferencias aquí descritas ilustran la creciente importancia que ha ido tomando en nuestra región la educación inclusiva. En la actualidad, se ha avanzado hacia una visión de acercar las diferencias a la participación en la sociedad, a la educación en diversidad, pero donde aún permanecen múltiples tensiones.

En el caso particular de Chile existen reglamentos y decretos que se han hecho cargo de la inclusión escolar, tales como: Política Nacional de Educación Especial, Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Ley General de Educación. Asimismo, contamos con decretos y reglamentos que abordan directamente la evaluación diferenciada dentro del contexto escolar, como es el caso del Artículo 5º del Decreto Supremo Exento de Educación Nº 511, el cual indica que: *“A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada. No obstante, el Director del establecimiento educacional, previa consulta al Profesor Jefe de Curso y al*

Profesor del Subsector de Aprendizaje correspondiente, podrá autorizar la eximición de los alumnos de un Subsector o Asignatura, en casos debidamente fundamentados". O el Decreto 112 Exento que indica que *"la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel"* y específicamente en el artículo 1º se indica que los establecimientos educacionales deben incluir *"Procedimientos de Evaluación Diferenciada que se aplicará a los alumnos que tengan dificultades temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos subsectores o asignaturas del plan de estudio"*. Sin embargo, hay pocos documentos ministeriales que ayuden a los docentes a cumplir con estas directrices. Uno de ellos corresponde a un documento de trabajo publicado hace casi 15 años, el cual guía a directores y profesores, explicando los objetivos y procedimientos para evaluar a la diversidad de alumnos que se atienden en el sistema escolar, respetando sus diferencias (Unidad de Currículum y Evaluación, 2002).

Como se puede apreciar, la integración y la evaluación de alumnos de todo tipo ha sido creciente tanto en el mundo, como en nuestro país. Sin embargo, hay cierta nebulosa a la hora de aplicar la evaluación diferenciada en el contexto nacional. Por lo cual, intentaremos describir en este informe la situación en otros países en esta materia, para aportar a la discusión.

3. La preparación docente con miras a la evaluación diferenciada

Los profesores representan uno de los actores fundamentales dentro del sistema educativo y su desempeño tiene un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la formación inicial y continua de los docentes es fundamental. Sin embargo, como indica McMillan (2013) por mucho tiempo la evaluación de aula no ha sido considerada un área de la educación en sí misma, lo que ha tenido impactos en su abordaje en la preparación de los docentes. Más aun, el autor indica que los profesores novatos tienen pocas herramientas y experiencia en estrategias de evaluación, incluyendo la construcción y la

interpretación de resultados en función de un objetivo educativo, además de tener dificultades para tomar decisiones pedagógicas efectivas en función de los resultados, y presentan también obstáculos a la hora de distinguir aspectos académicos y no académicos del aprendizaje, lo que se refleja en sus prácticas de evaluación y calificación. Sin embargo, también se plantea que a pesar de estas dificultades, la percepción que tienen sobre su propio nivel de conocimiento y habilidades es mixta.

Por otra parte, las investigaciones indican que las instituciones de educación superior que preparan docentes no abordan la evaluación de manera adecuada en los cursos que ofrecen; más aún, la bibliografía que utilizan suele plantear visiones inconsistentes entre sí, dando una preparación confusa a los docentes (J.H. McMillan, 2013).

4. Evidencia sobre los procesos tradicionales de evaluación

Como señala Vatterott (2015), tradicionalmente la evaluación en educación ha estado teñida por diversas creencias que han caracterizado la práctica en el aula. Estas creencias surgen de la mezcla entre distintos propósitos, y son ciertamente riesgosas para la práctica pedagógica, especialmente porque no acogen la diversidad propia del aula, por lo que se vuelven poco equitativas.

La primera de ellas es que los buenos profesores ponen malas notas a los estudiantes, y surge de la idea que si un profesor es riguroso, entonces serán pocos los estudiantes que serán exitosos en su aprendizaje y tendrán buenas calificaciones. Esto limita las oportunidades que los profesores otorgan a los estudiantes. La segunda creencia es que no todos los estudiantes *merecen* nota máxima, lo que refleja la noción de que las calificaciones no solo describen el logro de un aprendizaje específico, sino qué tan *buen* estudiante es (tiñendo la calificación de aspectos como los hábitos de estudio). La tercera creencia planteada por Vatterott (2015), es que habría un solo tipo de motivación que los estudiantes poseen o no, donde la calificación funcionaría como único premio que dispone las acciones y actitudes de los estudiantes. Entonces, al pensar que las calificaciones motivan a los estudiantes, se subestiman múltiples dimensiones que

median entre el aprendizaje y la motivación. Como agrega la autora, en la visión tradicional sobre las calificaciones, éstas se han convertido en un bien del cual depende el ingreso a la educación superior, y que además sirven como medio de categorización de personas, lo que ha distorsionado su significado.

Según la perspectiva de Castillo y Cabrerizo (2003), existen múltiples definiciones de las evaluaciones, pero es de todas maneras un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, los procesos evaluadores constan de tres partes: (1) obtención de información, (2) formulación de juicios, y (3) toma de decisiones. Si bien existen diferentes perspectivas según distintos autores, estos autores destacan que las evaluaciones son un proceso que se inserta en otro más global (el educativo), al que orienta y valida. Por otro lado mencionan que pueden ser de distintos tipos según el criterio utilizado: por ejemplo, el momento de aplicación (evaluación inicial, procesual o final), la finalidad (diagnóstica, sumativa o formativa), los agentes (autoevaluación, co-evaluación), entre otras clasificaciones.

Por su parte, Reeves (2016) indica que las calificaciones utilizadas en el enfoque tradicional comparan a los estudiantes entre ellos, y los etiquetan según su desempeño, lo que tiene consecuencias nocivas de largo plazo en su bienestar. Además, la aplicación de pruebas al final de un periodo educativo hace un aporte limitado al aprendizaje (Reeves, 2016).

Guskey y Jung (2013) hacen una importante distinción al mencionar que las pruebas son instancias específicas (tradicionalmente en formato de lápiz y papel), que permiten indagar en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que las evaluaciones son procesos más amplios que incluyen instrumentos de recolección de información con propósitos educativos, incorporando otros formatos como presentaciones y exposiciones; es de notar que cada tipo de instrumento permite recoger distintos tipos de evidencia sobre el aprendizaje. Por otro lado, plantean que las calificaciones son aquellos símbolos que representan los resultados sobre el logro de aprendizaje de un estudiante, sirviendo como medio de comunicación en la comunidad educativa. Tradicionalmente se asignan en relación al grupo de

referencia (de manera normativa), representando la posición del estudiante *en la curva*. Sin embargo, esta práctica no informa sobre el aprendizaje de los estudiantes, el nivel de manejo de contenidos que han logrado, o qué cosas son capaces de hacer. Por el contrario, se promueve un ambiente competitivo que es nocivo para el clima escolar y por último cabe mencionar que el desempeño del estudiante no puede describirse siempre a través de una curva normal, lo que hace poco pertinente usarla como referencia (Guskey y Jung, 2013; Guskey 2015). Además de lo anterior, tradicionalmente, se entrega una sola calificación por materia, lo que es poco informativo y obliga al docente a combinar distintas fuentes de evidencia sobre distintos aspectos asociados al aprendizaje (Guskey y Bailey, 2010)

Sin embargo, a pesar de las limitaciones que tienen las calificaciones en el uso tradicional de las evaluaciones, no ha sido fácil cambiar su foco. Según Guskey (2015) esto se debe a las importantes consecuencias que tienen asociadas en el sistema educativo: al ser el principal indicador sobre el desempeño escolar de los estudiantes, y la base para tomar decisiones sobre ellos, cambiar la forma de calificar afecta a múltiples elementos del sistema.

De manera complementaria, McMillan (2013) indica que las evaluaciones sumativas y de altas consecuencias suelen incentivar a que los estudiantes se orienten al desempeño por sobre el desarrollo de aprendizaje, disminuyen su autoestima y llevan a los docentes a usar estrategias instruccionales altamente estructuradas y centradas en la transmisión de información. Sin embargo, su aplicación favorece a los estudiantes cuando pueden comprender los criterios de evaluación y las decisiones que se tomarán a partir de los resultados; de la misma manera, es relevante que los profesores comprendan los objetivos de las evaluaciones, lo que no obstante suele no cumplirse, dado que los docentes no siempre entienden los criterios y resultados de las evaluaciones sumativas, lo que disminuye su efectividad.

Uno de los casos que refleja las tensiones asociadas a la evaluación y calificación, y las diferentes miradas que hay sobre ellas, son los trabajos

grupales. Como indica Brookhart (2013), aquí hay un conflicto entre evaluar habilidades de proceso y logro de objetivos curriculares de aprendizaje, de forma que se mezclan diversos propósitos. Pero sobre todo, señala que en estos casos no corresponde asignar calificaciones grupales puesto que no permiten dar cuenta el logro de cada estudiante en el manejo de objetivos de aprendizaje, no les entregan retroalimentación, y dan el mensaje de que terminar el proyecto es más importante que el proceso de aprendizaje que le subyace; es decir, es una forma de calificación que en vez de estar al servicio del aprendizaje atenta contra él.

Otro elemento que vale la pena mencionar, es que no es lo mismo ser justo en las evaluaciones que ser equitativo: el primer concepto implica que existan las mismas oportunidades para todos, mientras que el segundo implica hacer adaptaciones para que todos los estudiantes tengan oportunidades de lograr los aprendizajes, considerando su diversidad (Guskey, 2009).

Respecto a la finalidad de las evaluaciones, McMillan (2013) señala que su rol formativo se difumina cuando los docentes no tienen las competencias para usar la información para alimentar los procesos instruccionales, tensionándose con el uso sumativo que tiende a ser el tradicionalmente utilizado y produciendo un detrimento en la validez del proceso evaluativo general. El autor agrega que ambos usos pueden potenciarse, en vez de competir entre sí (McMillan, 2013).

Un ejemplo de las instancias donde se ven encontrados las funciones de la evaluación y calificación son las tareas, que los profesores tienen a sobre-calificar. Esto quiere decir que además de incluir en las calificaciones aspectos no académicos (punto que ya hemos mencionado), los profesores suelen castigar a los estudiantes a través de la nota (por ejemplo, cuando se atrasan), calificar la entrega de tareas dejando de lado el logro de aprendizaje alcanzado gracias a ellas (disminuyendo su aporte formativo), y finalmente favorecer la motivación extrínseca por sobre la intrínseca en los procesos de aprendizaje (Dueck, 2014).

Además de las calificaciones, otro componente importante de los sistemas de evaluación son los reportes. Como indican Guskey y Bailey (2001), los esfuerzos por reformar los procedimientos de calificación y reporte fracasan

porque se intenta abarcar demasiados objetivos con un solo dispositivo que no logra comunicar efectivamente los distintos elementos que intenta exponer. Existen diferentes propósitos que buscan cumplir los reportes, por ejemplo comunicar el logro del estudiante a los apoderados, entregar información al estudiante que sirva para fines de autoevaluación, incentivar el aprendizaje, evaluar la efectividad de programas pedagógicos, entre otros. Para cumplir con todo esto, una libreta de notas tradicional no es suficiente, sino que es necesario avanzar hacia dispositivos variados cuyo diseño sea pertinente a los distintos objetivos (Guskey y Bailey, 2001).

A partir del panorama descrito, no debemos olvidar que los procesos de cambio son difíciles. Como señala Dueck (2014), los equipos escolares tienen hábitos arraigados, son parte de culturas establecidas, cuya transición se facilita estableciendo y avanzando en metas acotadas. O'Connor (2013) apoya esta noción, mencionando que de todos los elementos de las reformas educativas, la evaluación ha sido uno de los más resistentes al cambio, a pesar de lo cual debe lograrse que esté realmente al servicio de los estudiantes y su aprendizaje.

5. Evaluaciones formativas y sumativas

Las evaluaciones permiten tomar acciones según los resultados e información que provean, respecto a un universo de alumnos. En un contexto general, es decir, sin tener en cuenta específicamente las aulas integradas, existen dos tipos de evaluaciones. Estas evaluaciones se utilizan comúnmente y es importante describirlas, ya que presentan la base o marco general sobre las que se asientan las evaluaciones diferenciadas. Los dos tipos de evaluaciones mencionadas difieren entre sí según su objetivo, pero se complementan: nos referimos a las evaluaciones formativas y sumativas. En general, se plantea que ambos tipos de evaluaciones deben aplicarse de forma balanceada, lo cual permite obtener las ventajas propias de cada tipo de evaluación, por lo que las evaluaciones se vuelven algo más que un índice del éxito del colegio. La evaluación sumativa y formativa se apoyan una a la otra y actúan de forma sincronizada. Incluso pueden llegar a ser exactamente la misma cosa, donde sólo

el propósito y el tiempo en que sean aplicadas determinaran si corresponde a una o la otra. Las evaluaciones formativas proveen el entrenamiento necesario para que los alumnos sean capaces de rendir en las evaluaciones sumativas. (Kay Burke, 2014)

En primer lugar encontramos la evaluación formativa o también conocida como evaluación de proceso, en oposición a una evaluación de un punto particular (Margaret Heritage, 2010). Este tipo de evaluación está al servicio del monitoreo del aprendizaje, guiando el desarrollo del estudiante, así como apoya la educación a partir de la información recolectada o complementariamente. Su objetivo es conocer y valorar el trabajo de los alumnos, indicando sus fortalezas y debilidades y el grado en que van logrando los objetivos establecidos, lo que permite ir regulando el proceso educativo individualizado. Por lo que también puede entenderse como una retroalimentación entre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza. Los datos obtenidos a partir de las evaluaciones formativas permiten entender por qué un alumno no alcanzó la competencia esperada en un estándar determinado, y qué se puede hacer para ayudarlo. El propósito de esas evaluaciones es responder a las necesidades educativas de los alumnos cuando estas aparezcan. Como señala Heritage (2010), la evaluación formativa depende de una cultura de la sala de clases donde los alumnos se sientan seguros de decir que no entienden algo, y donde entreguen y reciban retroalimentación de sus pares. Es importante tener presente que esas evaluaciones ocurren durante el proceso de enseñanza, para que tanto alumnos como profesores sepan qué se ha aprendido y qué ayuda necesitan aún los alumnos. Este tipo de evaluaciones no son improvisadas ni espontáneas, sino más bien son administradas en un tiempo particular para entregar retroalimentación en cómo proceder. Se plantea que si bien las evaluaciones formativas mejoran los resultados de aprendizaje, lo fundamental es que logren impactar efectivamente en las estrategias de enseñanza, ya sea diferenciándolas, repitiendo la educación, o modificando la metodología de trabajo. Estudios sobre evaluaciones formativas indican que si éstas son implementadas de buena manera, pueden doblar la velocidad de aprendizaje de los alumnos y que si hay evaluaciones a lo largo del aprendizaje,

los estudiantes logran un mejor desempeño. Esto se debe a que dan mayor retroalimentación y por ende permiten hacer los ajustes necesarios al trabajo de enseñanza-aprendizaje. Las evaluaciones formativas funcionan porque honran el proceso natural e iterativo de aprendizaje de todos los alumnos. Identifican la brecha entre dónde están los alumnos ahora y dónde están yendo (los objetivos), ofrecen retroalimentación descriptiva que apoya a quienes aprenden a cerrar la brecha, y facilitan los procesos y entregan herramientas que involucran a quienes aprenden a direccionar sus necesidades de aprendizaje (Arredondo & Diago, 2003; Thomas R Guskey & Jung, 2012; Thomas R Guskey, 2006; Carol Ann Tomlinson & Moon, 2013; Rick Wormeli, 2006).

Según Guskey (2009a), muchos profesores saben de la importancia que tienen las evaluaciones formativas en medir y monitorear el aprendizaje del alumno, pero no saben cómo utilizar esta información de las evaluaciones formativas para desarrollar planes de enseñanza diarios, lo cual representa un gran problema, porque si no podemos interpretar los resultados de la evaluación, se pierde la finalidad de éstas.

Dentro de la evaluación formativa también pueden distinguirse las evaluaciones iniciales, las que permiten al profesor conocer no solo los conocimientos, comprensiones y habilidades básicos para comenzar una unidad, sino que también le permite describir las herramientas estratégicas con que cuentan los estudiantes para comenzar a navegar en los nuevos aprendizajes. Las evaluaciones iniciales permiten realizar un diagnóstico, que establece el punto de partida de los estudiantes a partir del cual diseñar la educación (Cathy Vatterott, 2015). Este tipo de evaluaciones ocurren al inicio de un período determinado. Tiene como objetivo reconocer y valorar los conocimientos previos de los alumnos, lo que permite orientar inicialmente el proceso de aprendizaje de cada alumno. Una evaluación inicial debe ser flexible, de forma que permita profundizar la comprensión que tiene el profesor sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El qué, cómo y cuándo llevar a cabo las evaluaciones iniciales puede variar según el contexto, pudiéndose profundizar en los conocimientos, en la forma de usar las habilidades, o la comprensión de alguna idea particular (Arredondo &

Diago, 2003; Carol Ann Tomlinson & Moon, 2013). Por ejemplo, Gregory y Chapman (2012) recomiendan administrar las evaluaciones iniciales de dos a tres semanas antes de enseñar determinada materia o unidad, con variados tipos de preguntas. Esto permite a los profesores planificar para quienes saben más y para quienes son más novatos.

En segundo lugar, contamos con las evaluaciones sumativas, las cuales tienen como objetivo principal resumir lo que los alumnos aprendieron o no; están destinadas a ser usadas en entregar notas, medir el aprendizaje total del alumno en relación a los estándares, tomar decisiones respecto al alumno, como la promoción o no al curso siguiente, o la obtención de un título. En consecuencia, los profesores tienen gran responsabilidad, puesto que sus juicios tienen gran impacto en el aprendizaje y en el futuro de los estudiantes. Es por esto que es fundamental que sus competencias les permitan hacer un buen trabajo. Desde la perspectiva de los estudiantes, este tipo de evaluaciones, al tener altas consecuencias para ellos, generalmente inciden en la motivación que despliegan, incentivando que se orienten al desempeño por sobre el desarrollo de aprendizajes y disminuyendo su autoestima (James H McMillan, 2012; Cathy Vatterott, 2015).

En una evaluación sumativa, aquello que debe ser calificado corresponde al logro de aprendizaje y no otras conductas y actitudes y que éstos deben considerar la evidencia más reciente, por lo que la calidad de una evaluación sumativa depende de su alineación con los objetivos de aprendizaje, de su diseño y la claridad de los criterios de evaluación (James H McMillan, 2012; Cathy Vatterott, 2015). Además, como, en general, ocurren al final de un período de aprendizaje o unidad, entregan información para mejorar las prácticas de enseñanza pero sólo para los alumnos futuros, no para aquellos que fueron evaluados ahora. Se recomienda partir diseñando la evaluación sumativa, y usarla como base para construir los otros tipos de evaluación a aplicar.

En términos generales, el profesor debe asegurarse que los estudiantes tendrán el tiempo suficiente, que saben qué se evaluará, entre otros. Una buena

forma de utilizar los datos obtenidos a partir de evaluaciones sumativas es el analizar patrones, lo que permite ver en qué materia es necesario enfocarse el año siguiente porque, por ejemplo, no mostró progreso. En cuando a los datos sumativos, los profesores tendrán dificultades si intentan utilizar estos datos de forma formativa, porque este tipo de datos no cumple esa función, como fue explicado recientemente (Arredondo & Diago, 2003; Thomas R Guskey, 2009; Rick Wormeli, 2006).

En resumen y considerando las evaluaciones formativas y sumativas, se puede decir que la primera es aquella evaluación para el aprendizaje, la cual le informa al profesor y alumno, de forma regular, sobre el progreso del aprendizaje mientras este aprendizaje va ocurriendo, lo que permite ir adaptando las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Además, debe ser coherente con lo que luego se exigirá en la evaluación sumativa (Cathy Vatterott, 2015). La segunda, es aquella evaluación del aprendizaje, la cual ocurre para resumir el logro en un punto particular en el tiempo. Esta última ocurre luego de que el aprendizaje ha ocurrido (Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis, 2004). Es fundamental indicar que el rol formativo de las evaluaciones se difumina cuando los docentes no tienen claridad sobre cómo usar la información proveniente de los estudiantes, sin juzgarla como correcta o incorrecta. Surge entonces una tensión entre prácticas formativas y sumativas de evaluación: la distinción entre formativo y sumativo se hace principalmente en el uso que se le da a la información. Muchas veces es difícil para los profesores integrar ambos propósitos de evaluación, lo que produce detrimentos en la validez del proceso evaluativo general. Sin embargo, la evaluación formativa debiera ser parte transversal de la enseñanza, y debe verse potenciada por la evaluación sumativa, no debilitada. Ambas pueden complementarse en vez de competir la una con la otra (James H McMillan, 2012).

6. Educación diferenciada

Aún cuando el objetivo de esta revisión bibliográfica esté focalizado en la evaluación diferenciada, se hace imposible tratar este tema sin considerar previamente lo que se entiende por educación diferenciada. Como se ha

mencionado anteriormente, los ritmos de aprendizaje siempre son particulares. Es imposible que dentro de un grupo de estudiantes todos aprendan de la misma forma y al mismo ritmo. Sin embargo, el enfoque tradicional ha sido enseñarle a todos de la misma manera, y quienes no quepan en ese molde son enviados a aulas especiales. Actualmente ese modelo se ve desafiado por el creciente número de estudiantes extranjeros, quienes no comparten con el resto de los alumnos el contexto cultural o quienes han recibido diagnósticos de trastornos del aprendizaje, dificultades emocionales o conductuales, etc. De la misma forma, en todas las aulas suele haber estudiantes avanzados, más allá del nivel que corresponde a su edad. Como la mayoría de los estudiantes tiene alguna característica particular, ya no es posible separar a “los normales” de los “anormales”, y además, los desafíos actuales indican que todos los estudiantes debieran tener altas expectativas de desarrollo y aprendizaje, lo que implica que la educación tiene el desafío de permitir que así sea. Esto es posible de lograr a través de la diferenciación (James H McMillan, 2012).

De esta forma, la diferenciación permite reconocer las diferencias individuales, suponiendo que todos tienen la oportunidad de lograr los aprendizajes una vez que se toman en cuenta sus antecedentes contextuales que los hacen únicos. Así, los profesores diferencian su educación considerando aquello que los estudiantes deben saber, comprender y poder hacer para lograr dominio de un contenido. De la misma forma, debe trabajarse con los profesores para que comprendan cómo lograr los cambios que se busca con la diferenciación (Carol Ann Tomlinson & Murphy, 2015). Es por esto que se proponen las tareas o trabajos ajustables, los cuales permiten a los profesores ayudar a los alumnos a enfocarse en las habilidades esenciales y los conocimientos claves, reconociendo que ellos pueden estar en distintos niveles de preparación. Si bien las tareas pueden estar ajustadas para distintos grupos de alumnos, los estándares, contenidos y conceptos tienen el mismo foco para todos. Las evaluaciones permiten reforzar o extender los conceptos en base a la preparación del alumno, su estilo de aprendizaje y/o sus preferencias (Gregory & Chapman, 2012).

Instaurar la diferenciación permite a todos los estudiantes mejorar su aprendizaje, y también todos los aspectos del trabajo de aula, dándole al profesor herramientas y oportunidad de trazar trayectorias de enseñanza efectivas para todos. Sin embargo, las razones por las que se llevan al cabo pueden ser particulares de cada comunidad educativa; por ejemplo un factor es la diversidad de aula que obliga a los profesores a planificar sus clases de forma que todos puedan aprender. La evidencia indica que las aulas efectivas están centradas en el estudiante (haciendo seguimiento de su progreso de aprendizaje), en el conocimiento (manteniendo en mente los objetivos de aprendizaje), en la evaluación (la evaluación formativa guía las estrategias pedagógicas utilizadas), y en la comunidad (aprender es un esfuerzo apoyado colectivamente) (Carol Ann Tomlinson & Murphy, 2015).

Entender a qué nos referimos y a qué no nos referimos por educación diferenciada puede ser un tanto difícil, Tomlinson (2001) genera una serie de puntos sobre lo que SI es la educación o educación diferenciada:

1. Es proactiva: El profesor prepara proactivamente la enseñanza para que sea pertinente a todos los estudiantes.
2. Es más cualitativa que cuantitativa: En vez de dar más o menos trabajo a los estudiantes, lo que se diferencia es la naturaleza de la tarea, para adaptarse a sus necesidades.
3. Está arraigada en la evaluación: La evaluación es transversal al proceso de enseñanza, y da información sobre los avances necesidades y objetivos de los estudiantes.
4. Provee múltiples aproximaciones al contenido, proceso y producto: Los profesores distinguen elementos de contenido, proceso y producto.
5. Está centrada en el estudiante: Busca proveer experiencias desafiantes para todos los estudiantes, promoviendo su autonomía y compromiso.

6. Es una mezcla entre educación individual, grupal y general: La educación se adapta a lo que sea más pertinente según los objetivos y características de los estudiantes.
7. Es orgánica: Profesor y estudiantes aprenden juntos y se adaptan a la trayectoria educativa.

Al mismo tiempo, Tomlinson (2001) define lo que NO es o corresponde a la educación diferenciada:

1. No es la “educación individualizada” de los 70’: No se pretende hacer un trabajo distinto para cada uno de los estudiantes en un aula, ni fragmentar los aprendizajes.
2. No es caótica: Todo lo que sucede en el aula diferenciada tiene un propósito.
3. No es solo otra forma de agrupar homogéneamente: Las agrupaciones son siempre flexibles, según las fortalezas y debilidades en las distintas áreas de aprendizaje.
4. No es solo “confeccionar el mismo traje”: No se trata de adaptar el mismo traje para distintos tipos de estudiantes.

Como se establece en el libro Estrategias Instruccionales Diferenciadas: un Tamaño no le Calza a Todos [Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All] (Gregory & Chapman, 2012), la diferenciación es una filosofía o mentalidad que permite a los educadores planear estratégicamente para poder alcanzar las necesidades de los diversos alumnos presentes en las salas de clases hoy, y así conseguir los objetivos esperados. Cada vez que un profesor alcanza las necesidades individuales de un alumno, está diferenciando la enseñanza. ¿En qué ámbitos los profesores pueden diferenciar la educación? Gregory y Chapman (2012), indican que los educadores pueden diferenciar estratégica y efectivamente lo siguiente:

- Contenido: El primer paso es decidir que estándares (comunes para todos) se pretenden conseguir. Luego, se elaboran preguntas esenciales y se destacan los conocimientos y habilidades. Dependiendo de lo preparados

que estén los alumnos y sus intereses, los contenidos pueden ser diferenciados. El contenido diferenciado de calidad es relevante para el estudio, interesante e intrigante para los alumnos, tiene un propósito definido, y establece objetivos de aprendizaje que apuntan a los estándares.

- Herramientas de evaluación: Entender lo que los alumnos saben con respecto a un contenido nuevo es esencial a la hora de planificar experiencias de aprendizaje de calidad. Es importante utilizar herramientas formales e informales para la continua evaluación formativa, y la información recogida debe ser interpretada y utilizada según las necesidades individuales del alumno.
- Tareas de rendimiento: Los alumnos demuestran lo que saben de diferentes maneras, por lo que los profesores debiesen proveer de variadas oportunidades y elecciones para que esto ocurra.
- Estrategias de enseñanza: Apuntando a diversas inteligencias y preferencias de aprendizaje, los profesores pueden etiquetar actividades y tareas de aprendizaje de formas que ayuden a los alumnos a elegir cuando trabajar con sus áreas fuertes y cuando trabajar con las áreas que necesitan fortalecer.

En McMillan (2012) se propone un modelo de educación diferenciada en general, el cual considera los siguientes aspectos:

- Ambiente de aula: Se refiere al tono afectivo que perciben los estudiantes que existe en el aula. Para ser efectivo se debe percibir que el profesor cree que todos pueden aprender, que los estudiantes se sientan seguros, etc.
- Currículo: Se refiere al conjunto de experiencias diseñadas y articuladas para guiar a los estudiantes en su aprendizaje. Los objetivos deben ser compartidos por profesores y estudiantes, las tareas deben ser interesantes para todos y el profesor enseña “hacia arriba”, para que todos puedan incluso superar las expectativas de aprendizaje. En Gregory y Chapman (2012), se proponen algunas formas de administrar el currículo

establecido de tal forma que sean novedosas y atractivas para cada uno de sus alumnos. A continuación se presentan algunas de ellas, junto a sus descripciones y beneficios:

- *Estaciones:* Son una colección de materiales diseñada específicamente con un objetivo en mente. Les entregan a los alumnos opciones para aprender, promueven la interacción social y satisfacen una amplia variedad de preferencias de aprendizaje y múltiples inteligencias. Aquí, los alumnos pueden desarrollar, descubrir, crear y aprender a su propio ritmo, siendo responsables de su aprendizaje. Estos pueden estar configurados de diversas maneras, como estaciones de escritura, de computación, de desafío (para resolver problemas), etc. Es importante evaluar las horas de trabajo en estaciones, y aquí las evaluaciones formativas son esenciales ya que el diálogo constante entre alumnos y profesores da la posibilidad de entregar y recibir retroalimentación.
- *Proyectos:* Son estudios en profundidad, que tienen la ventaja de ofrecer ricas y variadas oportunidades a los alumnos de alcanzar conocimientos profundos, en una variedad de niveles de preparación, interés y perfil de aprendizaje. Es importante que los estándares a los que apunta un determinado proyecto estén claros, que sea adecuado a la edad de los alumnos, que de alternativas, tengan un período de tiempo determinado y que la forma de evaluar esté clara desde un principio.
- *Aprendizaje basado en problemas:* Consiste en proveer a los alumnos problemas poco estructurados, sin respuestas fijas y que sean desafiantes. Así, los alumnos deben utilizar información y procesos en situaciones del mundo real para resolver estos problemas. También se requiere de la investigación de las opciones y aplicaciones de contenidos y procesos que los alumnos han estado estudiando y practicando. Con esto, se busca inculcar en los alumnos la capacidad de resolver problemas utilizando diversos medios y de forma creativa.

- *Contratos académicos*: Permiten a los alumnos cierta flexibilidad y capacidad de elección en su aprendizaje. Tienen el potencial de que los alumnos alcancen un estado en que estén totalmente comprometidos con una motivadora y desafiante área que esté ligada a sus habilidades y preferencias. Permite a los alumnos tener claras las expectativas, utilizar múltiples inteligencias, adueñarse de su aprendizaje y aprender a manejar el tiempo.
- Evaluación de aula: Son los medios formales e informales a través de los cuales se hace un seguimiento del progreso de aprendizaje. Deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje y permitir que todos los estudiantes demuestren sus aprendizajes.
- Educación: Son los procesos, secuencias y actividades donde participan los estudiantes para lograr manejo de aquello definido por el currículum. Debe estar alineada con los objetivos y el profesor debe desplegar variadas estrategias de trabajo, entre otros.
- Manejo de aula: Es la organización de los materiales y rutinas de aula. Debe estar orientada al aprendizaje y no al dominio del profesor, etc.

Por su parte, Gregory y Chapman (2012), plantean un modelo de seis pasos para planificar clases una educación diferenciada:

1. Establecer lo que se necesita enseñar. Primero, considerar los estándares generales y posteriormente elaborar *preguntas esenciales* sobre una determinada unidad que sean visibles para los alumnos, para que las consideren a la hora de trabajar.
2. Identificar el *contenido*, incluyendo conocimiento, entendimiento y habilidades.
3. *Activar*. Determinar lo que los alumnos saben y lo que necesitan aprender. Realizar evaluaciones iniciales unas semanas antes de pasar a una determinada unidad, para así planificar la mejor manera de enseñarla.
4. *Adquirir*. Decidir qué conocimiento y habilidades los alumnos deben aprender y como alcanzarán el nivel de entendimiento esperado,

considerando las particularidades del curso o de ciertos alumnos. También decidir cómo se va a evaluar.

5. *Aplicar y ajustar*. Los alumnos necesitan la oportunidad de practicar para poder aprender algo nuevo y retenerlo. Es importante entregar diversas oportunidades, concretizadas en diferentes formatos.
6. *Evaluar*. Hacer que los alumnos demuestren sus conocimientos, entregando opciones para esto. Utilizar tanto evaluaciones formativas y sumativas, y decidir como las últimas serán calificadas.

A continuación se describe la educación diferenciada propuesta para aquellos alumnos que ostentan talentos especiales o presentan NEE.

a. Alumnos con talentos y alumnos con NEE.

En el contexto de la educación inclusiva, se hace particularmente necesario realizar ajustes en los procesos de instrucción, evaluación y calificación, especialmente para aquellos alumnos que Heflebower, Hoegh y Warrick (2014) denominan como “excepcionales”, es decir, los estudiantes que tienen algún trastorno del aprendizaje, que son inmigrantes y no tienen un manejo fluido del idioma, o los que demuestran algún talento académico.

Según Tomlinson (2001) debido a que el perfil de un alumno con dificultades en el aprendizaje puede variar en el tiempo, a medida que cambian sus circunstancias y desarrolla diversas habilidades de apoyo, es importante considerar sus fortalezas y otorgarles espacios para su desarrollo. En cuanto a los alumnos con talento académico, debido a su aprendizaje más profundo, rápido, y su mayor capacidad para establecer conexiones entre contenidos, estos estudiantes también necesitan apoyo para desarrollar su potencial; si no, se corre el riesgo de que también presenten dificultades en el aprendizaje (Tomlinson, 2001).

En cuanto a la instrucción, Bender (2012) menciona que los alumnos con discapacidades de aprendizaje y aquellos con otras dificultades comúnmente necesitan varias estrategias de apoyo para poder alcanzar los logros académicos con éxito. Plantean como ejemplo tres estrategias de apoyo instruccional:

1. Instrucción escalonada: que son una secuencia de contenidos, materiales y/o apoyos los profesores o los pares para facilitar el aprendizaje, en donde asiste al alumno en el progreso del aprendizaje, conectando el nuevo conocimiento con el que ya tiene.
2. Enriquecimiento de los contenidos: que son rutinas o estrategias que asisten en la organización de contenidos, para facilitar las habilidades del alumno para identificar, organizar y comprender la información.
3. Tutoría de pares: que permite desarrollar el aprendizaje cooperativo en un contexto de recompensas compartidas, pero que requiere de un entrenamiento a los alumnos para que puedan ser tutores de algún compañero.

b. El educador en un aula diferenciada

Respecto a la transición de rol del profesor en la evaluación desde una visión tradicional de la educación (con las limitaciones ya mencionadas), hacia la práctica en un aula diferenciada, existe diversa evidencia.

Por una parte, Tomlinson et al. (2003) indica que los profesores todavía hacen poco para ajustar sus estrategias de enseñanza a poblaciones académicamente diversas, de manera de atender efectivamente a sus necesidades. Según algunos estudios, hay profesores que rechazan adaptar la instrucción porque sienten que al hacerlo llaman la atención sobre las diferencias de los alumnos; o porque creen que un trato especial es una preparación pobre para un mundo difícil que no entrega un trato especial (Shumm & Vaughn, 1995; en Tomlinson et al., 2003). Por otra parte, cuando los docentes sí intentan aplicar instrucción diferenciada, es común que sea utilizada de formas limitadas e inefectivas (Schumm et al., 1995; Stradling & Saunders, 1993; en Tomlinson et al., 2003).

Específicamente, según Tomlinson (2001), el rol del docente en un aula diferenciada implica organizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de un conocimiento profundo sobre sus intereses particulares, además de disponer de medios diversos para evaluarlos, ofreciendo distintas maneras de

expresión de aprendizajes. De esta manera, el profesor debe manejar un amplio rango de herramientas para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza, generando un ambiente afectivo seguro y una comunidad de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen autonomía respecto a sus procesos educativos (Tomlinson, 2001).

Guskey (2009b) presenta un modelo de siete módulos para el entrenamiento de profesores, que incluye los siguientes elementos:

- Comprender los tipos de evaluación y sus propósitos.
- Asegurar que las evaluaciones se alineen con los estándares de aprendizaje establecidos.
- Asegurar las oportunidades de desarrollar evaluaciones apropiadas y sin sesgos.
- Establecer puntajes de corte apropiados.
- Asegurar la confiabilidad.
- Utilizar evaluaciones de ciclo corto
- Implementar la evaluación efectiva.

Según la European Agency for Development in Special Needs Education (2003), los profesores que quieren hacerse cargo efectivamente de la diversidad en aula, requieren un repertorio de habilidades, experticia, conocimientos, aproximaciones pedagógicas, métodos de enseñanza adecuados, materiales y tiempo.

Sin embargo, para que los profesores pueden ejercer su rol en el aula diferenciada de manera apropiada, necesitan la disposición de factores contextuales que lo faciliten y propicien. De esta manera, Tomlinson et al. (2003) pone énfasis en el rol que juegan los líderes escolares, quienes deben saber que los profesores (al igual que los estudiantes) son parte de una cultura que influye en su posicionamiento hacia la práctica educativa.

Es necesario el apoyo de estos líderes para que los profesores puedan reconstruir sus creencias sobre la forma de aprender de los alumnos, la manera en que varía el aprendizaje, qué y cómo se les debe enseñar a los alumnos, y su

propio rol en todo esto. El objetivo del desarrollo del equipo profesional no debe ser inculcar determinadas conductas o habilidades, sino que debe orientarse a repensar la práctica (Richardson & Anders, 1994; en Tomlinson et al., 2003).

En la misma línea, la European Agency for Development in Special Needs Education (2003) señala que en el apoyo a los docentes el liderazgo tanto del líder escolar, como de los distritos escolares y los gobiernos es crucial; los gobiernos debiesen expresar una visión clara de la inclusión.

Específicamente, es fundamental establecer metas claras para el diseño de un desarrollo profesional significativo que sea intencional, continuo y sistémico (Guskey 2009). Con *intencional*, se refiere a que al momento de establecer las metas del desarrollo profesional, se debe pensar en aquellos cambios en la práctica de los profesores que permitan aumentar el logro de los alumnos. Con *continuo*, se refiere a que es necesario un desarrollo profesional constante que apoye la adecuada implementación de un sistema evaluativo que, a la vez, monitoree y promueva el logro. Son *sistémico*, se refiere a que el desarrollo profesional entregado debe ser focalizado, con el propósito principal de entregar conocimientos de evaluación a todos los miembros del colegio (Guskey 2000; en Guskey, 2009).

Respecto a la perspectiva latinoamericana, Payá (2010) señala que la formación docente es uno de los elementos clave que debe ser considerado en las políticas educativas orientadas a la inclusión, de forma de dotar a los profesores de las competencias necesarias para afrontar los retos de la educación inclusiva, promoviendo el desarrollo profesional y la valoración del rol docente.

Una experiencia regional interesante es la llevada a cabo en Uruguay, donde en 2005 se realizó un programa de desarrollo profesional continuo llamado Programa de Maestros Comunitarios, cuyo objetivo era optimizar el tiempo pedagógico en escuelas de contexto sociocultural crítico de sectores urbanos. La formación de los docentes comunitarios tenía como foco las estrategias pedagógicas de inclusión educativa, y busca dar herramientas conceptuales y

metodológicas que les permita trabajar en dos líneas, a través de instancias grupales y de apoyo técnico a lo largo del programa (Vaillant, 2007).

Tal como señalan Guskey y Bailey (2001), la educación como área profesional es altamente dinámica, con una expansión del conocimiento que nunca acaba. Es necesario que los profesores sean consumidores críticos de la evidencia proveniente de la investigación, para que así se puedan tomar mejores decisiones acerca de lo que es mejor para los alumnos. Si esto no se hace, los profesores están condenados a repetir la historia, y continuar cometiendo los mismos errores una y otra vez (Cuban, 1990; en, Guskey & Bailey, 2001), sin nunca alcanzar el verdadero potencial que se tiene como educador.

c. El uso de TICS en el aula diferenciada

Con respecto al uso de la tecnología, la literatura revisada se centra en el uso de estas herramientas en los procesos de instrucción, calificación y reporte de notas. Pese a esto, es un elemento importante a tener en cuenta, ya que su uso es cada vez más amplio a lo largo del mundo (Bender, 2012).

En la actualidad, existen variadas herramientas tecnológicas disponibles, tales como dispositivos móviles, juegos educativos, softwares educacionales, entre otros. El uso de éstas en la sala de clases entrega la capacidad de aumentar considerablemente la posibilidad de diferenciar la instrucción para todos los alumnos (Bender, 2012). En este sentido, el uso de la tecnología puede resultar muy importante para complementar la instrucción de los alumnos que presentan alguna discapacidad del aprendizaje. Para Jung y Guskey (2012), el uso de estas herramientas en el contexto de alumnos con discapacidad se conceptualiza como una asistencia tecnológica, que incluye cualquier programa o dispositivo (lectores de texto, sillas de ruedas, dispositivos de comunicación, etc.) que permiten a la persona con discapacidad desenvolverse de una forma más apropiada. Las tecnologías de información y comunicación (TICs) apuntan en este sentido, y permiten modificar la relación entre profesor, alumno y objeto de conocimiento, de tal manera que se modifica la actividad conjunta del aprendizaje (Mena et al., 2012). Estas permiten a la comunidad educativa regular sus procesos de

aprendizaje, con la mediación al acceso físico, cognitivo (currículum), y de apoyo, entre otros (Mena et al., 2012).

Pero el uso de la tecnología no beneficia sólo a los alumnos que presentan alguna discapacidad del aprendizaje, sino que también pueden favorecer la enseñanza de todos los alumnos en la sala de clases. Una muestra de esto es lo propuesto por Dueck (2014), quién plantea el uso de estas herramientas para promover la creatividad de los estudiante; como por ejemplo el utilizar Twitter para que los alumnos comenten las clases, o el uso de videos y fotos para promover la discusión y el debate en el aula.

Además, las herramientas tecnológicas apoyan la labor docente al proveer de formas más eficientes de manejo de información, y al retroalimentar a los profesores sobre su desempeño. (Reeves, 2016). Ejemplos de esto son los libros de notas electrónicos, el uso de plataformas para evaluar trabajos colaborativamente con otros docentes, y la capacidad de compartir información con los apoderados (Reeves, 2016). En este sentido, las avances en la tecnología han alterado de forma considerable las prácticas de calificación y reporte, simplificando las tareas de mantenimiento de registro de notas y permitiendo resumir grandes cantidades de información en formas precisas y eficientes (Guskey & Bailey, 2001).

Sin embargo, la incorporación de estas herramientas a la labor docente no debe ser aplicada sin antes considerar ciertos elementos. Guskey (2009) recomienda que no se debe olvidar que estas herramientas no garantizan la confiabilidad de datos, se deben elegir aquellas que reflejen las propias creencias centrales sobre instrucción y evaluación, y que se debe entregar un soporte técnico continuo para su correcto uso y funcionamiento. Además, con respecto a las calificaciones, es necesario tener presente que la precisión matemática que ofrecen ciertos programas computacionales no lleva necesariamente a notas más precisas, honestas, objetivas y justas, y que el calificar aún es un proceso que involucra un juicio profesional (Guskey & Bailey, 2001).

d. Algunas propuestas de educación diferenciada

Existen distintas formas de implementar procesos de instrucción diferenciada, a continuación nos referiremos a dos de las que más se mencionan en la literatura actual: Diseño Universal para el Aprendizaje y Modelo de Educación Basada en Estándares.

i. *Diseño Universal para el Aprendizaje*

Este modelo pedagógico propone satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes por medio de la adaptación del currículum y de la facilitación del acceso a las experiencias de aprendizaje. Los principios fundamentales del diseño universal de aprendizaje son el uso de métodos flexibles de presentación de contenido, el apoyo del aprendizaje estratégico y el apoyo del compromiso de los estudiantes (J.H. McMillan, 2013). Se ha propuesto que el diseño universal de aprendizajes es la manera más efectiva que tienen los profesores de hacerse cargo de las barreras de aprendizaje que se presentan a sus alumnos, ya sean estas de orden físico, emocional o académico, para que todos los estudiantes tengan el mismo grado de acceso al currículum educativo general (W.N. Bender, 2012).

ii. *Modelo de Educación Basada en Estándares*

Por otra parte, y de manera congruente con el diseño universal de aprendizaje, se encuentra el modelo de educación basada en estándares, que ha sido desarrollado en función del establecimiento de estándares de aprendizaje determinados de acuerdo a las características de los estudiantes. Este modelo propone que en vez de utilizar el desempeño de los alumnos para comparar y etiquetar, se utilice para determinar el nivel de logro que han adquirido y así se definan y planifiquen los nuevos aprendizajes. Estos estándares se construyen a partir de preguntas esenciales respecto de cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje. El paradigma de la educación basada en estándares asume que todos los estudiantes pueden lograr altos niveles de desempeño en función de un aprendizaje previamente descrito (Reeves, 2016). A continuación se describen más profundamente los principales planteamientos de este sistema.

El sistema de educación basado en estándares considera el uso de estándares de aprendizaje como ejes centrales del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estándares son indicadores que describen lo que se espera que los estudiantes aprendan, tanto a nivel de contenidos como de habilidades. Estas descripciones se encuentran estrechamente alineadas con el currículum y deben ser conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa (T. R. Guskey & Jung, 2013). Son declaraciones sobre lo que se debiera enseñar. Permiten instalar niveles de logro, indicadores de calidad del rendimiento, y grados de competencia esperados para cada uno de los estudiantes. Existen estándares de contenido, que se enfocan en enseñar y testear el conocimiento de los alumnos, y estándares de rendimiento, que se centran en la forma en que los estudiantes pueden aplicar sus aprendizajes en la vida real (K. Burke, 2009).

Estos niveles se describen por medio de escalas de competencia, sobre las que se articulan las progresiones de aprendizaje esperadas para cada uno de los estudiantes. Estas escalas se basan en un proceso previo de análisis y selección de los estándares prioritarios, los que se categorizan de acuerdo a temas y se plantean a los estudiantes según sus propias necesidades (Heflebower, Hoegh, & Warrick, 2014). Las escalas actúan como puntos de referencia, que describen los criterios específicos asociados a los estándares, y que permiten tener pautas concretas respecto de los que los alumnos deben hacer para alcanzar un estándar (Guskey & Jung, 2013). En el contexto nacional, un equivalente a estas escalas de competencia son los Mapas de Progreso, que otorgan una orientación curricular de cada sector de aprendizaje y las posibles trayectorias y niveles que pueden alcanzar los estudiantes (Mena et al., 2012). Así, podrían servir de base para el proceso de análisis y selección de los estándares más importantes, y también para la descripción de los distintos niveles de logro que pueden alcanzar los estudiantes.

El uso de estándares es favorable para el desarrollo de sistemas de instrucción diferenciada, en cuanto consideran niveles de desempeño respecto del dominio a alcanzar por los distintos individuos que componen un grupo curso (T.

R. Guskey & Jung, 2013). Así, todos los estudiantes de una sala de clases pueden trabajar en función del mismo estándar de aprendizaje, pero los niveles de dominio esperados serán distintos según sus ritmos y trayectorias individuales. Los estándares entregan un marco general que permite a los docentes asegurarse que todos los alumnos están aprendiendo. El profesor debe comenzar el proceso de instrucción identificando los estándares que se espera los alumnos logren, para luego poder desarrollar el currículum y las estrategias de enseñanza para lograr dichos objetivos. Se han propuesto nueve objetivos que se desprenden del uso de estándares en el proceso de instrucción (Burke, 2009):

- Sintetizar los objetivos educativos: establecer objetivos claros y concretos permite el desarrollo de un plan de acción y apoyar el logro de los objetivos adecuadamente.
- Apuntar al logro del alumno: los estándares son un medio para alcanzar el fin, que es el logro de los estudiantes.
- Alinear el currículum sistemáticamente: para que el currículum muestre claramente el camino para mejorar el logro de los alumnos, debe estar alineado con estándares significativos y evaluaciones válidas.
- Notificar al público de los resultados: por medio de esta notificación los colegios responden a las exigencias de calidad que hace la sociedad.
- Determinar los criterios de calidad del trabajo: de esta forma los estudiantes saben tanto lo que se espera de ellos, como los pasos para lograrlo.
- Análisis de datos: se trata de un componente crítico de la educación basada en estándares, pues entrega la información necesaria para modificar las estrategias de instrucción de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- Reenfocar la metodología de enseñanza: los estándares en sí mismos no mejoran la educación, sino que lo hacen a través de los cambios que generen en la enseñanza.
- Dedicar recursos para el desarrollo profesional: los profesores deben formarse constantemente para poder ayudar a todos sus alumnos.

- Servir a las necesidades de una población diversa: tanto las estrategias de enseñanza como las de evaluación deben ajustarse a la diversidad de estudiantes que se tengan en el aula.

Por otra parte, dentro de un sistema de evaluación basado en estándares, se busca establecer perfiles de aprendizaje, que permitan al profesor elaborar estrategias de enseñanza adecuadas a la necesidad de cada estudiante. Los perfiles de aprendizaje son compilaciones de información diseñadas para identificar y compartir las formas en que cada estudiante aprende, se debe incluir su forma de percibir el mundo, de procesar la información y su forma de pensar entre otros elementos. Mientras más conozca el profesor a sus alumnos, mejor podrá responder a sus preferencias. Hay siete categorías que pueden ser utilizadas para elaborar este perfil (Gregory & Chapman, 2013):

- Diferencias en el aprendizaje.
- Diferencias en el aprendizaje basado en lo sensorial (estilos de aprendizaje como el auditivo, visual o kinestésico).
- Diferencias en el pensamiento (pensadores concretos, concretos secuenciales, entre otros).
- Diferencias en las múltiples inteligencias (verbal/lingüística, lógica/matemática, etc.).
- Diferencias de género (tanto a nivel biológico como social).
- Diferencias culturales.
- Intereses del alumno.

7. Evaluación diferenciada:

Como ya se ha descrito, los sistemas educacionales actuales deben contemplar una instrucción orientada a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, considerando la diversidad como algo inherente a las salas de clases. La educación debe otorgar oportunidades a todos, tomando en cuenta ritmos y puntos de partida diversos. En este contexto, la evaluación constituye una herramienta de información que permite tanto monitorear el progreso de los

estudiantes, como generar estrategias adecuadas a sus características (Mena et al., 2012).

Es así, como los sistemas de instrucción diferenciada consideran procesos evaluativos coherentes con sus planteamientos, con el objetivo de permitir a los estudiantes demostrar el cumplimiento de los objetivos generales mediante el uso de diversos formatos de trabajo u otras estrategias (C.A. Tomlinson & Moon, 2013). Es importante contar con esta diferenciación respecto de las evaluaciones, debido a las altas consecuencias que pueden tener tanto para los estudiantes como para los profesores y el resto de los miembros de la comunidad educativa (C. Chapman & King, 2012).

La evaluación es un elemento central dentro del proceso de instrucción diferenciada, definiéndose incluso como el primer paso para su implementación, pues es a partir de la definición del propósito del sistema de evaluación se desprenden las planificaciones, estrategias y tiempos de implementación (Guskey & Jung, 2013). Permite a los docentes conocer a sus estudiantes y sus conocimientos (R Wormeli, 2006), identificando sus fortalezas y debilidades en función de su propio progreso (J.H. McMillan, 2013). Hace posible a los profesores conocer tanto las áreas de mayor como las de menor interés para los estudiantes, y así proponer estrategias para aumentar su grado de involucramiento (C.A. Tomlinson & Moon, 2013). Por medio de la evaluación, los profesores pueden obtener una imagen del estado del aprendizaje de sus alumnos, por lo que se ha planteado que la evaluación no solo es parte del proceso de instrucción, sino que un prerrequisito para la planificación del currículum y la instrucción (C. Chapman & King, 2012).

La evaluación diferenciada es un proceso continuo a través del cual los docentes reúnen información respecto de sus estudiantes, durante las distintas etapas del proceso de instrucción, al inicio, durante su desarrollo y al finalizar los procesos instruccionales, y por medio de diversos instrumentos de evaluación, tanto formativos como sumativos (C. Chapman & King, 2012). La diferenciación en la evaluación debe ser pertinente a todos los estudiantes y a los aprendizajes que

se espera que estos desarrollen (C.A. Tomlinson & Moon, 2013), constituyendo una forma de promover el aprendizaje de todos (L.M. Earl, 2013).

La evaluación debe considerar la definición de los objetivos de aprendizaje, los que deben ser comunicados de manera clara a los estudiantes. Esto les permitirá saber qué es lo que se espera de ellos, y así tener mejores oportunidades de demostrar lo que han aprendido. Estos objetivos responden a conocimientos esenciales que se quiere que los estudiantes desarrollen, los que se manifiestan a través del saber, del comprender y del poder hacer. El saber se relaciona con las ideas obtenidas en el aprendizaje, el comprender con las relaciones que se establecen entre ellas y el poder hacer con las habilidades que se pueden demostrar (R Wormeli, 2006). De esta forma, la evaluación diferenciada debe permitir a los estudiantes demostrar tanto lo que saben cómo lo que comprenden y lo que pueden hacer, por medio de un formato que sea adecuado a sus posibilidades.

Por otra parte, Earl (2013) propone que los procesos de evaluación diferenciada deben considerar un equilibrio entre distintos tipos de evaluación. Plantea la necesidad de incluir las siguientes evaluaciones:

- Evaluaciones para el aprendizaje: hace referencia principalmente a instancias de evaluación formativa orientadas a la búsqueda de fortalezas y debilidades en los estudiantes, reconociendo sus estilos y trayectorias individuales de aprendizaje.
- Evaluaciones como aprendizaje: son un subtipo de evaluaciones para el aprendizaje, y tienen por objetivo utilizar la evaluación como un medio de desarrollo de la metacognición de los estudiantes.
- Evaluaciones del aprendizaje: son aquellas que tienen propósitos sumativos y responden a la necesidad de certificar los aprendizajes dentro del contexto educacional.

De esta forma, la evaluación diferenciada debe presentar variedad de instancias e instrumentos de evaluación, con el objetivo de adaptarse a las características y necesidades de un alumnado diverso. Dentro de las nuevas

propuestas de evaluación para un contexto diferenciado, la corriente de evaluación basada en estándares presenta una alternativa clara y eficiente para responder a las necesidades de un aula diferenciada, pues permite trabajar a todos los estudiantes en función al mismo estándar de aprendizaje, pero de acuerdo a sus propias necesidades.

a. Evaluación diferenciada basada en estándares

Como ya hemos mencionado, la evaluación es un elemento fundamental dentro de un sistema de educación basado en estándares, pues permite conocer los distintos niveles y evaluar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación basada en estándares, propone un sistema diferenciado de evaluación que permite responder a las diferencias existentes entre todos los miembros de un curso. Para desarrollar un sistema de evaluación basado en estándares, es necesario trabajar en función de los siguientes aspectos:

- Identificar a los profesores: el primer paso para implementar un sistema de evaluación basado en estándares, es contar con un grupo de profesores que pueda definir los estándares y las escalas de competencia a implementar. Este grupo debiera contar con representantes de todas las áreas de aprendizaje y todos los niveles educativos, debieran contar además con una vasta experiencia profesionales y un alto grado de manejo en su área.
- Priorizar estándares: Una vez conformado el grupo de docentes, se deben seleccionar los estándares prioritarios. Estos son los estándares más relevantes entre todos los objetivos de aprendizaje de cada área para un período determinado. Los estándares deben incluir conocimiento declarativo y procedural, y su descripción debe ser clara. Para su definición se deben considerar los criterios de trascendencia, transversalidad y apresto. Esto quiere decir que deben enfocarse al logro de aprendizajes significativos, correspondientes a más de un dominio de aprendizaje y relevantes de acuerdo al criterio del profesor. Es importante además dar a todos los estudiantes la oportunidad de ser evaluados respecto de su

cumplimiento. Para poder realizar este trabajo es muy importante que se asigne a los docentes las condiciones de tiempo y espacio necesarias, pues se trata de un análisis complejo, que implica tanto la selección de los estándares, como la revisión de su adecuación al currículum, su categorización y la revisión de la continuidad de la progresión.

- Escribir escalas de competencia: luego de definir los estándares, los equipos docentes deben desarrollar las escalas de competencia, donde se articulen las progresiones de aprendizaje correspondientes a cada estándar. Las progresiones pueden describir categorías de desempeño con puntajes asignados para cada una.
- Alinear los materiales pedagógicos: con los estándares definidos y las escalas de competencia creadas, los profesores deben alinear sus recursos pedagógicos y de evaluación a éstos, para así poder identificar la necesidad de generar nuevos recursos o adaptar los preexistentes.
- Divulgar: cuando ya se han generado las propuestas, deben ser difundidas entre todos los profesores, para generar espacios de conversación y análisis que permitan resolver las posibles dudas que puedan surgir.

Por otra parte, Vatterott (2015) propone que un sistema de evaluación basada en estándares implica un cambio tanto en el currículum, como en la didáctica y en las formas de aprender y evaluar. Describe la necesidad de redefinir los 4 ejes fundamentales de la instrucción:

- Definición del aprendizaje: el aprendizaje se relaciona con lo que los estudiantes pueden hacer con el conocimiento y no solo con el conocimiento mismo.
- Estructuración del aprendizaje: se reconoce que los estudiantes tienen distintos ritmos y trayectorias de aprendizaje, lo que se toma en cuenta al momento de planificar las instancias instruccionales, haciendo que el aprendizaje sea más eficiente.
- Experiencia de aprendizaje: se plantea una propuesta desde una concepción incremental de la inteligencia, lo que modifica la enseñanza en

función de las expectativas que se tienen del proceso de aprendizaje mismo.

- Utilización de las calificaciones y las evaluaciones: consideradas como elementos centrales del aprendizaje, en cuanto permiten guiar su desarrollo.

Los sistemas de evaluación basada en estándares se basan en criterios de justicia, precisión, especificidad y oportunidad. La justicia hace referencia a que todos los estudiantes deben contar con los recursos necesarios para llevar a cabo sus tareas de evaluación. La precisión se refiere a que las evaluaciones deben aludir claramente a los aspectos de aprendizaje que se han planteado para cada estudiante. La especificidad tiene relación con la posibilidad de desagregar los objetivos de aprendizaje para generar evaluaciones más específicas. Finalmente, la oportunidad, tiene relación con la corrección y retroalimentación oportuna de las evaluaciones con el objetivo de que puedan servir de base para el aprendizaje de los estudiantes (Reeves, 2016). Es importante destacar, que la retroalimentación, junto con la variedad en el formato de las instancias de evaluación, ha demostrado tener una mayor efectividad en el aumento de la calidad de los aprendizajes, que el uso de evaluaciones a gran escala (Heflebower et al., 2014), lo que da mayor relevancia al uso de este tipo de estrategias dentro de cualquier proceso de evaluación.

La implementación de un sistema de evaluación basado en estándares requiere de una organización y un trabajo sistemático por parte de los equipos responsables del quehacer educativo. Burke (2011) plantea un proceso de seis etapas que permite guiar la aplicación de un sistema de evaluación en el marco de educación basada en estándares. Su propuesta se basa en la generación de un sistema de rúbricas para el desarrollo de la evaluación de los estándares de aprendizaje. Los pasos que describe son los siguientes:

1. Apuntar a los estándares: Analizar la información procedente de la evaluación para determinar los estándares clave para el éxito de los estudiantes, y luego en base a esto, planificar la enseñanza y desarrollar

las evaluaciones que ayuden a todos los estudiantes. Este análisis debe realizarse por parte de grupos de profesores y sobre la base tanto de datos formales provenientes de evaluaciones sumativas como de datos informales provenientes de evaluaciones diagnósticas o formativas.

2. Encontrar las ideas centrales: Desde las grandes ideas de cada estándar se desprenden las preguntas esenciales que los alumnos deberán responder al término de cada unidad, en base a esto se definen los criterios de logro, los que se ordenan en forma secuencial y se presentan de manera clara a los estudiantes.
3. Organización de una lista de chequeo del profesor: Las listas de chequeo del profesor contienen los criterios específicos, indicadores, elementos o puntos de referencia que son parte de los estándares. Se organizan de manera lógica y secuencial para que los alumnos sepan cada paso del proceso planificado para alcanzar un estándar.
4. Creación de tareas de rendimiento: Son actividades de evaluación auténtica, donde los alumnos deben demostrar su nivel de logro por medio de la producción de una respuesta extensa. Por medio de estas tareas se puede evaluar tanto el producto final como el proceso que llevó a ese producto. Suelen trascender las actividades específicas, pues muchas veces requieren que los estudiantes se involucren en actividades interactivas e integrativas que les permitan resolver problemas de la vida real. Se sugiere que cada estudiante realice propuestas para la creación de las tareas de rendimiento.
5. Lista de chequeo para los estudiantes: Estas listas proveen un mapa instruccional que permiten a los alumnos conocer los procesos necesarios para llevar a cabo una tarea compleja. Una lista efectiva muestra de manera secuencial los pasos que los alumnos necesitan seguir para alcanzar el logro de un estándar.
6. Generación de rúbricas de evaluación: Las rúbricas permiten mejorar el aprendizaje de los estudiantes, desde la base del conocimiento específico de qué es lo que se espera de ellos. Son guías de puntuación diseñadas

para entregar retroalimentación constructiva a los alumnos. Muestran cómo los elementos importantes de una tarea se ven de forma progresiva, desde lo menos desarrollado a lo excepcional, a lo largo de un continuo. Una de las principales ventajas de las rúbricas es que permiten entregar retroalimentación específica del trabajo del alumno.

Otro factor inherente al proceso de evaluación desde la perspectiva de educación basada en estándares es el tipo de orientación que tiene la evaluación. Los procesos de evaluación tradicional hacen referencia a la norma, analizando la información entregada en función del lugar que ocupa cada estudiante respecto del resto de sus compañeros, sin tomar en cuenta las diferencias existentes entre ellos. Sin embargo, la evaluación dentro del contexto de educación basada en estándares siempre está orientada al criterio, es decir utiliza como comparación los criterios de aprendizaje descritos curricularmente. Así, los resultados de cada estudiante son analizados en función del criterio de logro que se definió específicamente para él, considerando sus características individuales (O'Connor, 2013). Esta propuesta, lejos de disminuir los rangos de dificultad existentes respecto de lo que se espera que los estudiantes logren, aumenta su nivel de exigencia, y también cambia la forma de ver la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (C. Vatterott, 2015).

La implementación de un sistema de evaluación basado en estándares es pertinente dentro del contexto diverso que hoy se enfrenta en las aulas escolares, pues provee transparencia y claridad a los criterios de evaluación, lo que permite aumentar la calidad de la enseñanza. Así, genera un sistema de evaluación más justo para los estudiantes con NEE y permite que todos los estudiantes participen del mismo sistema evaluativo, independiente de sus necesidades particulares (T. R. Guskey, 2009).

b. Adaptaciones, acomodaciones y modificaciones en relación a la evaluación diferenciada y la educación basada en estándares.

Como hemos observado, un sistema de evaluación diferenciado debe responder a las diversas necesidades que presentan los estudiantes, de manera

de permitir que todos participen de las instancias de evaluación en igualdad de condiciones. Tanto por razones éticas como instruccionales, las evaluaciones deben ser equitativas y libres de sesgo, para lo cual deben ser sometidas a adaptaciones (J.H. McMillan, 2008) que les permitan responder a las necesidades particulares de los distintos individuos que forman un curso. Las adaptaciones son variaciones que se hacen a algunos de los elementos del proceso de enseñanza con el objetivo de responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. Los sistemas de evaluación, como parte fundamental de la instrucción, también requieren del desarrollo de adaptaciones para permitir la participación de todos los estudiantes.

Según McMillan (2008) las adaptaciones que pueden realizar los docentes respecto de la evaluación se agrupan en tres categorías:

- Instrucciones: tiene que ver con las adaptaciones que pueden realizarse al momento de entregar las instrucciones, como por ejemplo leer de forma pausada, establecer simplificación de sus contenidos, chequear el grado de comprensión manifestado por los alumnos o entregar ejemplos de respuesta.
- Construcción de pruebas: se pueden realizar también adaptaciones al momento de construir las pruebas, teniendo en cuenta una diferenciación clara de las secciones del instrumento, la adaptación de los ítems, el uso de tipografías específicas y la organización de los elementos en el espacio, entre otras cosas. Por otra parte, se puede variar el formato de evaluación utilizando por ejemplo portafolios, esto con el objetivo de individualizar las tareas y requerimientos necesarios para que los estudiantes vayan mostrando su progreso.
- Administración de las evaluaciones: también se pueden realizar cambios en la forma de administración de las evaluaciones, las que dependerán las necesidades específicas de cada estudiante, especialmente de aquellos con NEE derivadas de alguna discapacidad.

Existen diversos tipos de adaptaciones, pues responden a las necesidades particulares de los estudiantes, y deben ser diseñadas pensando en sus características particulares. Sin embargo existen adaptaciones que se usan de manera común y pueden servir de orientación para la comprensión del concepto y el desarrollo de las mismas. Algunas de las adaptaciones más comunes son: extender el tiempo para realizar la evaluación, realizar la tarea de manera oral, apoyarse en el uso de correctores ortográficos, gramaticales o de deletreo, completar solo algunas partes de la tarea, realizar la evaluación en el hogar en vez de hacerlo en el aula, disminuir el nivel de dificultad de la tarea, realizar cambios en el ambiente y proveer de asistencia tecnológica (L.A. Jung & Guskey, 2012).

Las adaptaciones pueden variar de acuerdo a la naturaleza del cambio que describen, es así como podemos distinguir entre *acomodaciones o modificaciones* respecto de los formatos de enseñanza y evaluación. En este caso, nos enfocaremos lo referente a los procesos evaluativos.

Las *acomodaciones* son cambios en el formato, los materiales o los procedimientos que permiten una participación significativa de los estudiantes en las evaluaciones. No alteran la naturaleza ni el nivel de dificultad del contenido evaluado, sino que entregan otra forma de acceder a éste. Pueden ser realizadas en aulas regulares tanto para los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad como para aquellos con talento académico (Guskey, 2009; Heflebower et al., 2014; McMillan, 2013).

Las *modificaciones* por su parte, son cambios respecto del contenido curricular, alteran el nivel de dificultad del cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los estudiantes en función de sus propias necesidades. Las modificaciones generan diferencias en el nivel de logro propuesto para cada estudiante, pero no en los estándares mismos (Heflebower et al., 2014; Jung & Guskey, 2012)

Dentro del contexto de la evaluación basada en estándares, se ha propuesto el uso de un modelo de *evaluación inclusivo* que ayuda a definir los estándares de aprendizaje durante las distintas etapas del proceso de instrucción.

Por medio de este modelo se establece para cada estudiante un estándar apropiado que pueda alcanzar durante un período determinado de tiempo. Considera cinco pasos (Jung & Guskey, 2012):

1. Determinar si es necesario hacer adaptaciones a los estándares: se debe analizar la situación de cada estudiante respecto de los distintos estándares y determinar en cuáles necesitará adecuaciones. Así, se definen los niveles de logro esperados para cada estándar en un período de tiempo determinado.
2. Determinar si las adaptaciones corresponden a una acomodación o una modificación: se debe definir la naturaleza de la adaptación que requiere el estudiante. Puede que un estudiante necesite acomodaciones para un estándar y modificaciones para otro. También es importante identificar la función de la adaptación, pues la misma acción puede constituir una adaptación en una situación determinada y ser una modificación en otra.
3. Establecer una expectativa apropiada para cada área que requiera modificarse: si uno de los estándares propuestos no es alcanzado, no tiene sentido calificar y reprobar al estudiante, sino que se debe modificar y evaluar el nivel de logro que logre el estudiante. Las expectativas de los docentes deben replantearse y adaptarse a las características de los estudiantes.
4. Aplicar calificaciones apropiadas y equitativas a los estándares apropiados: las modificaciones y adaptaciones pertinentes facilitan la calificación. Este modelo considera que no es el alumno el que debe adaptarse a los estándares, sino estos lo que deben adaptarse a sus características y necesidades. Si se hacen acomodaciones el estudiante será evaluado con modificaciones en las condiciones, pero con el mismo nivel de exigencia que el resto, en cambio si se hacen modificaciones, el estudiante será evaluado en el mismo estándar, pero de acuerdo a las expectativas establecidas para su nivel. Es importante destacar, que al calificar según estándares explícitamente modificados, las calificaciones asignadas tendrán un significado claro y preciso.
5. Comunicar claramente el significado de la calificación: La comunicación de los resultados debe ser clara. Si se realizaron acomodaciones y/o modificaciones a los estándares, eso debe ser evidenciado en el reporte de calificaciones. De

esta forma, tanto los estudiantes como sus familias, saben exactamente qué fue evaluado y el nivel de desempeño obtenido para un estándar específico. Este conocimiento permite además, diseñar mejores intervenciones para estudiantes con dificultades.

c. La evaluación diferenciada desde el alumnado

Si bien el rol del docente es fundamental, dentro de un proceso de educación diferenciada también se espera poder potenciar el rol de los estudiantes, pues son ellos quienes deben tener claridad respecto de sus metas y mapas de progreso para poder lograr establecer acciones específicas que promuevan la mejora en sus desempeños. De esta forma, se plantea que si bien es importante que los estudiantes aprendan contenidos, es más importante que puedan reflexionar respecto de sus aprendizajes. Es por esto que la *metacognición*, es decir, el pensamiento acerca del propio pensamiento, es clave, ya que permite a los alumnos integrar los hechos y habilidades aprendidas para luego aplicarlos en problemas del mundo real. El desafío aquí para los profesores es lograr que los alumnos se vuelvan aprendices activos, y no sólo que reciban información (Burke, 2009).

Los procesos de evaluación deben involucrar activamente a los estudiantes, para que puedan desarrollar autonomía respecto de sus aprendizajes, esto promueve la reflexión metacognitiva respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite el trabajo colaborativo entre los estudiantes (Tomlinson & Moon, 2013).

Por otra parte, es clave integrar procesos de autoevaluación, pues la retroalimentación proveniente de ésta, permite a los estudiantes monitorear su propio aprendizaje, posibilitando también la autorregulación, que es un elemento central de un aprendiz efectivo. Por una parte, estimula la metacognición y promueve el desarrollo de un repertorio de estrategias para el aprendizaje, que deben ser seleccionadas según lo necesario para progresar (Heritage, 2010).

Así, desde una visión de la evaluación como parte del aprendizaje, la metacognición es guiada por la autoevaluación y la autorregulación del

aprendizaje. De esta forma, es importante que los estudiantes tengan instancias de autoevaluación y aprendan estrategias de trabajo autorregulatorias. Para esto, se debe incluir a los padres y a los pares como aliados en el proceso, se debe otorgar retroalimentación descriptiva y utilizar evaluaciones diagnósticas para guiar la enseñanza, entre otras cosas. El aprendizaje autorregulado es algo que debe ser enseñado (Earl, 2013).

i. Evaluación de alumnos con talentos y NEE

El ajustar el proceso de evaluación tanto para los alumnos con dificultades en el aprendizaje como para aquellos con talento académico resulta fundamental. Los datos que arrojan las evaluaciones muestran que los alumnos con necesidades especiales están atrasados dos o más años en comparación a sus pares, por lo que se hace necesario preguntarse si las evaluaciones que se aplican son capaces de demostrar el panorama completo de su situación (Uscianowski, 2013). Así, el proceso de evaluación tiene que dar cuenta del desempeño escolar de los alumnos; debe ser comprensible para apoderados y estudiantes; debe ser directo, preciso y justo; y fácil de implementar para no sobrecargar a los docentes (Jung & Guskey, 2012). Además, debe ser un proceso coherente, continuo, crítico y formativo (Sánchez & Torres, 2009).

En relación al proceso de calificación y reporte para alumnos con NEE, generalmente producen ansiedad en profesores, estudiantes y apoderados, debido a la poca comprensión que existe del proceso de evaluación, lo que impide a los alumnos anticipar los resultados (Jung & Guskey, 2012). Es por esto que resulta fundamental que todos estos procesos sean transparentados para estudiantes y apoderados, y que así todos sean conscientes de cómo estos se realizan y qué implican en particular (Heflebower, Hoegh & Warrick, 2014). Además, el propósito general de la evaluación en la sala de clases es poder mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, permitiendo identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades, y también sus progresos (McMillan, 2013).

La evaluación para alumnos dotados o talentosos también debe considerar ciertos ajustes, ya que muchos de estos estudiantes dominan los objetivos de

aprendizaje o los estándares de un curso particular entre uno y tres años antes de entrar a ese curso (Peckron, 1996; en Guskey & Bailey, 2001), por lo que ciertas notas pueden reflejar logros pasados más que el progreso actual. Es por esto que Guskey y Bailey (2001) proponen tres pasos para que los profesores puedan hacerse cargo de las necesidades de estos alumnos:

1. Establecer procedimientos que permitan a estos alumnos demostrar lo que ellos saben y pueden hacer en referencia al currículum.
2. Planear alternativas curriculares que les permitan a estos alumnos proceder a niveles más avanzados de aprendizaje
3. Implementar estas alternativas como experiencias de enriquecimiento junto a las clases regulares o como actividades especialmente asignadas en algunas clases.

Si bien los profesores pueden utilizar variadas estrategias para evaluar y calificar a los alumnos a partir de su intuición, lo que se recomienda a nivel general para alumnos tanto con talentos, como con NEE es clarificar los estándares que serán evaluados, es decir, ajustar la expectativa de aprendizaje para el alumno (Guskey & Jung, 2013). Además, es importante que las notas sean asignadas según las expectativas para cada estudiante, considerando las actividades particulares que demuestran el nivel de conocimiento en cada caso (Heflebower, Hoegh & Warrick, 2014).

Sin embargo, para Guskey y Bailey (2010) un reporte basado solamente en estándares difícilmente va a poder comunicar a cabalidad el logro de los alumnos con talento académico o con necesidades educativas especiales. El autor plantea que para solucionar esto, se puede generar un reporte suplementario que se haga cargo de las particularidades del alumno, el cual debe incluir una descripción clara de las actividades extra realizadas por el alumno, los criterios utilizados para evaluar el desempeño, y los logros obtenidos.

d. Evaluación diferenciada por nivel educativo

En la literatura revisada se encontraron ciertos principios generales en relación a los niveles educativos y cómo debe ser la evaluación en éstos. Castillo y

Cabrerizo (2003) indican que según la ley española, la educación infantil se cursa desde los tres a los seis años en general, y que esta tiene como finalidad el desarrollo físico, intelectual social y moral de los niños. Además, los autores agregan que esta etapa tiene un carácter preventivo de las condiciones en las que el niño se desarrolla, por lo que la evaluación tiene una función orientadora que intenta evitar la aparición temprana de dificultades en el aprendizaje.

Por su parte, la educación primaria se cursa comúnmente entre los seis y los doce años, y tiene por finalidad facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la escritura, el cálculo, entre otros; con el fin de que puedan cursar con éxito la siguiente etapa (Castillo & Cabrerizo, 2003). En este contexto, la evaluación debe:

- Ser continua.
- Considerar el progreso del alumno en distintas etapas, donde el estudiante debe ser un agente activo del proceso evaluativo.
- Tener en cuenta un carácter formativo, regulador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la educación secundaria, según la ley española esta se cursa comúnmente entre los doce y los dieciséis años, pudiendo permanecer escolarizados hasta los 18 años, y tiene como finalidad transmitir los elementos básicos de la cultura, afianzar hábitos de estudio y trabajo que favorezcan en trabajo autónomo y el desarrollo de sus capacidades, entre otros (Castillo & Cabrerizo, 2003). En este nivel, es de utilidad que la evaluación reporte por tipo de meta (producto, proceso y progreso) de forma separada, sobre todo por las consecuencias que las calificaciones de producto de este nivel educativo tienen a futuro, haciendo especialmente importante no confundir evidencias de distinto tipo (Guskey & Bailey, 2010). La evaluación también debe distinguir entre asignaturas del currículum, y los profesores deben tener en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación establecidos (Castillo & Cabrerizo, 2003).

Para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que se encuentren en el nivel secundario, Castillo y Cabrerizo (2003) plantean que los objetivos a los que debe servir la evaluación para estos alumnos son:

- Identificar necesidades, habilidades e intereses del alumno.
- Identificar recursos existentes en la comunidad.
- Determinar la conveniencia o no de optar por una serie de servicios adicionales.
- Proporcionar las bases para la planificación conjunta entre el centro educativo y otros servicios de la comunidad.
- Tomar decisiones sobre la inclusión o no en un programa específico.
- Proporcionar orientaciones sobre los programas concretos que han de ser desarrollados.
- Evaluar los progresos del alumno.

e. La calificación y reporte de la evaluación diferenciada basada en estándares

En la mayoría de los contextos educativos se utilizan las calificaciones como un medio de reporte y validación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes. Las notas son necesarias para que los docentes puedan hacer un resumen del rendimiento de los alumnos durante un período de tiempo. Sin embargo, su uso adecuado es complejo, pues deben responder a tres propósitos de manera simultánea: deben servir de ranking, de reporte de resultados y deben contribuir al aprendizaje por medio de la retroalimentación (Marzano, 2010).

La calificación de los estudiantes debe darse en función de los estándares, los niveles descritos y las escalas de competencia planteadas. Se sugiere utilizar evidencia de variadas evaluaciones, considerando preferentemente la información más reciente (Heflebower et al., 2014). Otro aspecto a considerar dentro del sistema de evaluación basado en estándares, es evitar el uso de calificaciones reprobatorias, pues se espera que durante el proceso todos los alumnos aprendan (Reeves, 2016).

La calificación considera elementos objetivos y subjetivos en su desarrollo. Si bien se asignan puntajes de manera objetiva, hay ciertos elementos subjetivos como la determinación del nivel de dificultad, la determinación de criterios de evaluación y la incorporación de puntos extras. McMillan (2008) propone que las calificaciones presentan cinco propósitos esenciales:

- Comunicar el aprendizaje del alumno: las notas sirven de fuente de información respecto del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje tanto para profesores, alumnos y apoderados acerca del cumplimiento de los objetivos del aprendizaje y de los estándares. Las calificaciones tienen por objetivo comunicar cuánto ha progresado el alumno en relación a los niveles de rendimiento.
- Ranquear a los alumnos: las calificaciones permiten comparar a los alumnos entre ellos, para establecer diferencias que permitan tomar decisiones respecto de la enseñanza.
- Entregar retroalimentación: la entrega de notas posibilita un espacio de retroalimentación, donde se describa cualitativamente el nivel de desempeño alcanzado. Esto ayuda a los estudiantes a comprender su estado actual de aprendizaje y les entrega orientación respecto de lo que deben hacer para mejorar. La retroalimentación debe ser específica, personalizada e inmediata.
- Motivar a los alumnos: ya sea positiva o negativamente, las notas influyen en la motivación del estudiante. Esta motivación puede ser extrínseca o intrínseca. Cuando la motivación es intrínseca, los alumnos otorgan mayor valor a sus aprendizajes, generando además un mayor sentido de autoeficacia.
- Evaluar la enseñanza y el currículum: las calificaciones informan también al profesor acerca del éxito de sus métodos de enseñanza y del grado de acceso de sus estudiantes al currículum. Cabe destacar que esto solo es posible en cuanto las notas sean utilizadas como fuente de retroalimentación.

Para que las calificaciones sean significativas, tanto los apoderados como los estudiantes deben comprender el nuevo sistema de evaluación, tanto respecto de lo que se espera de ellos, como en función a las consecuencias que les acarrearán. Para que los estudiantes puedan comprender e involucrarse en su progreso, es necesario un sistema de retroalimentación basado en los objetivos de aprendizaje y las escalas de competencia (Heflebower et al., 2014). Esta retroalimentación se lleva a cabo a través del reporte de calificaciones.

Dentro del contexto de evaluación basada en estándares, la calificación puede ser vista como un proceso que consta de dos partes: por un lado las notas son un símbolo que sirve de resumen del rendimiento de un estudiante durante un período determinado de tiempo, y por otra parte, sirven de reporte de las evaluaciones para padres y alumnos. La segunda parte del proceso tendría mayor relevancia, en cuanto permite entregar a apoderados y estudiantes retroalimentaciones de calidad, las que pueden servir de apoyo durante el proceso de aprendizaje, fomentando el logro del alumno (C.A. Tomlinson & McTighe, 2006).

Los reportes de calificaciones son herramientas que permiten establecer un proceso de retroalimentación tanto con los estudiantes como con los apoderados. Antes de desarrollar un reporte es necesario definir su propósito y su estructura, determinando cuáles serán los momentos de entrega y si se organizará por materia o por nivel. También se debe definir qué estándares serán incluidos en el reporte, considerando los criterios que se establecerán para discernir los niveles de desempeño (Guskey & Bailey, 2010).

Los reportes de calificación deben ser de fácil interpretación para los usuarios, deben comunicar los estándares que se están evaluando y sus respectivas escalas de competencia. Es necesario que sean claros y que se expliciten el nivel de logro alcanzado por el estudiante. Además, debe reportar separadamente habilidades de estudio como responsabilidad, trabajo en equipo, etc. Así como también se deben separar los aspectos académicos de los no académicos, como por ejemplo los aspectos conductuales (Heflebower et al.,

2014). Incluso hay quienes sugieren que factores como el comportamiento, el esfuerzo y la participación no debieran ser calificados, sino promovidos mediante otros medios durante el proceso de aprendizaje (R Wormeli, 2006).

Tomlinson y McTighe (2006) entregan seis principios claves para el desarrollo de los reportes de calificaciones. Estos principios se describen a continuación:

- Tanto los reportes como las calificaciones deben estar basadas en estándares de rendimiento y objetivos de aprendizaje específicos.
- La evidencia utilizada para obtener promedios debe ser válida.
- La calificación debe estar basada en criterios establecidos, no en normas arbitrarias. Es decir, no debe ser relativo al logro de los otros alumnos.
- Los promedios no deben incluir todas las evaluaciones, sino solo aquellas consideradas como más importantes por parte del profesor.
- Evitar el uso de promedios al calificar. Se sugiere dar mayor peso a las últimas calificaciones obtenidas, pues reflejan más fielmente el logro del estudiante.
- El reporte debe focalizarse en el logro, y debe reportar otros factores de forma separada.

No solo las evaluaciones que son calificadas deben considerar la incorporación de instancias de retroalimentación. Sino que todas las evaluaciones deben permitir al estudiante conocer dónde y cómo está respecto a su progreso en el aprendizaje. Así, la retroalimentación es clave tras la aplicación de cualquier instancia evaluativa, pues permite al estudiante saber cómo mejorar y de esta forma promueve su compromiso respecto de sus propios aprendizajes (L.M. Earl, 2013). Su objetivo debe ser siempre ayudar a los alumnos a identificar la brecha entre donde se encuentra su aprendizaje actualmente, con comparación a los que se espera que aprenda, y asistirlo en avanzar para cerrar dicha brecha y así alcanzar los objetivos establecidos.(M. Heritage, 2010).

Así, la retroalimentación es útil en la medida que sirve para guiar acciones en forma clara y consistente. Para ser un aporte, la retroalimentación debe cumplir con ser *justa, precisa, específica y oportuna* (Reeves, 2016).

La retroalimentación regular es un proceso básico, que junto al uso de diferentes tipos de evaluación, ha demostrado ser incluso más efectivo para el aprendizaje que el uso de las evaluaciones a gran escala (Heflebower et al., 2014). Para que la retroalimentación sea de calidad debe ser descriptiva, específica, oportuna y útil para los estudiantes, describiendo claramente la manera en que puedan mejorar (O'Connor, 2013). Este tipo de retroalimentación favorece el andamiaje (L.M. Earl, 2013).

El uso de la retroalimentación descriptiva permite involucrar en mayor medida a los estudiantes, pues al conocer de manera clara y específica las acciones que deben llevar a cabo para mejorar su aprendizaje, existen mayores posibilidades de que lo hagan. Una retroalimentación descriptiva debe tener las siguientes características (Thomas R Guskey, 2009):

- Describir el aprendizaje en vez de cuantificarlo o evaluarlo.
- Describir las fortalezas del estudiante en términos de los criterios de aprendizaje.
- Proveer de los pasos necesarios para desarrollar acciones específicas que permita mejorar el nivel de logro del estudiante.
- Debe ser oportuna, pues de desarrollarse de manera asincrónica su efecto positivo se pierde.

VI. Reflexiones

Como hemos revisado a lo largo de este informe, la implementación de sistemas de educación y evaluación diferenciada constituye un nuevo paradigma en el ámbito de la educación, que permite responder de manera eficiente a las necesidades contempladas dentro de un aula diversa.

De acuerdo a los planteamientos propuestos desde el modelo de educación basada en estándares, los profesores son agentes claves dentro del proceso de

aprendizaje, y sus funciones no se orientan solo a la implementación de actividades comunes para todos los estudiantes, sino que consideran un proceso de análisis y reflexión, que se enfoca tanto en el currículum, como en el proceso de enseñanza y en las prácticas de evaluación. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debe contemplar las diferencias individuales de todos los alumnos, proponiendo metas diferenciadas para cada uno de acuerdo a sus características y necesidades particulares. Esto último le da al educador la responsabilidad y el desafío de planificar y evaluar detalladamente el progreso en los aprendizajes de sus alumnos.

Pese a que las propuestas analizadas y descritas en el informe representan una alternativa satisfactoria y llamativa para responder a las necesidades de contexto diverso, cabe la duda respecto de si en Chile están las condiciones necesarias para implementar un proceso de educación diferenciada. ¿Cuentan los profesores con las condiciones y los recursos necesarios para desarrollar en sus aulas procesos de educación y evaluación diferenciada? ¿Cuentan con el tiempo necesario para realizar un análisis del currículum y definir los estándares de aprendizaje? ¿Pueden generar mapas de contenidos específicos para sus estudiantes determinando los distintos niveles de logro iniciales y las metas a lograr por cada uno de sus estudiantes? ¿Tienen el espacio y los conocimientos necesarios para realizar un análisis de los resultados de las evaluaciones que aplican a sus estudiantes? Todas estas interrogantes y muchas otras más podrían plantearse al respecto.

Como hemos dicho, un sistema de enseñanza y evaluación que se adapte a las características de los estudiantes parece ser el camino más justo, pero existen muchas condiciones que debieran darse para que nuestro sistema educativo pueda establecer un sistema diferenciado de enseñanza.

De acuerdo a datos obtenidos desde informes desarrollados por la OCDE (2012), el promedio de estudiantes por curso en nuestro país es de alrededor de 30, lo que comparado con el promedio de menos de 20 estudiantes por curso existente en países como Finlandia o Estados Unidos (país de donde provienen la

mayoría de las propuesta de evaluación diferenciada), se hace exageradamente alto. Además, es importante mencionar que muchas aulas en Chile cuentan con la matrícula máxima, que es de 45 estudiantes. Si bien no se ha observado una clara relación entre la cantidad de alumnos por curso y el desempeño (AcciónEducar, 2015), nos parece importante plantear la interrogante de la dificultad que podría acarrear el número de estudiantes por curso al momento de realizar perfiles individuales y planes de enseñanza y evaluación diferenciados.

Por otra parte, las tareas necesarias para el desarrollo de un modelo de diferenciación en el aula, requieren de cierta cantidad de horas no lectivas y de dedicación del profesor para conocer y planificar el aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Según el estatuto docente, en Chile los profesores deben dedicar un cuarto de su jornada laboral a labores fuera del aula, lo que podría considerarse insuficiente. Sin embargo, los resultados de la encuesta longitudinal docente (2005) evidencian que la mayoría de los profesores de colegios municipales manifiestan no contar con tiempo fuera de las horas de clases. Solo un 19% de los docentes manifestó contar con tiempo para realizar las planificaciones y un 24% contaba con la posibilidad de preocuparse por los niños que necesitan ayuda.

Sin embargo, los resultados de la misma encuesta indican que el 90% de los profesores siente seguridad de sus habilidades para interpretar el currículum, lo que podría implicar que los profesores sienten confianza respecto de sus propias capacidades, lo que junto con la capacitación adecuada podría ser un factor positivo para la implementación gradual de un sistema de evaluación diferenciada. Otro factor positivo, indica que dentro de las razones más poderosas por las que los profesores eligieron la docencia se relacionan principalmente con su gusto por enseñar y por el valor que entregan a la educación. Lo mismo sucede respecto de las razones implicadas en su permanencia dentro de sistema educativo.

Las evidencias indican que pese a que no contamos con las condiciones ideales para implementar de manera adecuada un sistema de educación

diferenciado, contamos con profesores comprometidos con la docencia, quienes mediante el apoyo y la formación adecuada, podrían implementar de manera gradual una alternativa diversificada de enseñanza, que permita enfrentar con mayor equidad las diferencias existentes entre nuestros estudiantes.

VII. Recomendaciones y sugerencias para la implementación de un modelo de evaluación diferenciada:

Un sistema de evaluación diferenciada requiere idealmente estar enmarcado dentro de un modelo general de un educación diferenciada, de esta forma podemos responder a las necesidades de nuestros estudiantes de una manera coherente en todas las etapas de proceso de aprendizaje. Desde los sistemas de evaluación basada en estándares se pueden desprender ciertos lineamientos generales que pueden fortalecer el desarrollo de procesos evaluativos más equitativos dentro de las salas de clases, que permitan a todos los estudiantes demostrar lo que saben.

A continuación se describen una serie de sugerencias que pueden servir de guía para la implementación de un sistema de evaluación diferenciada. Se han organizado las sugerencias respecto del ámbito o agente al que apuntan, con el objetivo de constituir un apoyo concreto a las prácticas evaluativas que se dan dentro de las salas de clases.

1. Respeto del profesor

Dentro de un modelo de evaluación diferenciada, el profesor se convierte en un director de orquesta que aprende a organizar los recursos y construye una comunidad de aprendizaje, donde se comparten las responsabilidades (C.A. Tomlinson, 2001). En las salas de clases donde se aplican procesos educativos diferenciados, los profesores deben asegurar el aprendizaje de sus estudiantes, involucrándolos de manera directa en su aprendizaje. Es así, como los docentes deben tener un conocimiento profundo de cada alumno para poder enseñarles de manera efectiva y monitorear su progreso de acuerdo a los objetivos establecidos (C.A. Tomlinson & McTighe, 2006).

Jung y Guskey (2012) proponen una serie de pequeños cambios que pueden hacer que sus prácticas de evaluación tengan mayor impacto:

- Implementar prácticas basadas en su conocimiento, más que emociones o tradiciones: muchas veces los profesores basan sus prácticas de evaluación en sus propias experiencias como estudiantes o en creencias obsoletas. Sin embargo, es necesario que las decisiones pedagógicas sean tomadas en base a la evidencia confiable, como pueden ser por ejemplo bases de datos de investigación, estudios nacionales e internacionales, etc.
- Saber diferenciar acomodaciones y modificaciones: tener conocimientos respecto de las principales formas de diferenciación de las evaluaciones es fundamental, existiendo la necesidad de establecer la diferencia entre acomodaciones y modificaciones, para luego poder diseñarlas adecuadamente respecto a las necesidades de cada estudiante. Es importante también identificar la función que cumplen dichas adaptaciones para cada alumno en un momento determinado, pues a veces las acomodaciones pueden actuar como modificaciones y viceversa.
- Pensar en grande, pero empezar con lo pequeño: se sugiere implementar los cambios de manera gradual, para no generar un sentimiento abrumador en los distintos agentes del contexto educativo. Un primer paso significativo puede ser la separación explícita y clara las metas de aprendizaje en metas de proceso, producto y progreso. Esto permitirá tanto a estudiantes como profesores tener mayor claridad respecto de los objetivos del aprendizaje y facilitará así el proceso de evaluación.
- Iniciar comunicación frecuente y de calidad con las familias: es muy importante establecer un sistema de comunicación de alta calidad con las familias para reportar de manera adecuada los resultados de sus hijos. Muchas veces, las familias no logran comprender adecuadamente la información contenida en los reportes de notas, lo que hace imposible que estos sirvan de forma de retroalimentación del desempeño. Existen diversos métodos que pueden ejercer los profesores para involucra a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, por ejemplo reuniones,

llamadas telefónicas, correos electrónicos, etc. Es importante destacar que al comunicar los resultados es conveniente comenzar con un mensaje positivo respecto del progreso de los estudiantes, para luego abrirse a otros temas, como sus intereses particulares y desafíos pendientes.

a. Comunidades de aprendizaje de profesores

Los cambios en las prácticas docentes deben estar enfocados directamente en las acciones que llevan a cabo en el aula, pues es a través de éstas que se lleva a cabo el aprendizaje. Una buena forma de implementar cambios a nivel escolar es mediante la conformación de *comunidades de aprendizaje de profesores*. En estos grupos, cada profesor desarrolla un plan específico para lo que quiere cambiar en su sala de clases (William, 2007). Estos grupos de profesores, se reúnen de forma regular para discutir su trabajo. Esto les permite aprender y mejorar sus prácticas profesionales diarias (M. Heritage, 2010), lo que tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. William (2007) presenta una serie de sugerencias prácticas para establecer estas comunidades de aprendizaje dentro del contexto escolar, enfocándose específicamente en el trabajo conjunto para el desarrollo de evaluaciones formativas:

- Planificar que esta comunidad se mantenga por al menos dos años: cuando se conciben de forma general, las evaluaciones formativas entregan un marco de referencia útil para toda la carrera del profesor.
- Comenzar con voluntarios: trabajar con voluntarios, o al menos comenzar con ellos, entrega un camino que aquellos profesores menos entusiastas pueden seguir.
- Reunirse mensualmente por al menos 75 minutos: luego de experimentar con varios formatos diferentes, se llegó a la conclusión que las reuniones mensuales generan más compromiso. El tiempo ideal es de dos horas, pero con al menos 75 minutos se permite que todos los integrantes tengan tiempo de hacer sus reportes.

- Apuntar a un grupo de 8-10 personas: cuando el grupo es muy pequeño, en general no aparecen muchas diferencias de opinión que enriquezcan el aprendizaje de los profesores. Si el grupo es muy grande, es muy probable que no todos puedan hablar de lo que han estado haciendo.
- Intentar agrupar a profesores de materias similares: si bien el tener profesores de materias variadas puede enriquecer el grado de diversidad, las discusiones más productivas se dan entre profesores que imparten materias similares, ya que las formas de evaluar pueden diferir.
- Establecer grupos de profesores del mismo colegio: reunirse con profesores de otros colegios es una buena manera de tener nuevas ideas, pero en general los profesores no necesitan muchas nuevas ideas. Es mejor que tengan un número pequeño de buenas ideas, pero que las integren totalmente en su enseñanza. Esto requiere del apoyo de un grupo confiable de colegas.
- Pedir que los profesores realicen planes de acción detallados, modestos e individuales: en la primera reunión tiene que hacer un plan específico acerca de lo que quieren cambiar. Los cinco principios presentados anteriormente pueden dar ideas al respecto.
- Tener un facilitador, pero no un gurú: alguien debe estar a cargo de que las reuniones se realicen, tener una sala disponible, etc. Sin embargo, es importante que esta persona no se posicione como un experto que le diga al resto lo que tiene que hacer. La idea es los miembros de esta comunidad tengan una idea clara en lo que quieran ayudar.

Por otra parte, Burke (2010) plantea el desarrollo de comunidades de evaluación, donde los profesores se apoyen en el diseño de evaluaciones, que sean comunes para todos los estudiantes. Estas comunidades debieran seguir los siguientes pasos para obtener resultados positivos:

1. Identificar estándares más significativos: es casi imposible crear evaluaciones válidas y confiables para cada uno de los estándares, por lo

que seleccionar los más importantes permite a los profesores priorizar y focalizar la enseñanza y lo que se evaluará.

2. Reagrupar los estándares: reagrupar los estándares permite facilitar su utilización como elementos que guíen la instrucción.
3. Escribir un banco de preguntas para las pruebas: estas pueden actuar como puntos de referencia para la elaboración de pruebas, y además permiten mejorar la instrucción y así preparar a los alumnos.
4. Crear rúbricas y *checklists* para los alumnos: sirven como una herramienta de instrucción que guía tanto al profesor, como al alumno en los pasos a seguir para completar determinada tarea o alcanzar cierto estándar. Las que se usan como evaluación en general no se califican, puesto que se usan como formativas ya que entregan retroalimentación específica. Sin embargo, puede ser útil calificarlas pero no registrarlas, para que actúen como predicción de la evaluación sumativa y sirva de retroalimentación.
5. Enseñar el estándar y usar evaluaciones formativas: este paso se refiere a elegir las estrategias instruccionales para enseñar cada parte del estándar. Se recomienda utilizar estrategias variadas, ya que así se potencia la motivación del alumno. La segunda parte, es emplear evaluaciones formativas que le vaya entregando retroalimentación al alumno y profesor, clarifiquen las intenciones de la enseñanza, y activen en los alumnos la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje.
6. Examinar el trabajo de los alumnos: luego de los pasos anteriores, se hace necesario que los profesores se reúnan para examinar el trabajo de los alumnos para ver si se están cumpliendo los objetivos comunes, y si es necesario cambiar el currículum o la instrucción.
7. Diferenciar la instrucción: cuando las evaluaciones muestran que el alumno no ha comprendido, los profesores pueden modificar sus estrategias diferenciando su instrucción. Se puede modificar la complejidad, los recursos, el producto o el ambiente de aprendizaje.

8. Administrar evaluaciones sumativas: este sería el paso final, donde los profesores realizan un juicio final luego de haber recolectado, sintetizado y reflexionado acerca de la información de una evaluación. Las evaluaciones sumativas proveen la última pieza de los datos necesarios para hacer una apreciación final del alumno.

2. La evaluación formativa

Dentro del proceso de evaluación basada en estándares, la evaluación formativa es fundamental, pues permite entregar retroalimentación constante durante todo el proceso de enseñanza. Es por esto, que los profesores deben contar con herramientas para desarrollar este tipo de evaluaciones en el aula.

El desarrollo de evaluaciones formativas es un proceso complejo que debe ser llevado a cabo de manera organizada y reflexiva. Chappuis, Stiggins, Chappuis, y Arter (2011) plantean tres preguntas que guían el proceso de elaboración de evaluaciones formativas, las que permiten la estructuración de siete estrategias. Éstas se describen a continuación:

- ¿Hacia dónde voy?
 - Proveer a los alumnos con una clara y comprensible visión del objetivo de aprendizaje.
 - Utilizar ejemplos y modelos de un trabajo sólido y un trabajo débil.
- ¿Dónde estoy ahora?
 - Ofrecer retroalimentación descriptiva de forma regular.
 - Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer objetivos.
- ¿Cómo puedo cerrar la brecha de aprendizaje?
 - Diseñar clases que se enfoquen en un objetivo de aprendizaje o un aspecto de calidad a la vez.
 - Enseñar a los alumnos a revisar focalizadamente sus áreas que necesitan trabajo.

Heritage (2010) por su parte propone que para lograr con una evaluación formativa exitosa los profesores deben contar con cinco características:

- Conocimiento de contenidos: los profesores necesitan un profundo conocimiento de los contenidos a enseñar, para así poder fijar objetivos y criterios de éxito adecuados. Una forma clave para esto resulta del trabajo cooperativo entre colegas en donde se discutan los contenidos, lo que permite a profesores profundizar sus conocimientos.
- Conocimientos sobre metacognición: como la metacognición es un componente central de la evaluación formativa, los profesores necesitan lo que esto conlleva. Por lo tanto, es clave que los profesores fomenten estrategias de aprendizaje y la motivación en los alumnos. Para que los profesores aprendan sobre esto, se recomienda que los colegios apliquen grupos de lectura profesional donde se discutan estos temas.
- Conocimiento de contenido pedagógico: se refiere a que los profesores deben saber cómo enseñar contenido, conceptos, habilidades, etc. El generar un repertorio extenso de estrategias de enseñanza lleva tiempo y experiencia. Se recomienda entonces el trabajo colaborativo entre profesores para el desarrollo de estas estrategias, objetivos y criterios de éxito. También que los profesores reflexionen sobre las estrategias ya utilizadas, pensando en ciertas modificaciones que las podrían hacer más efectivas.
- Conocimiento previo del alumno: construir nuevos conocimientos sobre aquellos que ya están establecidos tiene ventajas pedagógicas. Pero para esto, es necesario que los profesores sepan identificar lo que ya saben los alumnos. Esto se puede lograr mediante el desarrollo de progresiones de aprendizaje, donde los profesores sepan las habilidades que preceden a otras, por ejemplo. También es útil la aplicación de pruebas diagnósticas.
- Conocimiento de evaluación: que los profesores conozcan diferentes estrategias, y sus aplicaciones, que les permitan recolectar información de

los alumnos. Aquí también resulta clave el trabajo colaborativo entre profesores.

La misma autora, plantea que para crear evaluaciones formativas los profesores deben considerar los siguientes pasos:

1. Determinar los objetivos del aprendizaje y los criterios para el éxito: Es fundamental que antes de comenzar las clases, los objetivos y criterios para alcanzarlos sean compartidos con los alumnos, para que estos les sirvan de guía al comenzar las tareas de aprendizaje.
2. Obtener evidencia de aprendizaje: Mientras ocurre la instrucción, los profesores pueden utilizar variadas estrategias para obtener evidencia. Como la evaluación formativa está integrada a la instrucción, permite mayor variedad de métodos para evaluar, como observaciones, preguntas planeadas, representaciones, etc.
3. Interpretar la evidencia: Los profesores tienen que examinar la evidencia en relación a los objetivos y criterios establecidos anteriormente, para ver cómo van los alumnos según estos criterios y hacer los ajustes necesarios a la enseñanza en caso de ser necesario.
4. Identificando la brecha: El propósito de las evaluaciones formativas es cerrar la brecha entre el estado actual del alumno y los objetivos esperados del aprendizaje. Los alumnos que aprenden algo nuevo debiesen tener una brecha, si no aprender no sería un avance. El cerrar esta brecha se logra al responder a esta evidencia por medio de la retroalimentación, que permite adaptar la enseñanza y el aprendizaje.
5. Retroalimentar: Para promover efectivamente el aprendizaje, la retroalimentación debe entregar información sobre el estado actual del alumno en relación a los criterios de éxito y dar pistas al alumno de que se puede hacer para cerrar la brecha. La retroalimentación puede provenir tanto de los profesores como de los pares, pero para esto resulta clave que los alumnos tengan claro los objetivos y criterios de éxito.

6. Adaptando y respondiendo según las necesidades de aprendizaje: Como resultado de la retroalimentación, los profesores pueden planear las acciones a seguir para que su enseñanza calce con las necesidades de los alumnos, y poder así cerrar la brecha. La autoevaluación también es clave, ya que los alumnos pueden ir ajustando su propio aprendizaje.
7. Apoyando el nuevo aprendizaje: Los profesores deben entregar el apoyo instruccional necesario para que el aprendizaje se vaya internalizando cada vez más. Los alumnos también son responsables en este proceso de apoyo, utilizando la retroalimentación y sus propias estrategias de aprendizaje en colaboración la instrucción del profesor.
8. Cerrando la brecha: Este es el paso final de las evaluaciones formativas. Una vez conseguido, el profesor elige nuevos objetivos y una nueva brecha es creada, recomenzando el ciclo.

3. Respeto de los equipos directivos

El profesor no debe estar solo en estos procesos, si no que el trabajo colectivo tanto con sus pares como con los directivos y los apoderados debe también estar orientado a favorecer esta la evaluación y así trabajar de forma eficiente (Gallardo, 2013).

Para implementar un proceso de evaluación basado en estándares, es primordial que los equipos directivos se encuentren involucrados. Puesto que si bien no tienen influencia directa en los estudiantes, tienen un alto nivel de influencia en las condiciones de trabajo de los profesores y pueden influir tanto en sus posibilidades de acción como en su nivel de motivación. A continuación se describen algunas sugerencias específicas respecto de la forma en que los directivos pueden apoyar el proceso de implementación de un modelo de evaluación inclusivo (L.A. Jung & Guskey, 2012):

1. Aprender sobre prácticas efectivas de evaluación y reporte de resultados: es importante que los directivos exploren la investigación sobre evaluación educativa y de estudiantes con dificultades, para que no basen sus iniciativas

solo en las experiencias y errores de otras escuelas. Además, deben estar informados de las políticas y requerimientos nacionales sobre evaluación, y de los beneficios de sostener prácticas de evaluación efectiva.

2. Compartir las ventajas de la evaluación basada en estándares con otros actores relevantes: difundir los beneficios de esta perspectiva de evaluación con profesores, apoderados y otros actores de la comunidad educativa los hará más propensos al cambio, al ver cómo facilita su propio trabajo de apoyo al aprendizaje de los estudiantes.
3. Tomar un rol activo y directivo en la exploración colaborativa de alternativas de cambio con los profesores: los profesores captan las señales que dan los directivos sobre las prioridades de la escuela a través de su involucramiento en actividades, las conversaciones de pasillo, etc. Participar activamente en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional orientadas a la evaluación y ser parte de ellas, indica a la comunidad que es un tema realmente prioritario.
4. Apoyar a los docentes en sus esfuerzos de implementación: esto implica crear las condiciones para propiciar el trabajo colaborativo en el equipo, destinar tiempos, asegurar que las decisiones se basen en conocimiento compartido y basado en evidencia, e involucrar a todos los actores en el proceso de cambio, siendo fuente de apoyo y demostrando compromiso.

4. Respeto de las instituciones de educación superior

La formación inicial de los docentes también debe contemplar algunos aspectos relevantes que permitan apoyar el proceso de implementación de sistemas de evaluación diferenciada. Promoviendo en los profesores en formación el desarrollo de habilidades que les permitan enfrentarse adecuadamente a la diversidad presente en el aula. Jung y Guskey (2012) proponen una serie de sugerencias que pueden ser implementadas en las instituciones de educación superior. Estas se describen a continuación:

1. Integrar a las mallas curriculares información sobre prácticas y políticas de evaluación efectiva: todos los profesores, de cualquier asignatura, deben ser formados en los conceptos de evaluación y reporte que han sido mencionados acá, considerando también la planificación e implementación de estrategias, tanto en sus clases como en las prácticas.
2. Modelar buenas prácticas de evaluación en programas de pregrado: deben ofrecerse oportunidades de observar y participar de prácticas de evaluación, así como discutir sobre ellas y comparar experiencias con docentes en ejercicio.
3. Incorporar la evaluación y reporte de desempeño de estudiantes con dificultades a los programas: los programas debieran permitir que los estudiantes de pedagogía pasen por la planificación, implementación, evaluación y reporte de una intervención para estudiantes con dificultades.
4. Retroalimentar a los estudiantes de pedagogía sobre sus prácticas de evaluación: los estudiantes de pedagogía deben recibir retroalimentación específica de parte de sus supervisores que les permita afinar sus prácticas de evaluación y discutir sus dudas al respecto.
5. Asociarse con distritos escolares para mejorar y discutir las prácticas de evaluación: esta articulación permite impulsar mejoras educativas, identificar a

los profesores con buenas prácticas y darles un espacio de difusión hacia otros docentes u escuelas que lo requieran.

5. Respeto de las formas e instrumentos de evaluación

Como ya hemos visto, con el fin monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y de determinar el grado de avance que han logrado, debemos aplicar evaluaciones sumativas y formativas. Una vez que se definen los objetivos de aprendizaje y las habilidades de proceso que están involucradas a nivel grupal e individual, se debe escoger la estrategia de evaluación que mejor se adapte a ellas (Brookhart, 2013). También se debe considerar las necesidades de los estudiantes en la selección de estrategias, para permitirles a todos demostrar lo que han aprendido.

Burke (2009) describe una serie de metodologías de evaluación que permiten otorgar oportunidades diversas para la expresión de los aprendizajes de todos los estudiantes. A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de ellos con el objetivo de orientar su aplicación en el aula:

- Portafolios: Un portafolio es una colección del trabajo del alumno que le permite mostrar tanto lo que sabe, como también lo que piensa y siente. El uso de portafolios promueve el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, entrega múltiples estrategias para construir significado para la información y la experiencia, entrega una constante retroalimentación, y permite demostrar el dominio de los estándares. Los portafolios tienen un propósito y un foco determinado; su organización, el tipo de portafolio y el proceso a utilizar para desarrollarlo dependerán del propósito específico. Luego de determinar el propósito del portafolio, lo que constituye el primer paso respecto del uso de este tipo de evaluación, los profesores deben elegir el tipo de portafolio que mejor cumpla dicho propósito. Algunos tipos de portafolio son el portafolio digital, el portafolio por estándares, el portafolio anual y el portafolio según unidad entre otros. La implementación de los portafolios, en su forma más simple requiere tres pasos básicos:

1. Recolectar: el primer paso es crear un portafolio de trabajo (caja, disco, archivador, etc.), donde los alumnos guarden todo lo realizado antes de seleccionar para el portafolio final. En este contexto, menos es más, para evitar problemas de orden y organización. Deben contener una variedad de trabajos, que reflejen diferentes modalidades de enseñanza.
2. Seleccionar: en la mayoría de los casos, los profesores junto a los alumnos debiesen elegir lo que será incluido en el portafolio final, que permitan mostrar los logros del alumno. No es necesario incluir todo, ya que menos elementos permiten una discusión en mayor profundidad y una retroalimentación más precisa.
3. Reflexionar: los portafolios requieren que los alumnos se detengan y piensen sobre su aprendizaje. Así, se permite que los alumnos alcancen niveles de entendimiento más profundos que sólo alcanzar los estándares.

Por último, los alumnos deben conocer de antemano los criterios bajo los cuales los portafolios serán calificados. Los profesores tienen que entregar un listado o una rúbrica para mostrar a los alumnos la calidad esperada del trabajo. Además, los alumnos debiesen tener oportunidades de mejorar su trabajo antes de registrar la evaluación sumativa.

- Tareas de rendimiento: Las tareas de rendimiento requieren que los alumnos apliquen sus conocimientos y habilidades para resolver problemas, crear productos originales, o demostrar habilidades particulares. La subjetividad de la tarea y la creatividad de la posible respuesta requieren de una evaluación basada en criterios más que una prueba tradicional. Si bien pueden aparecer en diferentes tipos y formatos, la mayoría involucra resolver problemas realistas, emplear habilidades orales o psicomotoras sin producir un producto, y escribir o demostrar una habilidad psicomotora que produce un producto (como un informe de laboratorio). Lo fundamental de estas tareas que permiten demostrar conocimientos y habilidades que van más allá de responder preguntas de una prueba. El uso de este tipo de tareas y los elementos utilizados para evaluarlas (listados o rúbricas) contiene varias características de una enseñanza efectiva, como conectar

los conocimientos previos del alumno con los nuevos, que los alumnos se vuelvan sus mejores críticos (al revisar su trabajo), entregar retroalimentación tanto a profesores como alumnos, así como fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos. La misma autora (2011) propone cinco características básicas de este tipo de tarea:

- Los alumnos deben tener la capacidad de elegir determinadas tareas, las cuales deben ser variadas (visuales/espaciales, verbales/lingüísticas, etc.)
 - La tarea requiere tanto de la elaboración del conocimiento central como el uso de procesos específicos. Es importante promover habilidades de pensamiento (analizar, tomar decisiones, hipotetizar), ya que pueden ser transferidas a múltiples áreas.
 - La tarea debe tener un sistema de puntuación específico, con rúbricas que indiquen a los alumnos lo esperado para un trabajo de calidad.
 - La tarea debe estar diseñada para una audiencia más allá del profesor; es decir, que otros fuera de la sala de clases encuentren valor en esa tarea.
 - La tarea debe estar cuidadosamente diseñada para medir lo que se espera medir.
- Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son mapas mentales que involucran a los alumnos en un pensamiento activo, a través de la representación de habilidades claves como la secuenciación, comparación, contrastación, y clasificación. Permiten representar relaciones complejas y promover un entendimiento más claro de los contenidos enseñados. Además, tienen la ventaja de poder representar gráficamente a profesores y alumnos sus procesos de pensamiento, representando información abstracta de una forma concreta. Esta metodología de trabajo es frecuentemente utilizada en los procesos de aprendizaje, pero también debería ser utilizada como herramientas de evaluación. La ventaja en este aspecto

es que los organizadores gráficos pueden actuar como preguntas de respuesta construida, porque los alumnos no se deben preocupar de calzar una respuesta en un formato de alternativas múltiples, como en las preguntas de respuesta restringida.

- Pruebas elaboradas por profesores: Una *prueba* es el proceso de evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos, según el rendimiento que tienen en un instrumento o tarea que es presentado de una manera controlada. El fin de las pruebas es medir objetivamente el aprendizaje. Existen en diversidad tanto de contenido (verdadero/falso, ensayos, etc.) como de formatos (oral, escrita, etc.). Las pruebas son una importante parte del proceso de enseñanza y aprendizaje si son integradas a la enseñanza de forma diaria y son construidas a partir del proceso de aprendizaje, no sólo como el evento final del proceso. Permiten a los alumnos ver su propio progreso, y a los profesores hacer ajustes en sus clases de forma constante. Que los profesores construyan pruebas efectivas es difícil y requiere mucho tiempo. Sin embargo, es importante que los profesores consideren ciertos aspectos técnicos para que tengan confianza en los resultados de las evaluaciones, como la validez y la confiabilidad. Debido al poco entrenamiento que reciben los profesores, estos aspectos técnicos se ven cuestionados. Pese a esto, las pruebas elaboradas por los profesores en contraste con las estandarizadas, permiten a los docentes ir tomando decisiones a lo largo del proceso de enseñanza, obteniendo y entregando retroalimentación tanto a ellos como a los alumnos. Además, los profesores deben ajustarlas a los variados estilos de aprendizaje, múltiples inteligencias, y problemas de aprendizaje según los alumnos que tengan. Es imposible abarcar todos estos aspectos en cada prueba, pero se deben hacer esfuerzos para que las pruebas apunten a los objetivos de aprendizaje tomando en cuenta las diferencias individuales. Se presenta una lista de modificaciones que los profesores pueden utilizar para todos los alumnos, pero en especial para aquellos que están en mayor riesgo de fallar:

- Leer las instrucciones oralmente.
- Repasar las instrucciones orales si es necesario.
- Pedirle a los alumnos que repitan las instrucciones para asegurarse de que entendieron.
- Monitorear cuidadosamente para asegurarse de que todos entendieron las instrucciones de la prueba.
- Proveer métodos alternativos de evaluación.
- Proveer de un reloj a los alumnos para que se puedan monitorear a sí mismos y aprender a manejar el tiempo.
- Utilizar tanto pruebas orales como escritas.
- Dejar espacio suficiente para las respuestas porque algunos alumnos se explayan al escribir.
- Utilizar demostraciones visuales de algunas pruebas.
- Utilizar papel blanco, porque el de colores puede distraer los alumnos.
- No sobrecargar la prueba para que no sea difícil leer o seguir las instrucciones.
- Dar opciones a los alumnos para que demuestren lo que saben en diferentes formatos.
- Ir desde lo concreto a lo abstracto en cada sección de preguntas, para que los alumnos adquieran confianza.
- No deducir a partir de la ortografía o gramática en una prueba al menos que eso sea su objetivo. Los alumnos se deben concentrar en lo que se está evaluando.
- Utilizar algunas pruebas para realizar en casa, para que los alumnos tengan más tiempo y un ambiente más relajado.
- Proveer experiencias manipulativas cuando sea posible para los alumnos que aprenden de forma táctil.

- Permitir a los alumnos utilizar los cuadernos y libros en algunas pruebas para evaluar la habilidad de los alumnos de organizarse con anticipación.
- Permitir a los alumnos anotar las fórmulas claves en pruebas de matemáticas y ciencias, términos literarios, fechas, etc., en una nota para que los alumnos no siempre sean penalizados por mala memoria u ortografía.
- Incluir elementos visuales como organizadores gráficos, tablas o imágenes.
- Entregar un valor de puntaje específico a cada grupo de pruebas para que los alumnos puedan distribuir su tiempo apropiadamente según el valor de las preguntas.
- Listar los criterios para todas las preguntas de un ensayo longitud, coherencia, conceptos a utilizar, etc.) para que los alumnos sepan que se evaluará.
- Proveer retroalimentación inmediata en todas las prueba para que los alumnos sepan qué tuvieron mal y porqué.
- Permitir que los alumnos corrijan sus errores y/o rehacer pruebas para mejorar puntajes y para que entiendan que hicieron mal en la primera prueba.
- Considerar permitir a los alumnos eliminar uno o dos puntajes de pruebas, especialmente aquellas realizadas al principio del período, y enfatizar aquellas notas del final del período.
- Pedir a los alumnos que hagan preguntas de muestra para cada prueba realizada por el profesor junto a las respuestas. Seleccionar algunas para incluirlas en la prueba.
- Entrevistas y conferencias: Las entrevistas que el profesor hace a los alumnos son un medio válido de evaluación para determinar el entendimiento de conceptos y nivel de logro de los alumnos. También

entregan información acerca de cómo modificar y diferenciar el currículum, las clases y las evaluaciones, actuando como un medio alternativo. La comunicación oral es un componente clave del proceso evaluativo; los profesores pueden saber mucho acerca de los que saben los alumnos en un tiempo considerablemente menor que cuando realizan una prueba escrita. Las entrevistas y conferencias entregan oportunidades para que se establezca una buena relación entre alumnos y profesores, y además explorar áreas de donde hay un buen o un bajo entendimiento de la materia.

- Listados: Los *listados* representan efectivas estrategias de evaluaciones formativas que permiten monitorear habilidades, conductas y disposiciones específicas de uno o todos los alumnos de la clase. También entregan los criterios de los puntos de referencias necesarios para conseguir un estándar, y les muestra a los alumnos los pasos a seguir para completar exitosamente una tarea o para dominar una habilidad. Estas listas proveen una manera rápida y sencilla de observar y registrar, tanto a alumnos como a profesores, muchas de las habilidades, criterios y conductas antes de la evaluación sumativa. Además, muestran a los profesores y alumnos las áreas de que están más débiles, antes de que sea demasiado tarde y los alumnos fallen una prueba o unidad, actuando como fuente de retroalimentación. Es importante que los profesores se aseguren de que todos los alumnos tengan claro las áreas que serán observadas, y que los estudiantes sean entrenados en cómo son y se ven las habilidades a observar (en casos de autoevaluación o evaluación de pares).
- Rúbricas: Las *rúbricas* son guías de puntuación utilizadas para evaluar y diferenciar la calidad de la respuesta de los alumnos, generalmente relacionada al rendimiento. También pueden ser definidas como un conjunto de reglas que especifican los criterios a evaluar, en relación a los estándares o puntos de referencias a lograr. Permiten además que los alumnos tomen responsabilidad de su aprendizaje, ya que saben específicamente que se espera de ellos y cómo serán calificados.

Generalmente se componen de escalas numéricas (a veces acompañadas de descriptores verbales o visuales), asignando puntos a un continuo de niveles de rendimiento. La combinación de ambas estrategias de evaluación puede resultar muy positiva, utilizando *listados* como un primer paso para ayudar a los alumnos a organizar y completar su trabajo en un orden secuencial, para luego describir los indicadores de calidad. Luego de que una de estas listas está diseñada, puede ser fácilmente convertida en una rúbrica al agregar indicadores de calidad en cada nivel.

- Autoevaluación: Es una importante estrategia dentro del contexto de la diferenciación, puesto que permite plantear objetivos individuales a partir de la retroalimentación. Se puede hacer a través de listas de cotejo, preguntas reflexivas, revisión de trabajos previos, diarios de aprendizaje, etc. (R Wormeli, 2006).

Brookhart (2013) agrega al listado de estrategias de evaluación las siguientes propuestas:

- Reflexión del estudiante sobre el proceso grupal: Se propone interpelar a los estudiantes sobre su aporte al trabajo grupal al final de las sesiones de trabajo, y cómo podrían seguir aportando a él.
- Evaluación de pares: Esta estrategia debe usarse con cuidado, por las consecuencias que tiene en la relación entre estudiantes. Para ayudarse, se puede utilizar una rúbrica con criterios y categorías de logro claros que ellos construyan y completen, de forma de evaluarse como grupo.
- Reflexión del estudiante sobre el aprendizaje: Consiste en preguntarle a cada estudiante sobre aquello que ha aprendido, otorgando guías específicas que permiten focalizar la reflexión hacia aquello que quiera evaluarse. Además, las respuestas de los estudiantes deben poder calificarse en un continuo de niveles de logro. Por esto, el enunciado debe ser claro en solicitar una demostración de contenidos aprendidos a distintos niveles, por ejemplo, pedir describir qué cosas fueron aprendidas, cuál fue la más importante y por qué. Es importante que más allá de la calidad del

producto final, se indague en los aprendizajes individuales de cada estudiante. Además, esta estrategia permite consolidar estos aprendizajes. Para evaluar la respuesta puede aplicarse una rúbrica con niveles de logro claramente descritos, en función de los estándares de aprendizaje previamente establecidos. Por otro lado, pueden agregarse instancias de evaluación formativa en fases de desarrollo del proyecto para dar retroalimentación. Sin embargo, no deben ser calificadas.

- Interrogación oral: Sobre todo en instancias de presentación oral, y si todos los grupos tienen asignados temas distintos, se puede aprovechar de incluir una interrogación a los miembros del grupo para indagar sobre su nivel individual de aprendizaje. En la interrogación también pueden participar otros compañeros de curso que quieran hacer preguntas, y se recomienda integrar instancias de evaluación formativa.
- Diseño en varias etapas: En el caso de proyectos grupales de mayor envergadura, pueden ofrecerse múltiples instancias de evaluación formativa y sumativa a través de un diseño en varias etapas. Por ejemplo, si el proyecto tiene 5 etapas definidas de tareas articuladas entre sí, cada etapa puede tener su propia evaluación sumativa y algunas instancias formativas (de retroalimentación). Este formato de trabajo tiene la ventaja de proveer mayor evidencia para la calidad final. Por otra parte, no hay que olvidar que la evaluación entre pares sobre el trabajo grupal y su proceso debe ser constante.
- “Escribe tu propia pregunta”: Puede ser utilizado para evaluaciones formativas o sumativas, sin embargo es necesario enseñarle a los estudiantes cómo redactar buenas preguntas. Esta estrategia puede incorporarse a un proyecto con diseño en varias etapas.
- Prueba post-proyecto: Hay proyectos cuya fortaleza es enseñar conceptos en forma dinámica, y donde lo relevante no es necesariamente el desempeño. Por ejemplo, cuando los estudiantes hacen un juego de roles sobre el sistema legislativo, lo importante es que aprendan cómo funciona

este sistema y no que sean buenos actores. Aquí, la evaluación debe hacerse imperativamente una vez que el proyecto ya ha finalizado, o ya se ha presentado. La evaluación entonces debe formularse según los objetivos de aprendizaje pre-establecidos.

6. Respeto de la calificación

Las calificaciones pueden ser una forma de retroalimentación, en cuanto sus criterios sean claros y compartidos tanto con los estudiantes como con sus familias. Pero esta no es una tarea fácil, se debe contar con principios y lineamientos que permitan elaborar un adecuado traspaso, que permita a que las calificaciones representen realmente los aprendizajes de los estudiantes. Tomlinson y Moon (2013) describen una serie de principios que facilitan que las calificaciones como sean consistentes, precisas, significativas y den apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes. Estos principios se describen a continuación:

- Las calificaciones deben basarse en objetivos de aprendizaje claros y específicos: esto ayuda a que los esfuerzos de todos los estudiantes se traduzcan en resultados de aprendizaje.
- Calificar en base a criterio, no en base a norma: los estudiantes no trabajan por competitividad, sino para mejorar su propia comprensión de los contenidos con un sentido de comunidad. Se debe comparar el desempeño de cada estudiante de acuerdo a sus propios criterios de logro, no respecto de su posición respecto del resto de los estudiantes.
- No sobrecalificar el trabajo de los estudiantes: las calificaciones debieran surgir de evaluaciones sumativas en momentos donde sean un aporte a la enseñanza-aprendizaje. Esto promueve una mentalidad de inteligencia incremental, enfatizando el esfuerzo.
- Utilizar solo evaluaciones de calidad: las evaluaciones deben ser pertinentes a la unidad, y deben estar bien construidas. Por ejemplo, no tiene sentido hacer pruebas sorpresa si no cumplen un propósito. Esto favorece el esfuerzo por aprender.

- Transparencia y claridad de los criterios de calificación: las evaluaciones y el proceso de calificación deben ser transparentes a los estudiantes, de forma que sean significativos y sirvan al aprendizaje.
- Dar claridad a los resultados numéricos de las calificaciones: evitar los promedios y los ceros. Los promedios no describen adecuadamente la trayectoria de aprendizaje, y los ceros suelen deberse a problemas que están fuera del control de los alumnos (como falta de recursos para realizar las tareas), y por ende no reflejan lo que los estudiantes pueden hacer.
- Dar mayor ponderación a las calificaciones de final de la unidad que a las iniciales: si los estudiantes no logran niveles máximos de desempeño al inicio de la unidad, no debieran ser castigados por ello. Es más importante lo que logran al final de la unidad, y reconocerlo les da impresión de que el esfuerzo es importante, que el error es parte natural del proceso de aprendizaje, favoreciendo una mentalidad de inteligencia incremental.
- Al hacer los reportes, separar las calificaciones de *producto*, *proceso* y *progreso*: hacer esta distinción permite describir más adecuadamente las trayectorias de los estudiantes, al darle espacio a lo que pueden hacer (producto), las habilidades que demuestran (proceso) y sus avances (progreso).
- Abrir el proceso de evaluación y calificación a la participación de los estudiantes: facilita la comprensión de su evaluación y sentido de responsabilidad.

Por otra parte, Chappuis y sus colaboradores (2011) presentan tres lineamientos que sirven como la base para un sistema de calificación que sea preciso y defendible:

- Utilizar las notas para comunicar, no para motivar.
- Reportar el logro y otros factores de forma separada.
- Reflejar sólo el nivel de logro actual en la nota académica. Se presentan además seis pasos para poner en práctica estos lineamientos y obtener notas precisas y justificables.

Para lograr estos principios se los autores plantean guiarse por los siguientes pasos:

1. Comenzar con los objetivos de aprendizaje. Crear una lista con los objetivos que se evaluarán.
2. Hacer un plan de evaluación que incluya evaluaciones formativas y sumativas para cada unidad de estudio.
3. Crear, elegir y/o modificar evaluaciones mientras va ocurriendo la instrucción. Verificar la calidad de las evaluaciones.
4. Registrar la información de las evaluaciones constantemente. Registrar los puntajes según los objetivos de aprendizaje que representan.
5. Resumir la información del logro en un puntaje. Elegir una muestra que mejor represente la información más reciente para cada objetivo de aprendizaje. Convertir cada puntaje según una escala común, considerar el peso específico de cada puntaje, y obtener una nota final aplicando la medida de tendencia central apropiada para tener un puntaje o promedio final.
6. Traducir este puntaje o promedio final en el símbolo utilizado en la forma de reportar que se use.

Otra forma de orientar el uso de adecuado de las calificaciones, es mediante la descripción de las prácticas utilizadas tradicionalmente, que no debieran ser utilizadas dentro de un sistema de evaluación diferenciada. Tomlinson y McTighe (2006) describen una serie de prácticas que empañan el uso de las calificaciones como parte del aprendizaje:

- **Sanciones:** castigar a través de las notas distorsiona la información sobre el nivel de logro del estudiante, y lo desmotiva.
 - *Trabajo atrasado:* si un trabajo no se entrega a tiempo, suele ser porque el estudiante tiene algún tipo de problema, por lo que debe ser apoyado, se le deben enseñar habilidades, debe haber claridad y buena

comunicación en torno a las expectativas de plazos, y debe haber consecuencias que permitan lograr los trabajos solicitados.

- *Deshonestidad académica*: debe haber reglas explícitas respecto a hacer trampa, y además de ser un comportamiento inaceptable, invalida la evaluación y no corresponde calificarla, por ende debe ser repetida.
- Créditos extra: hacer tareas extra no puede mejorar las calificaciones de los estudiantes si no tienen nada que ver con los contenidos de clase. Además, todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de demostrar un mejor desempeño.
- Asistencia: la asistencia o inasistencia a clases no debiera afectar directamente las calificaciones de los estudiantes en una educación basada en estándares.
- Notas individuales, no grupales: si bien existen actividades de trabajo grupal colaborativo, el profesor debe evaluar a cada estudiante individualmente según evidencia sobre su nivel de desempeño y conocimiento personal.

7. El reporte de calificación

Los reportes de calificación son un elemento crucial en el cambio de paradigma respecto del uso de las notas como parte del proceso de enseñanza. Es necesario definir la estructura del reporte, y expresarlo en función de las características de quienes lo recibirán. Un sistema de reporte de calificaciones debe ser claro, comunicar qué estándares se están evaluando, con qué escala de competencias, y qué logro demuestra el estudiante en ellos. Además, debe reportar separadamente habilidades de estudio como responsabilidad, trabajo en equipo, etc. El reporte debe ser fácil de interpretar tanto para los estudiantes como para sus padres o apoderados (Heflebower et al., 2014).

Jung y Guskey (2012) plantean que para construir un reporte de calificaciones basado en estándares, deben responderse tres preguntas:

- ¿Qué información quiero comunicar? Debe incluir los estándares explícitos sobre lo que se espera logren los estudiantes, si han sido o no modificados, cuál es el nivel de logro del alumno en ellos, y qué tan adecuado es en el momento en que se hace el reporte.
- ¿Quiénes son los usuarios de este reporte? Pueden ser los padres, otros docentes, o los estudiantes, dependiendo de su etapa educativa y qué tan responsables sean de sus procesos de aprendizaje. El lenguaje utilizado debe ser adecuado para los distintos usuarios.
- ¿Qué usos se espera tenga el reporte? El reporte debiera permitir y favorecer las acciones pertinentes para la mejora educativa y de los aprendizajes de los estudiantes.

Existen distintas formas de reporte que pueden considerar diversos comportamientos o habilidades asociadas al aprendizaje, las que pueden agruparse por categoría. Los profesores deben definir cuáles de éstas se incluirán en el reporte de acuerdo a su propio criterio. Es conveniente que los docentes reporten el nivel de logro de los estudiantes respecto de cada comportamiento de manera separada (O'Connor, 2013).

Es importante separar los aspectos académicos de los no académicos al reportarlos, ya que si bien un estudiante puede estar haciendo muchos esfuerzos, eso no significa que necesariamente haya alcanzado el nivel de competencia esperado. Y es justamente esta información la que sirve para planificar estrategias pedagógicas, de forma que es de utilidad expresar ambos tipos de factores separadamente. Esto permite describir más acuciosamente el perfil de fortalezas y debilidades escolares del estudiante (Heflebower et al., 2014).

Un reporte de calificación puede incluir indicadores para una “Calificación de estándar” (para metas de producto como lectura, escritura, etc.) y para una “Calificación de proceso” (para metas como preparación, cooperación, participación en clases, etc.). Además, se deben incluir en el reporte los niveles de desempeño utilizados: en el caso de calificación del estándar, se puede asociar a nivel de logro (4: Excelente, 3: competente, 2: en progreso, 1: con dificultad), y

para proceso se pueden usar indicadores de frecuencia (++: Consistente, +: a veces, - : rara vez). La simbología utilizada junto a su significado debe incluirse.

Además, cada materia debe incluir un recuadro con los estándares y su calificación, uno referente a las metas de proceso y su calificación, y un pequeño espacio para comentarios complementarios. También se puede incluir un recuadro que dé cuenta del nivel de logro general, y que represente más bien una calificación de carácter sumativo (L.A. Jung & Guskey, 2012).

Los reportes deben incluir además, una sección donde los padres puedan hacer comentarios o expresar dudas sobre el trabajo de los estudiantes. Esta posibilidad debe ser explicitada por el profesor, pues muchas veces los padres no utilizan dicho espacio debido a que no saben cómo expresar sus preocupaciones en un lenguaje que se considera “adecuado” (T. R. Guskey & Jung, 2013).

VIII. Referencias

- Amores Fernández, F. J. & Ritacco Real, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 90-108.
- Avendaño, W. R. & Parada, A. E. (2014). *El Mapa Cognitivo En Los Procesos De Evaluación Del Aprendizaje: Un instrumento alternativo de evaluación*. Alemania: Dictus Publishing.
- Bender, W.N. (2012). *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators*. California, EE.UU, Corwin.
- Bond, J. B. (2013). Strategies for Reflective Assessment. *ASCD Express*, 9(2).
- Brookhart, S.M. (2011). *Grading and Learning: Practices That Support Student Achievement*. Bloomington, EE.UU, Solution Tree Press.
- Brookhart, S. M. (2013). *Grading and Group Work: How do I assess individual learning when students work together?* Estados Unidos: ASCD.
- Burke, K. (2009). *How to Assess Authentic Learning*. EE.UU, Corwin.
- Burke, K. (2010). *Balanced Assessment: From Formative to Summative*. EE.UU, Solution Tree Press.
- Burke, K. (2011). *From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning*. EE.UU., Corwin.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1). 78-89.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid, Pearson Educación S.A.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. (2da ed.). Estados Unidos: Corwin.

- Chappuis, S & Chappuis, J. (2007/2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S. & Arter, J. A. (2011). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right-Using it Well*. EE.UU, Pearson.
- Dueck, M. (2014). Grading smarter, not harder. Assesment Strategies That Motivate Kids and Help Them Learn. Estados Unidos: ASCD.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. (2da ed.). Estados Unidos: Corwin.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Efective Classroom Practices*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf.
- Fischer, D., Grant, M., Frey, N. & Johnson, C. (2007/2008). Taking Formative Assesmeny Schoolwide. *Educational Leadership*, 65(4), 64-68.
- Gallardo, K. E. (2013). *Evaluación del Aprendizaje: Retos y Mejores Prácticas*. Monterrey, México, Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Gallagher, C. W. & Ratzlaff, S. (2007). The Road Less Traveled. *Educational Leadership*, 65 (4), 48-53.
- Gómez, M. del C. & Jakobsson, A. (2014). Everyday classroom assessment practices in science classrooms in Sweden. *Cultural Studies of Science Educacion*, 9, 825–853.
- Greenstein, L. (2009). Every Day in Every Classroom. *Educational Leadership*, 63 (3).
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. London, U.K., Corwin.
- Guskey, T. R. (2007). The Rest of the Story. *Educational Leadership*, 65 (4), 28-35.

- Guskey, T. R. (Ed.). (2009a). *The Teacher as Assessment Leader*. EE.UU: Solution Tree Press.
- Guskey, T. R. (Ed.). (2009b). *The Principal as Assessment Leader*. EE.UU: Solution Tree Press.
- Guskey, T. R. (Ed) (2009c). *Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading*. Estados Unidos: Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2015). *On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting*. Bloomington, EE.UU, Solution Tree Press.
- Guskey, T.B & Bailey, J.M. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Thousand Oaks, California, EE.UU, Corwin.
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-based report cards*. Estados Unidos: Corwin.
- Guskey, T. R. & Jung, L. A. (2013). *Answers to Essential Questions About Standards, Assessment, Grading, and Reporting*. Estados Unidos: Corwin.
- Guskey, T.R. & McTighe, J. (2016). Pre-Assessment: Promises and Cautions. *Educational Leadership*, 73(7), 38-43.
- Harlen, W. (2007) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Heflebower, T., Hoegh, J. K. & Warrick, P. (2014). *A School Leader's guide to Standards-Based Grading*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it Happen in the Classroom*. California, EE.UU, Corwin.
- Jung, L. A. & Guskey, T. R. (2012). *Grading Exceptional and Struggling Learners*. Estados Unidos: Corwin.

- Kusimo, P., Ritter, M. G., Busick, K., Ferguson, C., Trumbull, E. & Solano-Flores, G. (2000). *Making Assessment for Everyone: How to Build on Student Strengths*. San Francisco, EE.UU, WestEd.
- Llancavil, D. R. & Lagos, L. F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55(1), 168-183. DOI: 10.4151/07189729.
- Marzano, R.J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington, EE.UU, Solution Tree Press.
- McMillan, J.H. (2008). *Assessment Essentials for Standards-Based Education*. EE.UU, Corwin.
- McMillan, J. H. (Ed.) (2013). *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*. Estados Unidos: Sage.
- Mena, I., Lissi, M. R., Alcalay, L. & Milicic, N. (Eds) (2012). *Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S. & Burgos-Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.
- O'Connor, K. (2011). *A Repair Kit for Grading. 15 Fixes for Broken Grades*. Boston, EE.UU, Pearson.
- O'Connor, K. (2013). *The School Leader's Guide to Grading*. Estados Unidos: Solution Tree Press.
- Porter, J., Robertson, C. & Hayhoe, H. (2000). Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/QCA_Classroom_Assessment_Report_Official.pdf.

- Reeves, D. B. (2016). *Elements of Grading: A Guide to Effective Practice*. (2da ed.). Estados Unidos: Solution Tree.
- Romero, R. & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10 (33), 347-356.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación Como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Palomino, A. & Torres González, J. A. (2009). *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. España: Ediciones Pirámide.
- Sternberg, R. J. (2007). Assessing What Matters. *Educational Leadership*, 65 (4), 20-26.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2da ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to Love Assessment. *Educational Leadership*, 65 (4), 8-13.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), pp. 119-145.
- Tomlinson, C.A. & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. Alexandria, EE.UU, ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Murphy, M. (2015). *Leading for Differentiation: Growing Teachers Who Grow Kids*. Alexandria, VA: ASCD.

- Uscianowski, C. (2013). Differentiating Assessments for Special Needs Students. *ASCD Express*, 9(2).
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-222.
- Vatterott, C. (2015). Rethinking grading: meaningful assessment for standards-based Learning. Alexandria, VA: ASCD.
- William, D. (2007/2008). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Estados Unidos: Stenhouse Publishers.
- Wormelli, R. (2007). *Differentiation: From Planning to Practice, Grades 6-12*. Estados Unidos: Stenhouse Publishers, National Middle School Association.

IX. Anexo

A continuación se encuentra una ficha resumen por cada uno de los libros o textos incluidos en esta revisión bibliográfica. El orden en el cual están presentados corresponde al de la columna “Número” de la tabla de la sección “Descripción de Fuentes Utilizadas”.

Resumen 1: Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design. Connecting Content and Kids

Tomlinson, C.A. & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. Alexandria, EE.UU, ASCD.

Capítulo I: Comprensión Personalizada (*Understanding by Design*), e Instrucción Diferenciada (*Differentiated Instruction*), una asociación esencial

Los educadores necesitan un modelo que reconozca la centralidad de los estándares pero que también demuestre cómo el significado y la comprensión pueden emanar desde estos estándares, así como darles un marco, para que los alumnos desarrollen los poderes de la mente y al mismo tiempo acumulen información base. Para muchos profesores, la *Comprensión Personalizada* cumple este objetivo. Al mismo tiempo, es cada vez más difícil ignorar la diversidad de alumnos en las salas de clases. Pocos profesores encuentran su trabajo efectivo o satisfactorio a la hora de aplicar un currículum que no se hace cargo de estas diferencias y de las variadas necesidades de aprendizaje. La *Instrucción Diferenciada* ofrece un marco de trabajo que se hace cargo de esta variedad como un componente crítico de la planeación de la enseñanza.

La convergencia de ambos modelos parece adecuada para hacerse cargo de estos dos principales problemas que tienen los profesores en la actualidad, y este libro tiene como objetivo una exploración fundada de por qué cada modelo es potencialmente significativo en las salas de clase de hoy, y por qué asociación es esencial para que los profesores desarrollen el máximo potencial de sus alumnos

La Comprensión Personalizada se centra en qué se enseña y qué evidencia se necesita recolectar (por medio de evaluaciones). Su objetivo principal es delinear y guiar la aplicación de los principios del diseño curricular, y también enfatiza en las formas particulares de enseñanza a los alumnos. Por su parte, la Instrucción Diferenciada se enfoca en quién se le enseña, dónde y cómo. Su principal objetivo es cerciorarse que los profesores se centren en procesos y procedimientos que aseguren un aprendizaje efectivo a variados individuos. Por lo tanto, los alumnos necesitan tanto un currículum como una enseñanza de calidad, y estas dos propuestas proveen estructuras, herramientas y lineamientos para esto. Se presentan seis axiomas y corolarios que demuestran como los dos modelos se relacionan.

Capítulo II: ¿Qué importa realmente en la enseñanza? (los alumnos)

Un elemento central en el arte de la enseñanza es el alumno, es decir, a *quién* se le enseña. En este capítulo se inicia la discusión acerca de la Comprensión Personalizada y la Instrucción Diferenciada con el foco puesto en los estudiantes, ya que se plantea que ellos siempre deben estar al frente a la hora de pensar cómo se hacen, implementan y reflejan los planes profesionales. Un currículum de calidad tiene un rol fundamental en alcanzar las necesidades centrales de un alumno tales como afirmación, afiliación, autonomía y realización, pero es labor del profesor hacer la conexión entre estas necesidades humanas y el currículum.

Una enseñanza diferenciada significa que los profesores estén en sintonía con las variadas necesidades de aprendizaje de sus alumnos así como también con los requerimientos de un bien pensado y articulado currículum. El éxito del alumno se beneficia de los profesores que diferencian el aprendizaje según las necesidades del alumno por diversos motivos:

- Atender a la relación profesor-alumno contribuye a la energía del alumno para aprender, y que pueda aceptar los riesgos implícitos del proceso de aprendizaje.

- Atender al ambiente de aprendizaje construye un contexto para este. El clima educativo no asegura que aprendan, pero si lo posibilita, en donde el fracaso es parte del crecimiento humano.
- Atender a los antecedentes y necesidades de los alumnos construye puentes que los conectan con contenidos importantes.
- Atender a la preparación del alumno permite el crecimiento académico.
- Atender a los intereses de los alumnos apoya la motivación.
- Atender a los perfiles de aprendizaje de los alumnos permite que el aprendizaje sea más eficaz.

La diferenciación no quiere decir “individualización”, si no la tarea del profesor sería abrumadora. La factibilidad sugiere que los profesores pueden trabajar para el beneficio de más alumnos implementando patrones de enseñanza que sirvan a múltiples necesidades. Se presentan diez patrones de enseñanza que permitan abarcar categorías de alumnos y que tengan beneficios académicos:

- Encontrar formas de conocer a los alumnos que sean intencionales y regulares; que los alumnos sientan que les importan a los profesores.
- Incorporar la enseñanza en grupos pequeños a la rutina diaria o semanal de las clases.
- Aprender a enseñar apuntando a aquellos alumnos más avanzados, ya que esto también beneficiará a otros alumnos.
- Ofrecer más formas de explorar y expresar el aprendizaje.
- Utilizar regularmente evaluaciones informales para monitorear la comprensión de los alumnos, que no sean calificadas.
- Enseñar de múltiples maneras. Usar palabras, imágenes, ejemplos, historias, etc.
- Utilizar estrategias de lectura básicas a través del currículum, para que practiquen la comprensión.

- Permitir trabajar en parejas o de forma individual, según elijan los alumnos.
- Utilizar rúbricas claras y precisas que apunten a la calidad.
- Cultivar el gusto por la diversidad. Que comparen, que busquen más de una respuesta o solución a un problema, que los ejemplos e imágenes abarquen varias culturas.

Capítulo III: ¿Qué realmente importa en el aprendizaje? (contenido)

La cantidad de contenidos que deben pasar los profesores es un problema típico, debido al tiempo limitado que tienen para esto, por lo que constantemente deben estar eligiendo que contenidos enfatizar y cuáles no enseñar. Si bien los estándares intentan solucionar este problema especificando qué deben saber y hacer los alumnos, no han logrado solucionar la sobrecarga de contenidos.

Los resultados del aprendizaje debiesen ser considerados en términos de la comprensión de “grandes ideas” y procesos centrales dentro de los estándares (Wiggins & McThige, 2005; en Tomlinson & McThige, 2006). Estas ideas deben ser enmarcadas alrededor de preguntas esenciales que se enfoquen en la enseñanza y aprendizaje. Si se quiere lograr que los alumnos exploren estas preguntas esenciales y comprendan las ideas importantes que están en los contenidos de los estándares, es necesario un plan acorde. Se plantea un proceso de diseño hacia atrás (*backwards*), que consta de tres etapas:

1. Identificar los resultados deseados: Se consideran los objetivos, los contenidos de los estándares y las expectativas del currículum. Dada la gran cantidad de contenido, es necesario elegir y priorizar.
2. Determinar la evidencia aceptable: Hay que considerar por adelantado la evidencia proveniente de evaluaciones que será necesaria para reflejar lo establecido en la primera etapa. Esto además enfoca la enseñanza
3. Planear experiencias de aprendizaje e instrucción: La tarea ahora es lograr hacer que la enseñanza sea atractiva y efectiva para los alumnos, siempre teniendo los objetivos en mente.

Se presenta una profundización de este modelo de tres etapas, teniendo siempre en mente la diferenciación, junto a preguntas y sus respectivas respuestas que son comunes dentro de este planteamiento.

Capítulo IV: ¿Qué realmente importa en la planificación para el éxito de los alumnos?

Tener claridad sobre lo que realmente importa en las disciplinas a enseñar permite a los profesores apuntar a la comprensión. Esto provee el tipo de “dieta intelectual” que produce alumnos (y ciudadanos) capaces, seguros y que piensen. Así, para que los profesores sean efectivos, deben atender constantemente tanto a la calidad del currículum como de la instrucción, no basta sólo con un currículum de calidad.

El currículum debe estar enfocado en el conocimiento, comprensión y habilidades que permiten a los alumnos desarrollar marcos de significado sólidos en un tema o disciplina. Esto es clave, ya que como no se puede enseñar todo, se hace necesario centrarse en enseñar aquello que es más durable y útil. Es desde aquí, entonces, donde la diferenciación debería comenzar.

En cuanto al rol del profesor, muchos entienden que tienen un rol central en el éxito del alumno. En las salas de clases diferenciadas, los profesores se adscriben a la premisa de que cada alumno de que si ellos que ellos no aseguran un día de aprendizaje a los alumnos, es un día perdido. Claramente, los alumnos también tienen responsabilidad en su aprendizaje, pero es tarea del profesor establecer un ambiente en donde un aprendizaje exitoso sea una responsabilidad compartida. En este contexto, los profesores deben conocer a cada alumno para enseñarle efectivamente, deben continuamente monitorear el progreso según los objetivos establecidos, deben encontrar modos alterativos de enseñanza para asegurar el crecimiento continuo del alumno, entre otras tareas. También es importante que logren transmitir a sus alumnos la importancia de aceptar las similitudes y diferencias son sus padres, creando un clima de respeto donde los alumnos se sientan, al mismo tiempo, seguros y desafiados a aprender.

Capítulo V: Considerando la evidencia de aprendizaje en diversas salas

El considerar de antemano la evidencia proveniente de las evaluaciones necesarias para validar los resultados deseados, permite que la enseñanza se vuelve más útil y focalizada. Se presentan tres principios claves para informar y guiar las evaluaciones:

1. Considerar álbumes de fotos más que sólo una fotografía: Debido a que todas las formas de evaluación tienen un error de medición inherente, las inferencias que se extraen de ellas son más confiables y representativas del alumno si se considera más de una medición (el álbum) y no solamente una (la foto). Además, es importante que las evaluaciones sean variadas, aplicando diferentes tipos.
2. Emparejar las medidas con los objetivos: Para que las inferencias que se extraen de los resultados sean válidas, es necesario que las evaluaciones midan de forma apropiada los objetivos esperados. Se distinguen tres tipos de objetivos educativos: (1) *conocimiento declarativo*, lo que los alumnos deben saber y entender, (2) *conocimiento procedural*, lo que deben saber hacer, y (3) *disposiciones*, las actitudes o hábitos de la mente deben tener. Esto tiene directas implicancias en cómo se enseña y evalúa, por lo que se debe apoyar al alumno en su competencia de estos tres tipos de conocimiento.
3. La forma sigue a la función: Existen diferentes tipos de evaluación, según el propósito. La *evaluación sumativa* se utiliza generalmente para resumir lo que ha sido aprendido. La *evaluación diagnóstica* preceden a la instrucción y muestran el conocimiento y nivel de habilidad a priori del alumno, sus intereses y estilos de aprendizaje preferidos. Guían al profesor en la instrucción diferenciada. La *evaluación formativa* ocurre de forma paralela a la instrucción, y van dando información al profesor para ir guiando la enseñanza y mejorando el aprendizaje. Los dos últimos tipos son críticos para la enseñanza y aprendizaje, y deben ser aplicados regularmente.

Finalmente, se entregan y describen cuatro prácticas de evaluación que se hacen cargo de las diferencias de los alumnos y promueven el aprendizaje. Primero, evaluar antes de enseñar, para saber que saben de antemano los alumnos y así preparar las clases acorde a las necesidades. Segundo, ofrecer opciones apropiadas, ya que los alumnos difieren en la forma que mejor aprenden. Tercero, entregar retroalimentación de forma temprana y frecuente, el cuál debe ser específico y dirigido al alumno, y que pueda tener opciones de actuar acorde (practicar, intentar de nuevo). Por último, fomentar la autoevaluación y la reflexión, para que los alumnos sepan que están haciendo y qué deben hacer para mejorar.

Capítulo VI: Una enseñanza sensible a la diversidad académica de la sala de clases, utilizando la Comprensión Personalizada

Con el diseño del currículum en mente, llega el momento de considerar cómo se llevará a cabo el plan pensado para que sirva a cada uno de los alumnos. El foco de este capítulo es la toma de decisiones sobre la instrucción, considerando los principios del diseño hacia atrás y de diferenciación planteados anteriormente.

Existen diversos elementos en las salas de clases que pueden ser utilizados por los profesores para lograr los objetivos deseados, tales como el tiempo, espacio, recursos, agrupar alumnos, estrategias de evaluación y enseñanza, etc. Esta variedad permite a los profesores tener diferentes opciones para enseñar de diversas maneras según las distintas necesidades de los alumnos. Sin embargo, el pensar que es necesario hacerse cargo de las necesidades específicas de cada alumno resulta abrumador; esto no es lo que pide la diferenciación. Más bien, esta forma de pensar alienta a los profesores a desarrollar continuamente razonadas y razonables aproximaciones que ayuden a trabajar de forma eficiente y efectiva con más y más alumnos.

Una forma para eso es planificar de manera anticipada, considerando de antemano los posibles problemas en el aprendizaje que puedan tener los alumnos. El preguntarse por cómo hacer frente a los patrones clave de aprendizaje de los alumnos, permite agrupar las necesidades de los alumnos. Es mucho más fácil

hacerse cargo de estos problemas antes que intentar solucionarlos sobre la marcha. Además, el aplicar estrategias que apoyen a ciertos alumnos puede resultar beneficioso para muchos otros. Se presentan ejemplos que muestran estas estrategias instruccionales pensadas para la variedad de alumnos presentes en las salas de clases.

Capítulo VII: Enseñando para la comprensión en salas académicamente diversas

La enseñanza para la comprensión demanda roles particulares tanto para profesores como alumnos, donde los primeros están obligados a pensar, cuestionar, y aplicar ideas para nuevas situaciones, volver a pensar y reflexionar. Por parte de los profesores, se necesita que estimulen el pensamiento, muestren ejemplos, hagan preguntas, chequeen la comprensión, etc. Este tipo de enseñanza requiere el uso de múltiples aproximaciones y sistemas de apoyo para asegurar una comprensión a una amplia variedad de alumnos. En este capítulo, se enfatizan principios y prácticas que aumentan la posibilidad de que todos comprendan las ideas centrales de la materia a enseñar, como el utilizar preguntas esenciales o el marco WHERETO (en inglés), que permite diseñar preguntas por cada letra considerando siempre la perspectiva del alumno.

Capítulo VIII: Calificación y reporte del logro

El calificar (en este contexto, se refiere más bien al obtener un promedio) puede ser visto como un proceso de dos partes: (1) asignar un símbolo al final de un período de tiempo determinado que sirva de resumen para las evaluaciones de rendimiento realizadas por el alumno, y (2) reportar estas evaluaciones a padres y alumnos. Para los autores, el objetivo principal de calificar y reportar es el entregar a las audiencias importantes, como apoderados y alumnos, retroalimentación de calidad que apoye el proceso de aprendizaje y fomente el logro del alumno. Se entregan seis principios claves para calificar y reportar:

1. Las notas y reportes deben estar basadas en estándares de rendimiento y objetivos de aprendizaje específicos.
2. La evidencia utilizada para obtener promedios debe ser válida.

3. Calificar debe estar basado en criterios establecidos, no en normas arbitrarias. Es decir, no debe ser relativo al logro de los otros alumnos.
4. No se debe incluir todo en los promedios. Ciertas evaluaciones, en general, no se tienen que incluir, como las formativas.
5. Evitar el uso del promedio a la hora de poner una nota. Es mejor considerar con mayor peso aquellas calificaciones posteriores, que reflejen más fielmente el logro del alumno.
6. Focalizarse en el logro, y reportar otros factores de forma separada.

Capítulo IX: Poniendo todo junto, el currículum y la instrucción a través del lente de la Comprensión Personalizada y la Instrucción Diferenciada

El objetivo de este capítulo es ofrecer ejemplos de cómo puede ser la planificación de la instrucción para un profesor que utiliza el diseño hacia atrás en la elaboración del currículum y la diferenciación para asegurar una enseñanza que calce a todos los alumnos. Se presenta un breve resumen de los objetivos esenciales de la Comprensión Personalizada y la Instrucción Diferenciada, para luego presentar ejemplos específicos de esta metodología en distintos escenarios.

Capítulo X: Avanzando para integrar la Comprensión Personalizada y la Instrucción Personalizada

No existe “la” mejor manera de integrar la Comprensión Personalizada y la Instrucción Diferenciada, sino que hay muchas posibilidades y caminos para esto. Los autores recomiendan utilizar el proceso de diseño hacia atrás para planificar un curso de acción efectivo, y presentan tres consideraciones generales para esto:

1. Comenzar considerando los resultados que se esperan obtener al integrar estas dos propuestas, como el lograr una comprensión más profunda de ciertas ideas relevantes o conseguir un mayor interés por partes de los alumnos.
2. Con los resultados específicos en mente (tanto de los alumnos como las acciones del profesor), elaborar un plan de evaluación claro que permita

clarificar los objetivos, focalizar las acciones y hacer los ajustes necesarios a los planes.

3. Luego de los dos pasos anteriores, llega el momento de pensar cómo lograr lo planeado. Se presentan ideas específicas para integrar ambos modelos a nivel de sala de clases, colegio y distrito. Para evitar una “sobrecarga de innovación”, se recomienda identificar y comenzar con un número pequeño de acciones complementarias, para luego ir incorporando más.

Resumen 2: Evaluación del Aprendizaje: Retos y Mejores Prácticas

Gallardo, K. E. (2013). *Evaluación del Aprendizaje: Retos y Mejores Prácticas*. Monterrey, México, Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Capítulo I: Los retos de la evaluación para la educación del siglo XXI

Evaluar el aprendizaje es uno de los procesos fundamentales en la formación de alumnos, ya que la recolección y análisis de la información permiten tomar decisiones para la mejora constante de los diversos actores involucrados. Este proceso contiene variables inherentes y circunstanciales que conllevan diversas dificultades. Además, los problemas presentes en la evaluación del aprendizaje (como la poca claridad del significado de las notas) no están sólo en el proceso, sino que también a la concepción de la evaluación misma. Para la autora, el debate sobre este tema necesita ubicar ciertos puntos controversiales, que están orientados en tres flancos:

1. Fundamentación filosófica: Las dos corrientes de pensamiento más influyentes del mundo contemporáneo, el positivismo y la hermenéutica, han permeado la evaluación desde la forma que se concibe, su instrumentación, e incluso el uso que se le da a los resultados. Si bien son posturas opuestas, ambas buscan la mejora educativa. El reto aquí es que los docentes, independiente de la postura filosófica, logren un proceso de cuestionamiento de sus prácticas, para que estas tengan sentido y estén alineadas con el enfoque educativo que enmarca la formación.
2. Beneficios socioeconómicos que compromete: Los procesos de evaluación traen beneficios para una sociedad que ve estos procesos como una forma sistemática y formal de detectar áreas de oportunidad, en el ámbito educativo, que están mermando el desarrollo de capacidades que repercuten en el bienestar social y el desarrollo económico del país o región. Existen programas internacionales (como el PISA, de la OCDE) que estudian y dan cuenta de la potente relación entre educación y desarrollo económico. En estos casos, es fundamental que los resultados se sepan

interpretar y utilizar para fortalecer los procesos educativos, y no sólo para juzgar.

3. Interés detrás de la evaluación educativa: Aquí hay dos vertientes opuestas, la que apuesta por el bienestar de la comunidad educativa y la que vela por los intereses individuales. Un real interés por evaluar para mejorar tiene que estar inmerso en un marco de acción para lograr beneficios sociales inmediatos y mediatos. Para la autora, sin embargo, en los últimos años se ha fortalecido la vertiente del éxito profesional y personal, basado en un supuesto buen rendimiento académico. Cuando la sociedad demande ciudadanos mejor preparados para sostener el país, se pondrá en evidencia que los procesos de evaluación e intervención son mucho más que un requisito escolar.

Capítulo II: La nueva taxonomía de Marzano y Kendall, aportaciones

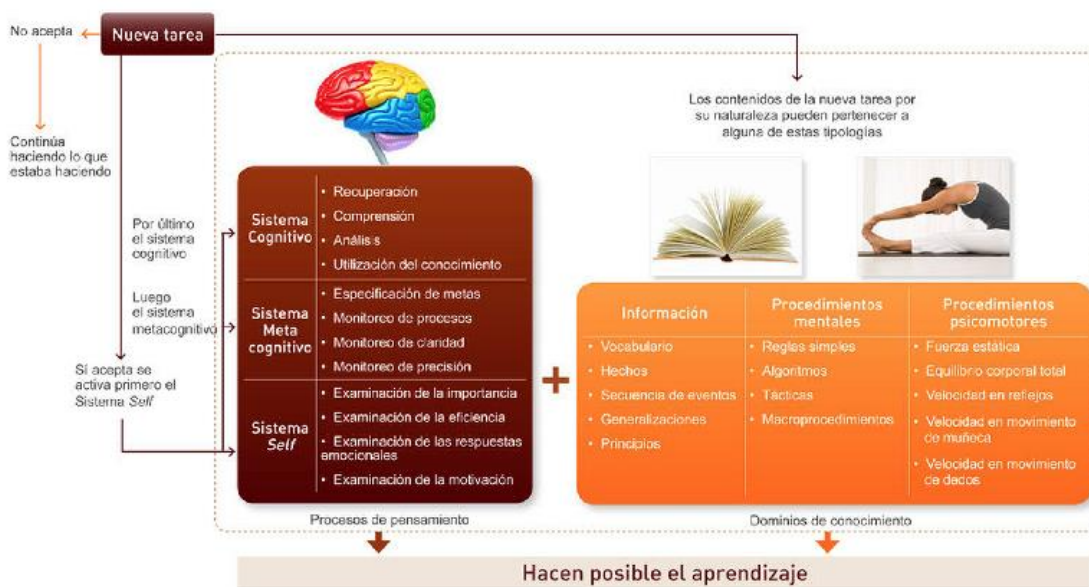


Figura 2.2 Visión holística de la Nueva Taxonomía al presentarse una oportunidad de aprendizaje: determinación de los componentes que la conforman.

innovadoras para la evaluación del aprendizaje.

El ubicar las metas educativas en un nivel taxonómico permite toma conciencia del reto de formación, y al mismo tiempo planificar estrategias y actividades que, utilizadas de una manera ordenada, formarán un camino más

preciso para llevar tanto la enseñanza como la evaluación. El problema que tienen algunas taxonomías radica en que quienes tienen la tarea de redactar los objetivos para dirigir un proceso educativo, no toman en consideración el estudio teórico que fundamenta el uso de niveles taxonómicos, y utilizan sólo con una lista de verbos, sin importar el peso teórico que tienen. La taxonomía de Marzano y Kendall (2007; en Gallardo, 2013) se presenta como una opción robusta ya que basa su propuesta en diferentes teorías de la psicología cognitiva, y propone el componente de contenido como un elemento a considerar a la hora de hablar de procesos de pensamiento y aprendizaje. Se presenta una figura que muestra de forma esquematizada esta taxonomía, y luego se detallan sus componentes de forma más extensa:

Sistemas mentales

Tienen la función de permitir el que proceso de aprendizaje comience y se consolide. Se plantean tres sistemas:

1. Interno (self): Una red compuesta por creencias y metas, utilizada por las personas cuando tienen que realizar juicios sobre qué tan conveniente y posible es comprometerse a desarrollar una nueva tarea. Esto demanda voluntad y motivación. Este sistema se compone de cuatro tipos de pensamiento:
 - Examinación de la importancia: Se refiere a la valoración de la utilidad del nuevo conocimiento en las actividades del individuo. Para que este presente la importancia, el nuevo aprendizaje debe ser instrumental y debe satisfacer alguna necesidad básica o muy relacionada a una meta personal.
 - Examinación de la eficacia: Valoración por parte del individuo de tener los recursos, la habilidad y el poder para desarrollar competencias en un área en específico. Está muy relacionado a la motivación.

- Examinación de las respuestas emocionales: Las emociones tienen control sobre los pensamientos y los humanos tienen poco control sobre ellas. Una vez sucedida la emoción, ésta desata las reacciones que se encaminan en conductas en respuesta a determinadas situaciones.
 - Examinación de la motivación: La motivación es una conjunción de la importancia, sentido de eficacia y respuestas emocionales. Esta combinación desata niveles a los que la motivación puede llegar.
2. Metacognitivo: Permite establecer objetivos en el preámbulo de la realización de la tarea. Por lo tanto, la activación de este sistema depende del primero; si no se cumple, no se activan los elementos necesarios para el aprendizaje. Es el responsable del monitoreo, evaluación y regulación de todos los tipos de pensamiento, y controla la ejecución. Tiene cuatro funciones:
- Especificación de metas: Determinar de manera clara y puntual cuáles son los fines que se persiguen. Así, debe identificar cómo será el estado final luego de la tarea, contemplar las dificultades que se pueden presentar, y tener nociones de tiempo y recursos necesarios para alcanzar la meta.
 - Monitoreo de procesos: Dar un seguimiento puntual a la efectividad de los procesos que se utilizan para el cumplimiento de una tarea. Para que sea efectivo, requiere identificar si se trata de una meta a corto, mediano o largo plazo, y detectar las carencias de información y práctica para llegar al cumplimiento efectivo de la meta en el tiempo estimado.
 - Monitoreo de claridad y precisión: Indicar qué tan dispuesta está la persona ante el reto del aprendizaje de un nuevo conocimiento. Para que esto sea efectivo, es necesario identificar las dificultades que se están suscitando en el proceso de aprendizaje para realizar ajustes en dicho proceso.

3. Cognitivo: Permite la realización de los procesos de contenido, lo que es elemental para el aprendizaje. La cantidad de conocimientos trabajados también influye en las expectativas de aprendizaje. Se divide en cuatro niveles:
- I. Recuperación: Este proceso es la activación y transferencia del conocimiento de la memoria permanente a la memoria de trabajo, donde puede ser conscientemente procesada. Este proceso difiere según el tipo de información con la que se está trabajando. Tiene dos sub procesos: *reconocimiento*, una simple relación que se sostiene entre un estímulo y la información que se tiene en la memoria permanente; *recuerdo*, requiere cierto nivel de reconocimiento, y además la producción de cierta información.
 - II. Comprensión: Encargado de traducir el conocimiento en las formas adecuadas para que su almacenaje en la memoria permanente se produzca. Para que esto ocurra, necesita las operaciones mentales de *integración* y *simbolización*. En cuanto a la primera, se define como el proceso que une el nuevo conocimiento con un viejo conocimiento ya alojado en la memoria permanente. Esta es posible por tres macro reglas: (1) *Borrado* (dada una secuencia de proposiciones, se borra cualquier proposición que no esté directamente relacionada con la siguiente proposición de la secuencia), (2) *Generalización* (reemplaza cualquier proposición con una que incluya información de una manera más general), y (3) *Construcción* (reemplaza un cúmulo de proposiciones con una o más que incluya la información que contenía el cumulo anterior, de una manera más general. En cuanto a la simbolización, es el proceso de crear una analogía simbólica del conocimiento contenido en una macro estructura. Se basa en el procesamiento lingüístico (ideas y afirmaciones) e imaginario (imágenes y sensaciones) de la información.
 - III. Análisis: Es la extensión razonada del conocimiento, donde las personas elaboran a partir de lo conocimiento que comprenden. Se compone de cinco procesos:

- Asociación: Identificación de similitudes y diferencias entre componentes del conocimiento. Es fundamental para los otros procesos. Para que sea logre efectivamente, necesita especificar las características que se analizaran, determinar similitudes y diferencias, y establecer similitudes y diferencias lo más precisamente posible.
- Clasificación: Organización del conocimiento en categorías significativas. Necesita identificar: las características que definen los procesos a clasificar, una categoría superior al cual pertenecen los elementos y explicar porque pertenecen a ésta, y una o más categorías subordinadas de los elementos a clasificar y explicar porque están relacionados.
- Detección del error: Tratamiento lógico, razonable y preciso del conocimiento. Se requiere realizar juicios de valor sobre la validez del conocimiento, según criterios específicos, e identificar los errores a partir de razonamientos que hayan sido presentados.
- Generalización: Construcción de nuevas generalizaciones, a partir de información que ya se conoce o se observó. Se requiere una focalización en fragmentos específicos de información u observaciones, buscar patrones y conexiones de información, y elaborar una explicación general que justifique la unión de patrones y conexiones.
- Especificación: Generación de nuevas aplicaciones a partir de una generalización o principio. Requiere identificar la generalización o principio que aplica a la situación específica, estar seguro que esta situación corresponde a las condiciones que se han establecido para esas generalizaciones y principios, y aplicar cuáles conclusiones pueden ser elaboradas y que predicciones pueden ser hechas.

IV. Utilización del conocimiento: Se presenta cuando la persona se ve en la necesidad de cumplir con determinadas tareas. Está conformado por cuatro categorías:

- Toma de decisiones: Seleccionar una alternativa entre dos o más posibilidades con la finalidad de elegir la que mejor se ajuste a las necesidades que se deben cubrir. Para que se efectiva, requiere que los criterios de selección hayan sido definidos claramente.
- Resolución de problemas: Encontrar la solución a una situación que, por su naturaleza y/o características, contiene obstáculos que necesitan ser resueltos para llegar a la meta trazada. Requiere identificar los obstáculos para llegar al objetivo, diseñar caminos que permitan llegar a disipar los obstáculos, evaluar todas las alternativas, y seleccionar y ejecutar las alternativas que más acerquen a la persona a resolver el problema.
- Experimentación: Generar y proba hipótesis acerca de fenómenos físicos y psicológicos. Requiere realizar predicciones basadas en principios hipotetizados, diseñar caminos que permitan probar las predicciones, y evaluar la validez de los principios según los resultados de las pruebas.
- Investigación: Generar y probar hipótesis acerca de los eventos pasados, presentes y futuros. A diferencia de la anterior, esta se adhiere a una serie de principios y criterios estadísticos. Requiere identificar lo conocido y lo que se ha escrito del fenómeno a investigar, identificar áreas de confusión o controversia del fenómeno, proveer respuestas a estas confusiones, y presentar un argumento lógico para la respuesta propuesta,

Otro componente de este modelo es el conocimiento, que se encarga de despertar el interés del aprendiz hacia la nueva tarea. Que esto ocurra puede ser la diferencia entre motivarse o no ante una nueva tarea (Interno), establecer metas para aprenderlo (metacognitivo), y proponer el ejercicio de otros procesos

mentales, como análisis o uso del conocimiento para tomar decisiones o resolver problemas (cognitivo).

En cuanto a la memoria, esta nueva taxonomía se basa en la propuesta de Anderson (1995; en Gallardo, 2013), quien plantea que existe una sola memoria con diferentes funciones:

1. Sensorial: Permite almacenar registros más o menos completos de lo que ha sido tratado por breves períodos. Para que la información sea codificada (enlazada con lo que se tiene en la memoria permanente) y almacenada, y que no se pierda, es fundamental prestarle atención.
2. Permanente: Contiene toda la información, organización de ideas, habilidad y procesos que constituyen los dominios de conocimiento.
3. De trabajo: Aquí se procesan activamente los datos provenientes de las otras dos memorias.

Niveles de procesamiento y dominios de conocimiento

Los niveles de procesamiento están conformados por los tres sistemas mentales mencionados anteriormente. Por su parte, los dominios de conocimiento se pueden clasificar en tres:

1. Información: Los humanos almacenan el conocimiento declarativo en unidades llamadas proposiciones (Anderson, 1976 y Winograd, 1975; en Gallardo, 2013). Las proposiciones son las unidades más pequeñas de pensamiento que son almacenadas, pudiendo soportar afirmaciones separadas. Tienen sentido propio y pueden servir para elaborar un juicio. Forman redes complejas de información.

En cuanto a sus contenidos, en la base de la jerarquía se ubican las palabras del nivel llamado *vocabulario*, que es tener la facultad de referirse (palabras o frases) a un determinado tema aunque no se tenga un conocimiento profundo del mismo. El siguiente nivel es el de *hechos*. Un hecho contiene información sobre personas, lugares, cosas y eventos de forma específica. Luego viene el nivel de *eventos*, que permiten tener la fotografía del continuo de hechos

relacionados a un lapso determinado. El siguiente nivel es el de *generalizaciones*, que se refieren a las características de categorías o clases. Por último, el nivel de *principios*, que son tipos específicos de generalizaciones que tienen que ver con las relaciones entre elementos.

2. Procedimientos mentales: Son los conocimientos procedimentales aprendidos mediante un proceso de memorización y familiarización que emana de la experiencia. A diferencia del primer dominio, donde se considera el “qué”, en este dominio lo que se considera es el “cómo”. Entonces, para almacenar el cerebro construye estructuras del tipo “si-entonces”, llamadas producciones (Anderson, 1983; en Gallardo 2013). El aprendizaje en este contexto consta de tres fases: la *etapa cognitiva*, donde se pueden describir los pasos y acercarse a la ejecución; la *etapa de asociación*, donde se ensaya la ejecución y se van eliminando errores; la *etapa autónoma*, donde la ejecución se afina y perfecciona. Este dominio también tiene jerarquías: (1) los macroprocedimientos (procedimientos complejos, como la escritura) y (2) las habilidades. Estas últimas están conformadas por: las *reglas simples*, una simple estructura “si-entonces”; los *algoritmos* son pasos y soluciones muy específicos e invariables; y las *tácticas* son el rango más alto, conformadas de reglas generales que demandan un flujo de ejecución.
3. Procedimientos psicomotores: Son considerados conocimientos porque se almacenan en la memoria como cualquier otro tipo de procedimiento mental, y además porque el proceso para su aprendizaje es muy similar al de los procedimientos mentales. El primer nivel, están aquellas habilidades compuestas por procedimientos fundamentales (fuerza estática, equilibrio, entre otros) y por una combinación simple de procedimientos, y en el segundo nivel están aquellos procesos que se componen de una combinación de procedimientos complejos.

Capítulo III: La evaluación sumativa

Uno de los temas más discutidos dentro del ámbito de la evaluación del aprendizaje es con respecto a las evaluaciones sumativas, definidas como el tipo de evaluación que permite expresar, en forma de síntesis, el resultado de lo aprendido (Martínez López, 2001; en Gallardo, 2013). La gran relevancia de este tipo de evaluación está dada principalmente con la trascendencia que tiene la información que arroja. Los mecanismos de esta evaluación permiten a la comunidad educativa formarse un concepto sobre el nivel de logro y rendimiento tanto a nivel individual (los estudiantes) como a nivel general (una institución).

Sin embargo, la evaluación sumativa también conlleva controversias, pero que comienzan desde otro punto (no desde el éxito o fracaso representado por el resultado). Las discusiones al respecto son principalmente las siguientes: que la determinación de su importancia en el proceso educativo es proporcional a la ponderación que se le asigna (en general, un alto valor), el diseño de sus mecanismos en cuanto a factibilidad, utilidad y precisión, y los aspectos éticos que, en ocasiones, son poco considerados a la hora de realizar mediciones.

Se busca animar a los educadores a poner en práctica las técnicas que se presentan en este capítulo para la planeación, el diseño y el uso de los resultados provenientes de las evaluaciones sumativas. Es fundamental tener presente que no se puede ejercer el proceso de evaluación sin saber qué es lo que se quiere evaluar, ni tampoco se puede hacer de forma ordenada y sistemática si no se sabe cómo hacerlo. Por esto la teoría es fundamental para aplicar la técnica. La tarea de realizar exámenes objetivos es compleja, se necesita paciencia y constancia, y está conlleva una gran responsabilidad para el docente en la búsqueda de un instrumento confiable y válido, para así poder evaluar de buena manera y tomar decisiones para mejorar el proceso formativo.

Capítulo IV: La evaluación formativa

Este es el tipo de evaluación que se presenta de forma continua durante el proceso de aprendizaje, y que entrega tanto a alumnos como docentes información específica y oportuna sobre cómo está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, permite determinar los alcances y faltantes de

acuerdo a los establecido en las metas de aprendizaje, para poder tomar decisiones con respecto a los involucrados en el proceso educativo.

Se presenta un modelo de ciclo para llevar a cabo los procesos que encierra la evaluación formativa. En el libro, cada uno de estos pasos tiene un apartado en donde se trata de manera específica y se presentan ejemplos concretos para una mejor comprensión de éstos. El modelo presentado consta de seis pasos:

1. Determinación de objetivos y temas (tabla de especificaciones, que concretice los procesos de planeación, enseñanza y evaluación de las evaluaciones sumativas y formativas).
2. Determinación de actividades académicas (organizadores gráficos, productos escritos).
3. Determinación de indicadores de evaluación (se refiere a los parámetros de desempeño esperados por parte del alumno, en el marco de una determinada tarea).
4. Determinación de procesos de evaluación formativa por parte del profesor, del alumno y entre alumnos.
5. Retroalimentación sobre los resultados obtenidos
6. Toma de decisiones para la mejora del proceso.

Finalmente, es fundamental tener presente que el esfuerzo que se debe poner en la labor de formación es muy alto, en especial si se toma conciencia de todo lo que hay que considerar para orientar mejor las prácticas educativas. El profesor no debe estar sólo en estos procesos, si no que el trabajo colectivo tanto con sus pares como con directivos y apoderados debe también estar orientado a favorecer este tipo de evaluación y así trabajar de forma eficiente.

Capítulo V: Aspectos éticos de la evaluación

Todos los contenidos presentados en el libro son engranajes importantes para que el sistema de evaluación funcione de manera sistemática y ordenada, y

así conseguir los dos grandes objetivos de la evaluación: tomar decisiones para mejorar y guiar al estudiante para que alcance las metas de aprendizaje. Sin embargo, no se puede olvidar nunca que se está trabajando por y para las personas.

La evaluación permite rendir cuentas sobre el aprovechamiento de los recursos disponibles y destinados a la educación. El problema es que esta rendición de cuentas muchas veces se ve desde visiones materialistas (costo-beneficio), lo que se traduce en una serie de malas prácticas para justificar el dinero invertido en educación. Así, se limita a los resultados inmediatos (calificaciones, puntajes nacionales e internacionales) y deja de lado el análisis de resultados de mayor impacto y trascendencia, como la influencia que tiene el alumno en el desarrollo de su alrededor.

El libro recoge los estándares éticos internacionales emitidos a través del *Joint Committee for Standards in Educational Evaluation*. Lo ideal es que estos estándares sean contemplados por todos los involucrados en la educación, ya que todos toman decisiones respecto a estos procesos. Los estándares son los siguientes:

1. Las políticas de evaluación en el aula deben guiar las prácticas de evaluación.
2. Los propósitos de la evaluación en el aula deben estar claramente especificados
3. Las prácticas de evaluación en el aula deben estar alineados con las expectativas y prácticas de instrucción, lo cual debe ser entendido por todos los estudiantes.
4. Las prácticas de evaluación deben ser las que mejor permitan demostrar los aprendizajes de los estudiantes.
5. El desarrollo e implementación de prácticas de evaluación efectivas requieren adecuada preparación.

6. Las respuestas de los estudiantes provenientes de evaluaciones hechas en el aula deben ser analizadas precisa y consistentemente.
7. Los resultados de la evaluación deben ser condensados e interpretados de tal forma que se puedan otorgar juicios informativos sobre el desempeño de cada estudiante en relación con la meta o expectativas de aprendizaje.
8. La comunicación de resultados proveniente de un proceso de evaluación, para estudiantes, padres o tutores y otros con una legítima necesidad de tener acceso a esta información, debe incluir una serie de actividades de seguimiento para apoyar de forma continua el proceso de aprendizaje.
9. El acceso a la información proveniente de la evaluación debe ser otorgada sólo al estudiante y, de requerirse, hacia otras personas con permiso de recibir la información.
10. Las prácticas de evaluación deben ser revisadas periódicamente para asegurar continuidad en el alineamiento de éstas con las expectativas de aprendizaje o con cambios en la población estudiantil.

Finalmente, se presentan ciertas situaciones cotidianas a modo de ejemplo, para demostrar que estos estándares se rompen fácilmente. Apegarse a éstos es uno de los retos de la evaluación del aprendizaje en el siglo XXI.

Resumen 3: How to Assess Authentic Learning

Burke, K. (2009). *How to Assess Authentic Learning*. EE.UU, Corwin.

Este texto plantea un tipo de evaluación alternativa a las evaluaciones convencionales (como las de selección múltiple), las evaluaciones de rendimiento (*performance assessment*), que son aquellas evaluaciones en donde se requiere que el alumno produzca más que elija una respuesta. Este tipo de evaluación es atractivo para los alumnos porque conecta su conocimiento con los procesos que usarán el mundo real. Permiten que los alumnos encuentren relevancia en lo que están aprendiendo, siendo actores activos de su enseñanza y no meros receptores de contenidos.

Los capítulos de este libro se centran en algunas herramientas de evaluación específicas, con ejemplos, que los profesores necesitan para elaborar una imagen fidedigna del aprendizaje de sus alumnos, registrando su crecimiento y logros para, con el objetivo de que todos cumplan (y excedan) los estándares.

Capítulo I: Estándares de aprendizaje para los alumnos

Los *estándares* son declaraciones sobre lo que debiese ser enseñado. Establecen niveles de logro, indicadores de calidad del rendimiento, y grados de competencia esperados de los alumnos. Son, en general, amplios y contienen categorías de conocimientos un tanto arbitrarias. Los *puntos de referencia* (*benchmarks*), por otra parte, son utilizados para explicar los estándares, es decir, lo que los alumnos deben hacer (qué información y habilidades necesitan) para alcanzar un estándar. Además, proveen el marco de trabajo para la enseñanza y evaluación de conceptos claves, porque son más específicos y concretos que los estándares.

Los *estándares de contenido* se enfocan en enseñar y testear el conocimiento y habilidades de los alumnos, y los *estándares de rendimiento* se centran más en cómo los alumnos aplican estas habilidades en la vida real o en situaciones que la simulan. Los puntos de referencia describen los criterios específicos relacionados al estándar, los que luego pueden ser desarrollados en un *listado* (*checklist*) o una rúbrica, con fines evaluativos. Los estándares entregan

el marco o guía para asegurarse de que todos los alumnos están aprendiendo los conocimientos y habilidades necesarios. El profesor debe comenzar sabiendo los estándares que se espera que dominen los alumnos, para luego desarrollar el currículum y utilizar las estrategias de enseñanza para lograr esos objetivos. Los estándares son como señaléticas (*guideposts*) que, cuando son utilizados por administradores, profesores y apoderados de manera efectiva, apuntan a nueve objetivos importantes:

1. Sintetizar los objetivos educativos: Establecer objetivos claros y concretos permite el desarrollo de un plan de acción y unificar esfuerzos para alcanzar los objetivos.
2. Apuntar al logro del alumno: Los estándares tienen como propósito centrar la atención en el trabajo y en la mejora del logro del alumno. Son un medio para este fin.
3. Alinear el currículum sistemáticamente: Un currículum alineado con estándares significativos y con evaluaciones válidas muestra el camino para mejorar el logro de los alumnos.
4. Notificar al público de los resultados: Hoy se espera que los colegios enseñen a enfrentar los desafíos del mundo real, muchos de los cuales no aparecen en los libros, por lo que la sociedad exige calidad a los colegios.
5. Determinar los criterios de calidad del trabajo: Permiten a los alumnos no sólo saber lo que se espera de un trabajo, sino que también los pasos necesarios para cumplir esas expectativas.
6. Análisis de datos: La recolección y análisis de datos es un componente crítico de la educación basada en estándares, ya que informa lo necesario para adoptar o cancelar programas institucionales, y rediseñar el rendimiento profesional para lograr las metas.
7. Reenfocar la metodología de enseñanza: Por muy exhaustivo que sea un estándar, no mejorará por sí sólo la educación; una enseñanza efectiva sí.

Los profesores deben implementar variadas metodologías para ayudar a todos los alumnos a aprender.

8. Dedicar recursos para el desarrollo profesional: Los profesores deben saber cómo utilizar pruebas diagnósticas y pre-evaluaciones para determinar el conocimiento base de los alumnos. El desarrollo profesional entrega el entrenamiento constante necesario para ayudar a todos los profesores con todos los alumnos.
9. Servir a las necesidades de una población diversa: Los profesores deberán trabajar con un grupo diverso de alumnos y experimentar con una amplia variedad de estrategias de enseñanza y evaluación para que todos los alumnos puedan, por lo menos, acercarse a los estándares.

Capítulo II: Aprendizaje diferenciado

El *aprendizaje diferenciado* es un término utilizado para describir cómo los alumnos aprenden diferente debido a los conocimientos, habilidades, intereses y modalidades de aprendizaje adquiridas previamente. Los profesores que puedan detectar estos elementos en sus alumnos están más capacitados para modificar las prácticas de enseñanza y evaluación según las necesidades de los alumnos. La enseñanza diferenciada es la filosofía que alienta a los profesores a planear estratégicamente para enseñar a la diversidad de alumnos en las inclusivas salas de hoy. Los profesores pueden diferenciar lo siguiente: los contenidos que aprenden los alumnos, herramientas de evaluación para evaluar el trabajo, tareas de rendimiento seleccionadas para motivar a los alumnos, y estrategias de enseñanza para ayudar a los alumnos a alcanzar los estándares (Gregory & Chapman, 2002; en Burke, 2009).

Hoy en día, existen diversos factores que influyen un constante cambio en las salas de clases, donde ya no sirve enseñar sólo para cumplir las necesidades de la mayoría de los alumnos, sino que se hace necesario hacerse cargo de la diversidad presente en las salas. Para Gregory y Chapman (2002; en Burke, 2009), algunos de estos factores son las altas expectativas que se tiene de

los alumnos, la multiculturalidad, la diversidad de alumnos, las investigaciones sobre aprendizaje, entre otros.

Por otra parte, Gardner (1983; en Burke, 2009) postuló una teoría alternativa a la visión tradicional de inteligencia medida por las pruebas de CI. Hipotetizó que además de la inteligencia verbal y matemática, operan también otros tipos de inteligencia (espacial, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal), las cuales trabajan en conjunto. Propuso además que esta teoría permitirá a la persona evaluar los talentos y habilidades de todo el individuo, más que estrecha definición de CI.

Así, el uso de la enseñanza diferenciada, teniendo presente la variedad de inteligencias, permite a los profesores hacerse cargo de las diferencias individuales de los alumnos, ya que los alumnos tenderán hacia sus intereses y fortalezas a la hora de trabajar.

Capítulo III: Portafolios

Un portafolio es una colección del trabajo del alumno que muestra lo que los alumnos saben, así como también lo que piensan y sienten. Además, asisten a los profesores en crear estos modelos, fomentan en los alumnos el pensamiento creativo y crítico, les entregan múltiples estrategias para construir significado para la información y la experiencia, entregan una constante retroalimentación, y demostrar el dominio de los estándares. Los portafolios tienen un propósito y un foco determinado; su organización, el tipo de portafolio y el proceso a utilizar para desarrollarlo dependerán del propósito específico.

Luego de determinar el propósito del portafolio, lo que se configura como el primer paso, los profesores deben elegir el tipo de portafolio que mejor cumpla dicho propósito. Algunos tipos de portafolio son el digital (incluye elementos multimedia), por estándares, anual, según unidad, entre otros. La implementación de los portafolios, en su forma más simple requiere tres pasos básicos:

1. Recolectar: El primer paso es crear un portafolio de trabajo (caja, disco, archivador, etc.), donde los alumnos guarden todo lo realizado antes de seleccionar para el portafolio final. En este contexto, menos es más, para evitar problemas de orden y organización. Deben contener una variedad de trabajos, que reflejen diferentes modalidades de enseñanza.
2. Seleccionar: En la mayoría de los casos, los profesores junto a los alumnos debiesen elegir lo que será incluido en el portafolio final, que permitan mostrar los logros del alumno. No es necesario incluir todo, ya que menos elementos permiten una discusión en mayor profundidad y una retroalimentación más precisa.
3. Reflexionar: Los portafolios requieren que los alumnos se detengan y piensen sobre su aprendizaje. Así, se permite que los alumnos alcancen niveles de entendimiento más profundos que sólo alcanzar los estándares.

Por último, los alumnos deben conocer de antemano los criterios bajo los cuales los portafolios serán calificados. Los profesores tienen que entregar un listado o una rúbrica para mostrar a los alumnos la calidad esperada del trabajo. Además, los alumnos debiesen tener oportunidades de mejorar su trabajo antes de registrar la evaluación sumativa.

Capítulo IV: Tareas de rendimiento

Las tareas de rendimiento requieren que los alumnos apliquen sus conocimientos y habilidades para resolver problemas, crear productos originales, o demostrar habilidades particulares. La subjetividad de la tarea y la creatividad de la posible respuesta requiere una evaluación basada en criterios más que una prueba tradicional. Si bien pueden aparecer en diferentes tipos y formatos, la mayoría involucra resolver problemas realistas, emplear habilidades orales o psicomotoras sin producir un producto, y escribir o demostrar una habilidad psicomotora que produce un producto (como un informe de laboratorio). Lo fundamental de estas tareas es que permiten demostrar conocimientos y habilidades que van más allá de responder preguntas de una prueba.

El uso de este tipo de tareas y los elementos utilizados para evaluarlas (listados o rúbricas) contiene varias características de una enseñanza efectiva, como conectar los conocimientos previos del alumno con los nuevos, que los alumnos se vuelvan sus mejores críticos (al revisar su trabajo), entregar retroalimentación tanto a profesores como alumnos, así como fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos

Capítulo V: Listados y rúbricas

Los *listados* representan efectivas estrategias de evaluaciones formativas que permiten monitorear habilidades, conductas y disposiciones específicas de uno o todos los alumnos de la clase. También entregan los criterios de los puntos de referencias necesarios para conseguir un estándar, y les muestra a los alumnos los pasos a seguir para completar exitosamente una tarea o para dominar una habilidad. Estas listas proveen una manera rápida y sencilla de observar y registrar, tanto a alumnos como a profesores, muchas de las habilidades, criterios y conductas antes de la evaluación sumativa. Además, muestran a los profesores y alumnos las áreas de que están más débiles, antes de que sea demasiado tarde y los alumnos fallen una prueba o unidad, actuando como fuente de retroalimentación. Es importante que los profesores se aseguren de que todos los alumnos tengan claro las áreas que serán observadas, y que los estudiantes sean entrenados en cómo son y se ven las habilidades a observar (en casos de autoevaluación o evaluación de pares).

Por otra parte, las *rúbricas* son guías de puntuación utilizadas para evaluar y diferenciar la calidad de la respuesta de los alumnos, generalmente relacionada al rendimiento. También pueden ser definidas como un conjunto de reglas que especifican los criterios a evaluar, en relación a los estándares o puntos de referencias a lograr. Permiten además que los alumnos tomen responsabilidad de su aprendizaje, ya que saben específicamente que se espera de ellos y cómo serán calificados. Generalmente se componen de escalas numéricas (a veces acompañadas de descriptores verbales o visuales), asignando puntos a un continuo de niveles de rendimiento.

La combinación de ambas estrategias de evaluación puede resultar muy positiva, utilizando *listados* como un primer paso para ayudar a los alumnos a organizar y completar su trabajo en un orden secuencial, para luego describir los indicadores de calidad. Luego de que una de estas listas está diseñada, puede ser fácilmente convertida en una rúbrica al agregar indicadores de calidad en cada nivel.

Capítulo VI: La reflexión metacognitiva

Es importante que los alumnos aprendan los contenidos que se les entregan hoy en día, pero necesitan que se les entregue la posibilidad de reflexionar acerca de lo aprendido. Es por esto que la *metacognición* (pensar acerca del propio pensamiento) es clave, puesto que permite a los alumnos integrar los hechos y habilidades aprendidas para luego aplicarlos en problemas del mundo real. El desafío aquí para los profesores es lograr que los alumnos se vuelvan aprendices activos, y no sólo que reciban información. No hay que olvidar que el instar a que los alumnos piensen sobre lo aprendido lleva tiempo y repetidas oportunidades, lo que hoy en día puede ser difícil para los profesores con la gran cantidad de materia que deben enseñar. Los profesores pueden fomentar la metacognición entregando a los alumnos preguntas de autorreflexión como “¿Qué ya sé acerca de esto?”, y así promover que los alumnos verbalicen sus planes y estrategias para poder monitorearlas y entregar retroalimentación.

Existe una relación crítica entre la metacognición y la transferencia, entendida como la capacidad de traspasar conocimientos o habilidades de una situación a otra. Para esto, es necesario que los alumnos sean conscientes de las habilidades que han utilizado para poder aplicarlas de nuevo en otras situaciones. La transferencia es el fin último de todo el aprendizaje.

En las salas de clases diferenciadas de hoy en día, los alumnos pueden necesitar más tiempo o diferentes tipos de técnicas para aprender como reflexionar sobre su propio aprendizaje y a autoevaluar su trabajo. Se presentan diferentes estrategias (diarios de aprendizaje, de reflexión, entre otros) para entregar oportunidades a los alumnos de reflexionar acerca de lo hecho en el

pasado a la luz de la nueva información que han aprendido, para que así puedan mejorar en lo que hagan a futuro.

Capítulo VII: Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son mapas mentales que involucran a los alumnos en un pensamiento activo, a través de la representación de habilidades claves como la secuenciación, comparación, contrastación, y clasificación. Permiten representar relaciones complejas y promover un entendimiento más claro de los contenidos enseñados. Además, tienen la ventaja de poder representar gráficamente a profesores y alumnos sus procesos de pensamiento, representando información abstracta de una forma concreta.

Esta metodología de trabajo es frecuentemente utilizada en los procesos de aprendizaje, pero también debería ser utilizada como herramientas de evaluación. La ventaja en este aspecto es que los organizadores gráficos pueden actuar como preguntas de respuesta construida, porque los alumnos no se deben preocupar de calzar una respuesta en un formato de alternativas múltiples, como en las preguntas de respuesta restringida. Se presenta ejemplos y consejos para utilizar esta metodología como herramienta de evaluación. Es importante darles a los estudiantes los elementos utilizados para evaluar el tipo de creatividad que los profesores esperan ver en sus alumnos.

Capítulo VIII: Pruebas elaboradas por profesores

Una *prueba* es el proceso de evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos, según el rendimiento que tienen en un instrumento o tarea que es presentado de una manera controlada. El fin de las pruebas es medir objetivamente el aprendizaje. Existen en diversidad tanto de contenido (verdadero/falso, ensayos, etc.) como de formatos (oral, escrita, etc.). Las pruebas son una importante parte del proceso de enseñanza y aprendizaje si son integradas a la enseñanza de forma diaria y son construidas a partir del proceso de aprendizaje, no sólo como el evento final del proceso. Permiten a los alumnos ver su propio progreso, y a los profesores hacer ajustes en sus clases de forma constante. Que los profesores construyan pruebas efectivas es difícil y requiere

mucho tiempo. Sin embargo, es importante que los profesores consideren ciertos aspectos técnicos para que tengan confianza en los resultados de las evaluaciones, como la validez y la confiabilidad. Debido al poco entrenamiento que reciben los profesores, estos aspectos técnicos se ven cuestionados.

Pese a esto, las pruebas elaboradas por los profesores (en contraste con las estandarizadas) les permiten ir tomando decisiones a lo largo del proceso de enseñanza, obteniendo y entregando retroalimentación tanto a ellos como a los alumnos. Además, los profesores deben ajustarlas a los variados estilos de aprendizaje, múltiples inteligencias, y problemas de aprendizaje según los alumnos que tengan. Es imposible acerca cargo de todos estos aspectos en cada prueba, pero se deben hacer esfuerzos para que las pruebas apunten a los objetivos de aprendizaje tomando en cuenta las diferencias individuales. Se presenta una lista de modificaciones adaptada del *Board of Education for the City of Etobicoke* (1987, en Burke 2009) que los profesores pueden utilizar para todos los alumnos, pero en especial a quienes están en mayor riesgo de fallar:

1. Leer las instrucciones oralmente.
2. Repasar las instrucciones orales si es necesario.
3. Pedirle a los alumnos que repitan las instrucciones para asegurarse de que entendieron.
4. Monitorear cuidadosamente para asegurarse de que todos entendieron las instrucciones de la prueba.
5. Proveer métodos alternativos de evaluación.
6. Proveer de un reloj a los alumnos para que se puedan monitorear a sí mismos y aprender a manejar el tiempo.
7. Utilizar tanto pruebas orales como escritas.
8. Dejar espacio suficiente para las respuestas porque algunos alumnos se explayan al escribir.
9. Utilizar demostraciones visuales de algunas pruebas.

10. Utilizar papel blanco, porque el de colores puede distraer los alumnos.
11. No sobrecargar la prueba para que no sea difícil leer o seguir las instrucciones.
12. Dar opciones a los alumnos para que demuestren lo que saben en diferentes formatos.
13. Ir desde lo concreto a lo abstracto en cada sección de preguntas, para que los alumnos adquieran confianza.
14. No deducir a partir de la ortografía o gramática en una prueba al menos que eso sea su objetivo. Los alumnos se deben concentrar en lo que se está evaluando.
15. Utilizar algunas pruebas para realizar en casa, para que los alumnos tengan más tiempo y un ambiente más relajado.
16. Proveer experiencias manipulativas cuando sea posible para los alumnos que aprenden de forma táctil.
17. Permitir a los alumnos utilizar los cuadernos y libros en algunas pruebas para evaluar la habilidad de los alumnos de organizarse con anticipación.
18. Permitir a los alumnos anotar las fórmulas claves en pruebas de matemáticas y ciencias, términos literarios, fechas, etc., en una nota para que los alumnos no siempre sean penalizados por mala memoria u ortografía.
19. Incluir elementos visuales como organizadores gráficos, tablas o imágenes.
20. Entregar un valor de puntaje específico a cada grupo de pruebas para que los alumnos puedan distribuir su tiempo apropiadamente según el valor de las preguntas.
21. Listar los criterios para todas las preguntas de un ensayo (longitud, coherencia, conceptos a utilizar, etc.) para que los alumnos sepan que se evaluará.

22. Proveer retroalimentación inmediata en todas las prueba para que los alumnos sepan qué tuvieron mal y porqué.
23. Permitir que los alumnos corrijan sus errores y/o rehacer pruebas para mejorar puntajes y para que entiendan que hicieron mal en la primera prueba.
24. Considerar permitir a los alumnos eliminar uno o dos puntajes de pruebas, especialmente aquellas realizadas al principio del período, y enfatizar aquellas notas del final del período.
25. Pedir a los alumnos que hagan preguntas de muestra para cada prueba realizada por el profesor junto a las respuestas. Seleccionar algunas para incluirlas en la prueba.

Capítulo IX: Entrevistas y conferencias

Las entrevistas (preguntas del profesor que el alumno debe responder) son un medio válido de evaluación para determinar el entendimiento de conceptos y nivel de logro de los alumnos. También entregan información acerca de cómo modificar y diferenciar el currículum, las clases y las evaluaciones, actuando como un medio alternativo. La comunicación oral es un componente clave del proceso evaluativo; los profesores pueden saber mucho acerca de los que saben los alumnos en un tiempo considerablemente menor que cuando realizan una prueba escrita. Las entrevistas y conferencias entregan oportunidades para que se establezca una buena relación entre alumnos y profesores, y además explorar áreas de donde hay un buen o un bajo entendimiento de la materia.

Resumen 4: From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning

Burke, K. (2011). *From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning*. EE.UU., Corwin.

Capítulo I: Apuntar a los estándares

Este es un proceso donde equipos de profesores apuntan a los estándares y trabajan de forma individual o colectiva para desarrollar el currículum, implementar estrategias de instrucción diferenciada, y desarrollar evaluaciones para alcanzar los estándares. Más allá de donde provengan los estándares (políticas nacionales, estatales o de un colegio en particular) lo importante es que los estándares guían la enseñanza y la evaluación. DeFour (2004; en Burke, 2011) describe las Comunidades de Aprendizaje Profesional como un proceso sistemático en donde los profesores trabajan en conjunto para analizar y mejorar sus prácticas educativas. Él cree que este modelo se enfoca en la misión principal de la educación, el aprendizaje del alumno. Por lo tanto, el énfasis está puesto en qué aprende el alumno y no en qué enseña el profesor.

En este contexto, es importante tener presente que para que un proceso basado en resultados sea exitoso, debe incluir tanto el aprendizaje del alumno como del profesor. Una vez que se determina lo que tanto alumnos como profesores conocen y saben hacer, se puede planificar y desarrollar las estrategias de enseñanza y calificación para alcanzar los objetivos deseados. Es decir, se plantea la estrategia de “comenzar con el fin en mente”, considerando los estándares a los que se apunta, se mide el estado actual, y luego se determina lo necesario para alcanzar esos estándares.

Se plantea un proceso de seis etapas que permite a los profesores apuntar a los estándares y hacerse cargo de problemas reales, al momento de diseñar las unidades curriculares. Cada uno de los capítulos de este libro desarrolla una de esas etapas, que se presentan a continuación.

El primer paso, *apuntar a los estándares*, se refiere a juntar grupos de profesores que analicen tanto los datos formales provenientes de evaluaciones

sumativas como los datos informales provenientes de evaluaciones diagnósticas y de la sala de clases. Luego, los profesores determinan los estándares clave para ayudar a los alumnos a tener éxito. A partir de esto, los grupos de profesores (según nivel o contenido) pueden diseñar e implementar unidades del currículum, elegir estrategias de enseñanza adecuadas, y desarrollar evaluaciones que ayuden a todos los alumnos de sus clases. Esto también permite que los profesores se den cuenta que necesitan desarrollar en ellos mismos para lograr estos objetivos.

El segundo paso, *encontrar las ideas centrales (Big Ideas)*, es donde se generan las preguntas esenciales y las grandes ideas que los profesores quieren que sus alumnos respondan y sepan al final de una unidad. Luego de determinar el elemento central a enseñar de un estándar, pueden determinar los criterios necesarios para cumplirlo y ordenarlos de forma secuencial, lo que facilita la enseñanza, lo que sería el tercer paso, llamado *organizar las checklists del profesor*. También tienen que ser traducidos en un vocabulario entendible por los alumnos, y ser aplicados en problemas que simulen problemas de la vida real. Esto motiva a los alumnos porque lo que se enseña tiene una aplicación concreta, y sería el cuarto paso, *crear tareas de rendimiento*.

En cuanto a los dos últimos pasos (*desarrollar checklists para los alumnos* y *Diseñar rúbricas de enseñanza*), estos involucran tomar todo el vocabulario y las ideas esenciales del currículum diseñado por los profesores para desarrollar listas que sean amigables y comprensibles para los alumnos. Estas proveen un proceso paso a paso que permite a los alumnos saber lo necesario para lograr el rendimiento esperado y entregan retroalimentación que ayuda a mejorar el aprendizaje, actuando como evaluaciones formativas. El paso final conlleva también el tema de la calidad, ya que si bien las listas indican lo que se debe hacer, no especifican los niveles de calidad. Al transformar estas listas en rúbricas, se les agregan estos criterios de calidad para responder ¿Cuán bueno es suficientemente bueno?

Capítulo II: Encontrar las ideas centrales

Las ideas centrales son aquellos conceptos clave o conocimientos perdurables que han desafiado a la humanidad desde siempre, y tratan acerca de temáticas universales. A diferencia de cómo se enseñaba anteriormente, los estándares tienden a ser más focalizados, sintetizan el cuerpo de conocimiento que un grupo de educadores acuerda que es necesario para el éxito en determinadas áreas y cursos. El problema es que en el proceso de cubrir el currículum y los estándares, es probable perder de vista la importancia de por qué los alumnos estudian ciertas cosas y cuáles son los conceptos centrales de lo que se enseña. Las ideas centrales se enfocan en los conocimientos perdurables y conceptos que se transfieren en la enseñanza, por lo que las preguntas esenciales son fundamentales a la hora de poder transmitirles estos elementos a los alumnos. Un ejemplo concreto de esto es el siguiente:

- Estándar: Los alumnos desarrollarán más su comprensión del concepto del tiempo, por medio de la determinación del tiempo transcurrido de una hora completa, media hora y un cuarto de hora
- Idea central: Necesitamos saber cómo usar el concepto del tiempo que transcurrido para poder manejar nuestra vida diaria.
- Preguntas centrales: ¿Por qué necesitamos saber cómo usar la idea del tiempo transcurrido? ¿Qué herramientas nos sirven para determinar el tiempo que ha transcurrido? ¿Cómo podemos determinar el tiempo que pasa entre dos eventos?

Así, se observa que el Paso 1, visto en el capítulo anterior, es fundamental para poder desarrollar el siguiente Paso. Los profesores pueden entonces listar las ideas centrales de cada unidad (las cuales puede ser adaptadas posteriormente, en caso de ser necesario) y desarrollar al menos tres preguntas esenciales, para introducirlas al principio de la unidad que corresponda, revisarlas cada día de clases respectivas a esa unidad, y luego que sean contestadas al final de dicha unidad para evaluar la comprensión de los alumnos.

Capítulo III: Organizar las *checklists* del profesor

Las *checklists* de los profesores contienen los criterios específicos, indicadores, elementos o puntos de referencia que son parte de los estándares, y se organizan de manera lógica y secuencial para que los alumnos sepan cada paso del proceso planeado para alcanzar un estándar. Son entonces listas de pasos secuenciales que los profesores necesitan tomar para enseñar habilidades o conocimientos, incorporando el vocabulario de los estándares. Particularmente en el contexto estadounidense, pero también extrapolable a otros contextos, el uso del vocabulario adecuado y similar a los estándares resulta crítico, debido a que se hace necesario que los criterios listados por los profesores concuerden con los estándares generales para que las evaluaciones sean válidas a la hora de que los alumnos realicen pruebas estatales. Si se usa un vocabulario diferente al de los estándares, los alumnos pueden tener problemas al rendir estas pruebas masivas. Se presentan ejemplos concretos que sirven de guía para la creación de estas listas, y se recomienda el trabajo colaborativo entre profesores a la hora de analizar los estándares y el desarrollo de los términos que los alumnos deben saber y entender.

Capítulo IV: Crear tareas de rendimiento

Una tarea de rendimiento compleja desafía a los alumnos a completar múltiples actividades (tareas más pequeñas, para completar la tarea principal) para poder resolver un problema de situación (*problem scenario*). Estas tareas son una actividad de evaluación auténtica porque requiere que los alumnos demuestren su logro produciendo una respuesta extensa (de forma oral o escrita), por medio de actividades grupales o individuales, o creando un producto específico (Nitko, 2011; en Burke, 2011). Además, tienen la ventaja que estas tareas se pueden evaluar según el producto final así como también por el proceso que llevó a ese producto. Además, tienen la ventaja de trascender las actividades necesarias para llevarla a cabo, ya que los alumnos se involucran en actividades interactivas e integrativas para resolver problemas relacionados a la vida real.

Los hechos, conceptos y habilidades son la base esencial del aprendizaje del alumno. Sea hace necesario que sean capaces de demostrarlos en las

evaluaciones de profesores o aquellas de gran escala. Sin embargo, resulta fundamental también que los alumnos puedan aplicar la información que aprenden, pensando críticamente, creando un producto, o demostrando su rendimiento en situaciones del mundo real. Es por esto que las tareas de rendimiento resultan tan importantes. Estas tienen cinco características básicas:

1. Los alumnos deben tener la capacidad de elegir determinadas tareas, las cuales deben ser variadas (visuales/espaciales, verbales/lingüísticas, etc.)
2. La tarea requiere tanto de la elaboración del conocimiento central como el uso de procesos específicos. Es importante promover habilidades de pensamiento (analizar, tomar decisiones, hipotetizar), ya que pueden ser transferidas a múltiples áreas.
3. La tarea debe tener un sistema de puntuación específico, con rúbricas que indiquen a los alumnos lo esperado para un trabajo de calidad.
4. La tarea debe estar diseñada para una audiencia más allá del profesor; es decir, que otros fuera de la sala de clases encuentren valor en esa tarea.
5. La tarea debe estar cuidadosamente diseñada para medir lo que se espera medir.

Capítulo V: Desarrollar *checklists* para los alumnos

Estas listas proveen un mapa instruccional para que los alumnos sepan los procesos (y las secuencias de estos) para completar una tarea compleja. Pueden también entenderse como *progresiones de aprendizaje*, una serie de sub-habilidades que los alumnos deben dominar para alcanzar un objetivo curricular (Popham, 2008; en Burke, 2011). Una lista efectiva muestra los pasos necesarios que los alumnos necesitan tomar, en orden secuencial, e incluyen el lenguaje de los estándares. Esto permite a los alumnos comprender como las grandes tareas se descomponen en pequeños pasos, para así lograr cumplirlas. Además, permiten a los alumnos ir auto-dirigiendo su propio aprendizaje, y al mismo tiempo actúan como retroalimentación inmediata.

Puede ser que en un principio, los alumnos necesiten la guía del profesor en este proceso, quién les puede entregar un marco de trabajo organizado que ayude a los alumnos a avanzar en los pasos que deben seguir. Se muestran ejemplos concretos de distintos tipos de estas listas, que pueden servir de guía para la su elaboración.

Capítulo VI: Diseñar rúbricas de enseñanza

Las rúbricas son guías de puntuación diseñadas para entregar retroalimentación constructiva a los alumnos, al ayudarles a pensar de forma más clara sobre las características de un trabajo de calidad. Muestran cómo los elementos importantes de una tarea se ven de forma progresiva, desde lo menos desarrollado a lo excepcional, a lo largo de un continuo. En general incluyen, además, una serie de categorías junto a los criterios de evaluación. Tienen también la ventaja de darle mayor consistencia al proceso de calificación, porque todos los alumnos son evaluados según los mismos criterios, que ellos deben conocer de antemano.

Una de las principales ventajas de las rúbricas es que permiten entregar retroalimentación específica del trabajo del alumno. El chequear regularmente el progreso del estudiante es parte fundamental de un aprendizaje exitoso (Guskey & Bailey, 2001; en Burke, 2011). Además, esta retroalimentación debe ir junto a guías o direcciones específicas para que el alumno pueda mejorar cuando sea necesario. Así, no sólo informan lo que se debe hacer o saber, sino que también el cómo y cuán bien se espera que se haga cierta tarea.

Las rúbricas son difíciles de elaborar, y se recomienda entonces que los profesores trabajen en equipos para diseñar rúbricas que guíen tanto su instrucción como la evaluación. Se presentan características generales de las rúbricas como: especifican categorías de importancia para alcanzar un logro de calidad, pueden tener una escala de Linkert con intervalos iguales entre puntajes, pueden incluir categorías específicas para los criterios requeridos. Las rúbricas más efectivas son aquellas que permiten a los alumnos explorar diferencias de calidad en su trabajo, más que diferencias cuantitativas. Se presentan distintos

tipos de rúbricas con ejemplos concretos para una mejor comprensión y como guía para su elaboración. Estas son:

- Rúbricas holísticas: Presentan una escala de rangos (0 a 3, 1 a 4). Cada nivel número se presenta junto a una descripción del rendimiento esperado. El producto o el rendimiento del alumno se evalúa como un todo, y se le da un puntaje final.
- Rúbricas analíticas: Utilizan múltiples descriptores para cada criterio evaluado en la rúbrica. En esencia, el producto del alumno tiene múltiples oportunidades de ser evaluado en la misma rúbrica (Depka, 2001; en Burke, 2011). Entregan una evaluación constante, integrada a la instrucción, en una retroalimentación continua que permite a los profesores reenfocar la enseñanza continuamente.
- La conexión entre *checklist* y rúbrica: Los profesores pueden convertir estas listas en rúbricas utilizando los mismos criterios que tiene, y agregándoles descriptores e calidad y un sistema de calificación más enfocado.

Resumen 5: Formative Assessment: Making it Happen in the Classroom

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it Happen in the Classroom*. California, EE.UU, Corwin.

Capítulo I: Introducción

El objetivo de este libro es hacer de las evaluaciones formativas parte integral de cualquier sala de clases, en cualquier nivel y de cualquier materia (biología, matemáticas, artes, etc.). Está pensado tanto para profesores como para aquellos que apoyan el trabajo en clases de ellos.

Capítulo II: Evaluando con y para los alumnos

Es fundamental comprender que la evaluación formativa es un proceso, no un evento aislado. Esta ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, e involucra tanto al profesor como al alumno en recolectar información que indique los pasos necesarios (retroalimentación) a tomar para mejorar el aprendizaje y alcanzar los objetivos establecidos. Se presenta una figura que resume este proceso, el cual es presentado como un círculo para transmitir la idea de que es continuo, e integrado a la instrucción. También es central tener presente que la evaluación formativa depende de una cultura de la sala de clases donde los alumnos se sientan seguros de decir que no entienden algo, y donde entreguen y reciban retroalimentación de sus pares. El proceso consta de las siguientes partes:

- **Determinar los objetivos del aprendizaje y los criterios para el éxito:** Es fundamental que antes de comenzar las clases los objetivos y criterios para alcanzarlos sean compartidos con los alumnos, para que estos les sirvan de guía al comenzar las tareas de aprendizaje.
- **Obtener evidencia de aprendizaje:** Mientras ocurre la instrucción, los profesores pueden utilizar variadas estrategias para obtener evidencia. Como la evaluación formativa está integrada a la instrucción, permite mayor variedad de métodos para evaluar como observaciones, preguntas planeadas, representaciones, etc.

- Interpretando la evidencia: Los profesores tienen que examinar la evidencia en relación a los objetivos y criterios establecidos anteriormente, para ver cómo van los alumnos según estos criterios y hacer los ajustes necesarios a la enseñanza en caso de ser necesario.
- Identificando la brecha: El propósito de las evaluaciones formativas es cerrar la brecha entre el estado actual del alumno y los objetivos esperados del aprendizaje. Los alumnos que aprenden algo nuevo debiesen tener una brecha, si no aprender no sería un avance. El cerrar esta brecha se logra al responder a esta evidencia por medio de la retroalimentación, que permite adaptar la enseñanza y el aprendizaje.
- Retroalimentación: Para promover efectivamente el aprendizaje, la retroalimentación debe entregar información sobre el estado actual del alumno en relación a los criterios de éxito y dar pistas al alumno de que se puede hacer para cerrar la brecha. La retroalimentación puede provenir tanto de los profesores como de los pares, pero para esto resulta clave que los alumnos tengan claro los objetivos y criterios de éxito.
- Adaptando y respondiendo según las necesidades de aprendizaje: Como resultado de la retroalimentación, los profesores pueden planear las acciones a seguir para que su enseñanza calce con las necesidades de los alumnos, y poder así cerrar la brecha. La autoevaluación también es clave, ya que los alumnos pueden ir ajustando su propio aprendizaje.
- Apoyando el nuevo aprendizaje: Los profesores deben entregar el apoyo instruccional necesario para que el aprendizaje se vaya internalizando cada vez más. Los alumnos también son responsables en este proceso de apoyo, utilizando la retroalimentación y sus propias estrategias de aprendizaje en colaboración la instrucción del profesor.
- Cerrando la brecha: Este es el paso final de las evaluaciones formativas. Una vez conseguido, el profesor elige nuevos objetivos y una nueva brecha es creada, recomenzando el ciclo.

Capítulo III: Todo depende de lo que dicen los datos

Las evaluaciones formativas funcionan como un componente de un exhaustivo sistema de evaluación. Entregan información para aquellas decisiones que guían la instrucción minuto a minuto, y día a día. Otras decisiones educacionales son informadas por otras fuentes de datos, como aquellas evaluaciones finales que resumen toda una unidad de contenido. Todos los otros capítulos del libro se centran en las evaluaciones formativas, pero este intenta localizarlas en el contexto general de las evaluaciones, considerando las distintas fuentes de datos disponibles para los profesores.

Los sistemas de evaluación deber ser *coherentes*, contruidos sobre bases conceptuales bien estructuradas que den cuenta de la progresión esperada en el aprendizaje; deben ser *comprehensivos*, entregando variada evidencia para la toma de decisiones; y deben ser *continuos*, indicando el crecimiento del alumno a lo largo del tiempo (National Research Council, 2001; en Stigler, 2011). También es fundamental que todas las evaluaciones tengan tanto validez como confiabilidad, especialmente aquellas que tengan altas consecuencias para los alumnos, como los exámenes finales.

Capítulo IV: Lo fundamental de la evaluación formativa

Los objetivos del aprendizaje y los criterios necesarios para cumplirlos, es decir, para conseguir el éxito, son lo que conduce todo el proceso de las evaluaciones formativas. Permite fijar un objetivo, y que alumnos y profesores vayan comparando el estado actual del alumno en comparación ha dicho objetivo.

En su propia naturaleza, el aprendizaje involucra progresión. Para que esto ocurra, los profesores necesitan entender los caminos a lo largo de los cuales se espera que los estudiantes progresen; estos caminos son tanto la enseñanza como las evaluaciones formativas. Si bien alcanzar los estándares son el fin último de la enseñanza, muchos de estos estándares no proveen una progresión clara que permita a profesores y alumnos localizar dónde están los alumnos en el camino a los objetivos de aprendizaje que se esperan lograr. Por lo tanto, como no muestran una descripción clara sobre cómo un alumno debe progresar en un

dominio determinado, no resultan muy útiles para las evaluaciones formativas. Las progresiones de aprendizaje explícitas pueden proveer la claridad que los profesores necesitan para elaborar las evaluaciones formativas y planificar la instrucción. Idealmente, estas progresiones debiesen estar basadas en una sólida investigación sobre cómo se estructura y cómo ocurre el aprendizaje en una determinada disciplina. Sin embargo, la investigación aún no es tan robusta en este aspecto, por lo que se muestran ejemplos que pueden ayudar a la planificación y la elaboración de evaluaciones formativas.

Luego de que los profesores tengan una concepción clara de las progresiones esperadas para el aprendizaje, pueden identificar los objetivos para este. Deben planificar una unidad completa de instrucción con objetivos de aprendizaje específicos, los que luego deben ser divididos en sub-objetivos que abarquen períodos de tiempo limitados, como la clase de una semana. También es necesario que estos objetivos y sub-objetivos vayan acompañados de los criterios necesarios para alcanzarlos.

Capítulo V: Retroalimentación formativa para la enseñanza

Para los profesores, las evaluaciones formativas deben responder tres preguntas: ¿Hacia dónde va el alumno?, ¿Dónde está el alumno ahora?, y ¿Hacia dónde se va después? La primera pregunta fue respondida en el capítulo anterior, por lo que ahora se hace necesario para los profesores planificar la evidencia necesaria para obtener retroalimentación del aprendizaje (la segunda pregunta). Y así, con esta información, poder responder la tercera pregunta y moldear lo que los profesores deben hacer para cerrar la brecha entre el estado actual del alumno y lo objetivos planteados.

La evidencia generada debe ser de calidad, es decir, debe permitir entender donde se ubica el alumno con respecto a los objetivos establecidos. Para esto, se muestran una serie de factores a mantener en mente a la hora de elegir estrategias de evaluación formativa:

1. Deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito.

2. Como el propósito de estas evaluaciones es “formar” nuevos conocimientos, estas deben entregar la suficiente información para poder tomar decisiones (cómo seguir con lo planeado o modificar las clases).
3. Inevitablemente, habrá un rango de niveles de comprensión o habilidad en todas las salas de clase. Por lo tanto, las estrategias deben tomar en cuenta esto para permitirle a todos los alumnos saber dónde están en relación al aprendizaje esperado.
4. Es fundamental utilizar más de una estrategia para obtener evidencia, ya que también le permitirá a los alumnos demostrar sus conocimientos en una variedad de formas.

Además, de estos factores a considerar, existen ciertas prácticas que apoyan las evaluaciones formativas y que pueden ser utilizadas en conjunto con las estrategias elegidas para lograr el cumplimiento de los objetivos. Algunas de estas son: incrementar el tiempo de espera para aquellas preguntas que tienen una respuesta larga, generar discusiones en parejas de alumnos o que los alumnos anoten ciertas ideas antes de contestar preguntas elaboradas por los profesores.

Por otra parte, se plantea que lo esperable es que el aprendizaje de los alumnos en una sala de clases no sea uniforme ni parejo. Es por esto que se hace necesario diferenciar la instrucción, pero esto no significa que los profesores se involucren en un enseñanza uno a uno con cada alumno. Una estrategia para abarcar un amplio rango de necesidades de aprendizaje son las preguntas estratégicas. Al preguntarle a los alumnos avanzados preguntas desafiantes, y que compartan su pensamiento, el profesor ayuda a ellos tanto a profundizar su forma de pensar como a aquellos alumnos menos avanzados a escuchar explicaciones sobre lo que están intentando aprender. Otra estrategia puede ser el formar grupos de alumnos con los mismos niveles de comprensión, permitiendo al profesor focalizar la enseñanza a grupos específicos.

Capítulo VI: Retroalimentación formativa para el aprendizaje

Este capítulo se enfoca en la retroalimentación que se entrega directamente al alumno, tanto de forma externa (profesores y pares) como interna (autoevaluación). Esta se le transmite con el propósito de mejorar el aprendizaje, y puede provenir de una gran variedad de fuentes. Su objetivo debe ser siempre ayudar a los alumnos a identificar la brecha entre donde se encuentra su aprendizaje actualmente, con comparación a los que se espera que aprenda, y asistirlo en avanzar para cerrar dicha brecha y así alcanzar los objetivos establecidos. Es fundamental tener presente que la retroalimentación sólo es considerada como tal cuando es utilizada para alterar la brecha existente. Si los alumnos no tienen la oportunidad de darle un uso a esta retroalimentación, entonces esta no es formativa.

En este sentido, las notas tienen poco valor formativo. En primer lugar, porque operan como juicios sumativos al evaluar el aprendizaje, entregando sólo información relativa al estado actual de logro y prácticamente nada sobre que se debe hacer para mejorar. Por lo tanto, las notas debiesen ser puestas al final de un período de aprendizaje. Además, promueven la comparación entre alumnos y no son específicas a un objetivo de aprendizaje.

Por otra parte, promover prácticas de evaluación a pares y de autoevaluación tiene beneficios para los alumnos, como el tomar mayor responsabilidad por el propio aprendizaje, se vuelven más autodirigidos, y se involucran en procesos colaborativos. En este sentido, la evaluación entre pares permite que los alumnos piensen acerca del aprendizaje y que así logren profundizar la comprensión su propio aprendizaje. Para que esto sea posible es necesario que los alumnos sepan los criterios de éxito y los objetivos a los que apunta la actividad que se está evaluando. De todas formas, se les debe enseñar a los alumnos a entregar retroalimentación a sus pares desde pequeños, creando una cultura de sala de clases donde se fomente el trabajo colaborativo, y en donde los alumnos se sientan seguros tanto de entregar como de recibir retroalimentación.

En cuanto a la retroalimentación proveniente de la autoevaluación, las habilidades de monitorear y autoevaluar el propio aprendizaje es parte esencial de la autorregulación, un elemento central en un aprendiz efectivo. Por una parte, estimula la metacognición, es decir, que los alumnos piensen acerca de pensar. Los alumnos pueden monitorear su propio aprendizaje y desarrollar un repertorio de estrategias para el aprendizaje, que deben ser seleccionadas según lo necesario para progresar.

Capítulo VII: Implementando las evaluaciones formativas

Ese capítulo se enfoca en lo que deben saber los profesores, tanto conocimientos como habilidades, para implementar el proceso de evaluaciones formativas de forma exitosa, así como también la importancia que tiene el que puedan crear una adecuada cultura de la sala de clase, como se vio en capítulos anteriores.

En cuanto a los conocimientos, el autor plantea que hay cinco componentes que los profesores necesitan para implementar el proceso de evaluaciones formativas:

1. Conocimiento de contenidos: Los profesores necesitan un profundo conocimiento de los contenidos a enseñar, para así poder fijar objetivos y criterios de éxito adecuados. Una forma clave para esto resulta del trabajo cooperativo entre colegas en donde se discutan los contenidos, lo que permite a profesores profundizar sus conocimientos.
2. Conocimientos sobre metacognición: Como la metacognición es un componente central de la evaluación formativa, los profesores necesitan lo que esto conlleva. Por lo tanto, es clave que los profesores fomenten estrategias de aprendizaje y la motivación en los alumnos. Para que los profesores aprendan sobre esto, se recomienda que los colegios apliquen grupos de lectura profesional donde se discutan estos temas.
3. Conocimiento de contenido pedagógico: Se refiere a que los profesores deben saber cómo enseñar contenido, conceptos, habilidades, etc. El generar un repertorio extenso de estrategias de enseñanza lleva tiempo y

experiencia. Se recomienda entonces el trabajo colaborativo entre profesores para el desarrollo de estas estrategias, objetivos y criterios de éxito. También que los profesores reflexionen sobre las estrategias ya utilizadas, pensando en ciertas modificaciones que las podrían hacer más efectivas.

4. Conocimiento previo del alumno: Construir nuevos conocimientos sobre aquellos que ya están establecidos tiene ventajas pedagógicas. Pero para esto, es necesario que los profesores sepan identificar lo que ya saben los alumnos. Esto se puede lograr mediante el desarrollo de progresiones de aprendizaje, donde los profesores sepan las habilidades que preceden a otras, por ejemplo. También es útil la aplicación de pruebas diagnósticas.
5. Conocimiento de evaluación: Que los profesores conozcan diferentes estrategias, y sus aplicaciones, que les permitan recolectar información de los alumnos. Aquí también resulta clave el trabajo colaborativo entre profesores.

En cuanto a las habilidades, se plantean también cinco:

1. Interpretar evidencia: Que los profesores sean capaces de extraer inferencias adecuadas de la evidencia que recolectan, sin importar la estrategia utilizada. Para esto es necesario un cuidadoso análisis entre la respuesta y los criterios de éxito establecidos. El trabajo colaborativo entre profesionales puede ser de gran aporte, así como también una práctica constante.
2. Entregar retroalimentación: Es necesario que los profesores puedan transmitir de manera adecuada esta información, para que sea realmente útil a los alumnos. Para esto, resulta fundamental la práctica de los profesores, y que ellos también reciban una constante retroalimentación de cómo ellos están realizando esta función. También puede ser útil la observación de clases, para ver cómo otros profesores retroalimentan a sus alumnos.

3. Coincidir la enseñanza con la brecha: Deben ser capaces de traducir las interpretaciones de la evidencia entregada por las evaluaciones formativas a acciones pedagógicas que coincidan con las necesidades de aprendizaje. No hay que olvidar que la brecha es diferente según los alumnos. Aquí también se recomienda el trabajo colaborativo.
4. Enseñar evaluación de pares: Instruir a los alumnos acerca de cómo pueden entregarle retroalimentación efectiva sus compañeros. Para esto puede ser útil el implementar juegos de rol (*role playing*), y el trabajo colaborativo donde se observen otros profesores y también el ser observado, para obtener retroalimentación.
5. Actitudes del profesor: Los profesores deben ver las evaluaciones formativas y el proceso de enseñanza como dos elementos inseparables. También es fundamental que los profesores involucren a los alumnos en el proceso de enseñanza, que sean consumidores activos de la información.

Capítulo VIII: Desarrollando y profundizando la práctica de evaluación formativa

En este capítulo se presentan estructuras y prácticas que pueden ser establecidas a nivel escolar para ayudar a los profesores a desarrollar y profundizar el uso de las evaluaciones formativas en las salas de clases. Se plantea la formación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, que son grupos de profesores (dentro de un mismo colegio) que se reúnen de forma regular para discutir su trabajo. Esto permite que los profesores también vayan aprendiendo y mejorando su práctica profesional diaria. También se destaca el rol de los administradores escolares, quienes tienen un papel crucial en apoyar a los profesores en desarrollar e implementar el uso de evaluaciones formativas.

Resumen 6: How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2da ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Capítulo I: Qué es (y qué no) la instrucción diferenciada

En un aula diferenciada, los elementos comunes y las diferencias entre los estudiantes son reconocidos al momento de pensar en la enseñanza, proveyendo diversos medios para aprender.

Qué NO es la instrucción diferenciada

No es la “instrucción individualizada” de los 70’: No se pretende hacer un trabajo distinto para cada uno de los estudiantes en un aula, ni fragmentar los aprendizajes.

No es caótica: Todo lo que sucede en el aula diferenciada tiene un propósito.

No es solo otra forma de agrupar homogéneamente: Las agrupaciones son siempre flexibles, según las fortalezas y debilidades en las distintas áreas de aprendizaje.

No es solo “confeccionar el mismo traje”: No se trata de adaptar el mismo traje para distintos tipos de estudiantes.

Lo que sí es la instrucción diferenciada

Es proactiva: El profesor prepara proactivamente la enseñanza para que sea pertinente a todos los estudiantes.

Es más cualitativa que cuantitativa: En vez de dar más o menos trabajo a los estudiantes, lo que se diferencia es la naturaleza de la tarea, para adaptarse a sus necesidades.

Está arraigada en la evaluación: La evaluación es transversal al proceso de enseñanza, y da información sobre los avances necesidades y objetivos de los estudiantes.

Provee múltiples aproximaciones al contenido, proceso y producto:

Los profesores distinguen elementos de contenido, proceso y producto.

Está centrada en el estudiante: Busca proveer experiencias desafiantes para todos los estudiantes, promoviendo su autonomía y compromiso.

Es una mezcla entre instrucción individual, grupal y general: La instrucción se adapta a lo que sea más pertinente según los objetivos y características de los estudiantes.

Es orgánica: Profesor y estudiantes aprenden juntos y se adaptan a la trayectoria educativa.

Capítulo II: Fundamentos de la instrucción diferenciada en un aula con habilidades mixtas

Cómo se aprende mejor: El motor que impulsa una diferenciación efectiva

Muchos autores señalan que el aprendizaje está condicionado por los antecedentes contextuales del estudiante, y que será mejor en un ambiente organizado a través del currículum y la instrucción, donde los estudiantes se involucran activamente, logran mayor autonomía, etc.

Mirando al aula desde distintas perspectivas

Se debe considerar cómo se aproximan al aula los estudiantes avanzados y aquellos con dificultades para comprender la diversidad que hay en ella.

Comprendiendo las necesidades de los estudiantes avanzados

Los estudiantes que aprenden más profundamente, más rápido, o haciendo más conexiones entre los contenidos, también necesitan apoyo para poder desarrollar su potencial. De lo contrario, y como señalan las investigaciones, pueden volverse mentalmente flojos, no desarrollar tolerancia a la frustración, o sentido de autoeficacia, etc.

Comprendiendo las necesidades de los estudiantes con dificultades

El perfil de un estudiante con dificultades puede variar con el tiempo, a medida que cambian sus circunstancias y desarrolla diversas habilidades de apoyo. Es importante considerar sus fortalezas y darles espacio de desarrollo, enseñarles las ideas principales subyacentes a distintos dominios de aprendizaje, apoyándolos para avanzar cada vez más, etc.

Diferenciando las experiencias de aprendizaje para abordar la diversidad académica

Al reconocer la diversidad existente en el aula, no hay tareas “normales” y tareas “especiales”, sino que al desplegar diversas estrategias de enseñanza cada estudiante tiene una experiencia de aprendizaje que es pertinente y desafiante.

Capítulo III: El rol de profesor en un aula diferenciada

El rol de profesor en un aula diferenciada

Un profesor de aula diferenciada tiene el rol de organizar las oportunidades de aprendizaje, pueden evaluar a los estudiantes a través de diversos medios, conocer sus intereses particulares, diseñar distintas formas que para expresen sus aprendizajes, etc.

Las buenas prácticas dan cuenta de aprendices diversos

La diferenciación le pide al profesor manejar un rango razonable de aproximaciones para atender e involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza, considerando sus diferencias en lo que les es significativo, desafiante, con un ambiente afectivo seguro, etc.

Aprendiendo a liderar un aula diferenciada

El profesor se convierte en un director de orquesta que aprende a organizar los recursos y construye una comunidad de aprendizaje, donde se comparten responsabilidades.

Diferenciando la instrucción: algunas orientaciones

La evaluación debe pensarse como el mapa sobre el que planificar las clases, y que permite hacer los ajustes necesarios a lo largo del camino, dando

información al profesor y a los estudiantes. Además, se debe orientar el desarrollo de pensamiento crítico, y haber participación de los profesores y estudiantes en la selección de actividades a realizar.

Capítulo IV: El ambiente de aprendizaje en un aula diferenciada

Características de una comunidad de aprendizaje efectiva

Todos ayudan a generar un ambiente en el que todos se sientan bienvenidos y seguros, se fomenta el respeto mutuo, hay expectativas de crecimiento y oportunidades para todos, etc.

Pavimentando el camino hacia el respeto y el éxito

El profesor debe favorecer que los estudiantes sean contribuyentes activos al trabajo de aula, planificar con flexibilidad las estrategias de trabajo en grupo, etc.

Capítulo V: Una mirada a algunas aulas diferenciadas

Se comentan algunos ejemplos sobre cómo los profesores de distintas aulas han abordado las características de los estudiantes para llevar a cabo la diferenciación de la instrucción en ellas.

Capítulo VI: Estrategias para manejar un aula diferenciada

Beneficios para estudiantes y profesores

Si bien dirigir un aula diferenciada no siempre es fácil, hace que la experiencia del docente y del estudiante sea más satisfactoria.

Manejando un aula diferenciada: ideas básicas

Para trabajar en un aula diferenciada, se debe hacer en base al apresto, intereses y perfil de los estudiantes, comenzar la transición a un ritmo que sea cómodo para el profesor, hacer actividades que den libertad para observar a los

estudiantes y darles responsabilidad, comprometiéndolos en la participación en conversaciones sobre como se ha llevado a cabo el trabajo en el aula, promoviendo la colaboración, entre otras.

Capítulo VII: Preparando a estudiantes y profesores para un aula diferenciada

Introduciendo a los estudiantes a la instrucción diferenciada: Un escenario de secundaria

Una profesora junto a sus estudiantes, construyen un perfil de fortalezas, debilidades y características de los compañeros de curso, con lo que generan una comprensión compartida sobre la necesidad de diferenciar la instrucción, y qué estrategias utilizar.

Introduciendo a estudiantes y padres a la instrucción diferenciada: Un escenario de primaria

A través de una actividad, la profesora ayuda a entender a los padres que el desarrollo de los estudiantes es particular y requiere apoyo diferenciado para desplegarse.

Ayudando a los padres a aprender sobre instrucción diferenciada

Si el profesor le hace ver a los padres que la instrucción diferenciada permite enseñar, monitorear y evaluar de forma adecuada a todos los estudiantes, entonces se podrán convertir en aliados que dispongan recursos para apoyar el aprendizaje.

Una nota sobre diferenciación y padres de estudiantes avanzados

Los padres de estudiantes avanzados suelen ser exigentes, como cualquier padre, por lo que se recomienda escucharlos, darles la confianza de que la escuela es lugar desafiante que puede desarrollar el potencial de sus hijos y empatizar con su autoexigencia.

Una nota sobre padres que presionan demasiado a los estudiantes

Es importante estar atento al agobio que los estudiantes pueden sufrir de parte de sus padres o de la escuela, dándoles una voz con la que puedan expresar su agotamiento y frustración.

Una nota sobre los padres que se mantienen lejos de la escuela

Los padres pueden estar en diversas circunstancias que no les permitan estar más presentes en la vida escolar de sus hijos, sin embargo es tarea de la escuela tender los puentes de comunicación que sean posibles para escucharlos y que sepan de los logros de sus hijos.

Capítulo VIII: Cómo planificar lecciones diferenciadas según apresto

Pensando en la diferenciación según apresto

Como herramienta, se puede usar un “ecualizador” con distintos continuos que se pueden ajustar para diseñar actividades instruccionales apropiadas. Por ejemplo, concreto-abstracto, simple-complejo, estructurado-abierto, dependiente-independiente, etc.

Tips para los problemas típicos del ecualizador

Se debe tener en mente que todos los estudiantes requieren lecciones que sean relevantes y coherentes, que un buen currículum los empuja poco más allá de lo cómodo, y que se debe planificar de manera que los estudiantes expandan sus habilidades y conocimientos.

El apresto debe considerar al diferenciar contenido, proceso y producto en las actividades de enseñanza.

Capítulo IX: Cómo planificar lecciones diferenciadas según interés

Considerar los intereses de los estudiantes permite generar mayor motivación, conectar distintos dominios de aprendizaje, y utilizar ideas que les son familiares como puente hacia otras que les son desconocidas. Puede ser que los estudiantes desarrollen proyectos de literatura sobre sus libros favoritos, o que se agrupen según intereses particulares, considerar aquello que les es atractivo facilita la enseñanza y el aprendizaje. Además, se les puede ayudar a expandir

sus intereses a través de la aplicación de conocimientos a la vida real, o probando nuevos formatos de trabajo (como una revista o sitio web). Para lograr todo esto, se debe proveer una estructura que guíe el logro del estudiante, anclar los proyectos a objetivos de aprendizaje del currículum, darles la oportunidad de elegir actividades, etc.

Capítulo X: Cómo planificar lecciones diferenciadas según perfil de aprendizaje

Las personas tienen perfiles de aprendizaje que les son más cómodos, que se definen según su estilo de aprendizaje (definido a su vez según sus preferencias de trabajo con otros, estilos cognitivos, ambiente de aprendizaje, tipo de inteligencia preferencial), preferencias asociadas a aspectos culturales, a género, etc. Es importante escuchar a los estudiantes y dejarlos participar en el diseño de actividades, aprender del trabajo en aula y sus resultados, etc.

Hacer una breve evaluación sobre los intereses, apresto y perfil de aprendizaje de los estudiantes, usando cuestionarios que permitan orientar de manera más efectiva el diseño de las actividades instruccionales. La observación constante de los estudiantes también es fundamental.

Capítulo XI: Diferenciando contenido

El contenido es el input del aprendizaje y enseñanza, aquello que se enseña y queremos que los estudiantes aprendan. Por una parte se puede adaptar lo que enseñar lo que enseñamos, y por otra se puede adaptar la forma en que le damos acceso a los estudiantes a ese contenido.

Diferenciando contenido según las necesidades del estudiante

El contenido se puede diferenciar según apresto, intereses y perfil de aprendizaje.

Estrategias para diferenciar contenido

Se puede aprovechar la enseñanza basada en conceptos (buscar patrones en los contenidos), la compactación de currículum, utilizar “contratos de

aprendizaje” entre el profesor y el estudiante, sistemas de apoyo (como organizadores de apuntes, mentores, y otros), etc.

Capítulo XII: Diferenciando los procesos

Son las oportunidades que tienen los estudiantes para procesar el contenido, ideas y habilidades que les están siendo enseñadas. Suele comprenderse como las actividades que permiten hacer sentido de los contenidos, y progresar desde un nivel de comprensión hacia uno más sofisticado. En una buena actividad diferenciada los estudiantes trabajan con distintos niveles de apoyo de sus pares o el profesor, utilizan información y habilidades fundamentales, comprenden el rol que tiene una idea para responder una pregunta, y considera en su diseño el apresto, intereses y perfil de aprendizaje de los estudiantes.

Estrategias que favorecen los procesos diferenciados

Algunas estrategias instruccionales de trabajo en grupos o en forma independiente ayudan a adecuar la enseñanza a los estudiantes, incluyendo resolución de problemas, grupos de interés, laboratorios, diarios interactivos, etc.

Capítulo XIII: Diferenciando productos

Los productos son elaboraciones del estudiante en torno al aprendizaje que realizan durante el semestre o la unidad educativa, que también pueden ser utilizados para evaluar el conocimiento, comprensión y habilidad del alumno. Un producto puede ser más efectivo que una prueba escrita.

Creando tareas-producto de alta calidad

Una vez que esté claro el conocimiento, comprensión y habilidades que debe incorporar el producto, se debe decidir en el formato, el que puede estar determinado por exigencias curriculares, o se puede decidir aprovechando los intereses de los estudiantes. Las expectativas deben ser claras, y se pueden construir en forma conjunta, ajustándose al apresto, intereses y perfil de aprendizaje de los estudiantes para hacer una diferenciación pertinente.

Otras orientaciones para tareas-producto de calidad

Se puede considerar recurrir a evaluación formativa y sumativa con participación de los estudiantes hacia sus pares y a sí mismos, comunicar a los padres el sentido y características del producto, enfatizar una buena planificación, etc.

Un producto diferenciado en kindergarten

En un proyecto donde los estudiantes están aprendiendo sobre sus comunidades y vecinos, diseñan un proyecto donde deberán construir un modelo que los represente, donde la profesora asigna tareas según las fortalezas y desafíos de los estudiantes, y ellos tienen espacio para elegir algunas tareas que les sean de interés, como pintar árboles o casas.

Productos diferenciados en secundaria

En un curso de español, los estudiantes deben hacer proyectos de lenguaje y cultura, para aprender sobre cómo los elementos culturales se interrelacionan con las personalidades de los pueblos. Si bien tienen tareas que deben llevar a cabo, ellos pueden agregar las que quieran, y elegir si trabajar en grupos o individualmente, la forma de expresión que quieren usar, los elementos culturales en que se enfocarán, etc.

Productos diferenciados para estudiantes con dificultades

Las tareas de producto son una buena forma de contribuir a la confianza y desarrollo de estudiantes con dificultades. Se debe considerar dar tareas que vayan incrementando sucesivamente, donde puedan aplicar y expandir sus conocimientos, usar formatos en los que puedan expresarse, y apoyar con recursos como instrucciones grabadas que puedan revisar varias veces, ayudarlos a planificar su trabajo y a gestionar recursos para el proyecto dentro y fuera de la escuela, y finalmente trabajar con ellos las formas (rúbricas) de evaluación.

Diferenciando productos para estudiantes avanzados

Los productos deben ser un desafío para todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes avanzados. Esto implica hacerlos avanzar en sus conocimientos, comprensiones y habilidades, estructurando actividades que lleven los continuos

de aprendizaje hacia mayor complejidad, independencia, abstracción, soluciones de múltiples facetas y grandes saltos de insight. También ampliar los temas centrales a lo largo de varias disciplinas, culturas, incluir investigación avanzada, recurrir a mentores especializados, entre otros.

Capítulo XIV: Calificando en una aula diferenciada

En un aula diferenciada se debe permitir que todos comiencen su aprendizaje desde el lugar determinado por sus características y que todos se desarrollen, aprendan y mejoren sus conocimientos y habilidades. Esto debe extenderse a las calificaciones, que deben adaptarse a la educación diferenciada y dar cuenta de los logros de cada estudiante.

Cambiando el sistema tradicional de calificación

Las escuelas deben informar a los padres y estudiantes cómo funcionará el nuevo sistema de calificaciones, el que usará criterios de logro aprendizaje en vez de comparación entre alumnos. Sobre las calificaciones, hay escuelas que deciden combinar el sistema de letras con niveles de logro en cada una (Por ejemplo, una A1 es desempeño excelente sobre el grupo, A2 es excelente en promedio con el grupo, etc.), otros deciden usar dos calificaciones en paralelo (según el desempeño del estudiante en comparación a sus objetivos de aprendizaje, y en comparación al grupo), pero lo fundamental que toda la comunidad educativa entienda el significado de las calificaciones y sea retroalimentada regularmente.

Manejando preocupaciones de estudiantes avanzados y sus padres

Hay un proceso de adaptación tanto a las calificaciones obtenidas como a los esfuerzos necesarios para obtenerlas, sobre todo para estudiantes avanzados. Es importante apoyarlos en sus nuevas experiencias de frustración para que avancen en sus desafíos de aprendizaje.

Registro en un aula diferenciada

Para registrar el progreso de los estudiantes y que sea útil, se recomienda tener carpetas donde guardar su trabajo y comentarios, así como resúmenes de reuniones con los apoderados, objetivos de aprendizaje, y otros; compartir la responsabilidad con los estudiantes de forma que tengan un calendario y registro de sus actividades, tener en mente que no todo el trabajo escolar debe ser calificado, e involucrar a los estudiantes en las reuniones con los apoderados.

Resumen 7: Leading for Differentiation: Growing Teachers Who Grow Kids

Tomlinson, C. A. & Murphy, M. (2015). *Leading for Differentiation: Growing Teachers Who Grow Kids*. Alexandria, VA: ASCD

Capítulo I: ¿Te gustaría conducir el camino hacia la diferenciación?

¿Por qué la diferenciación?

El modelo propuesto plantea que los estudiantes logran un mejor desempeño cuando los profesores: 1. Les ofrecen un ambiente positivo y desafiante, 2. Proveen un currículum con objetivos de aprendizaje articulados, 3. Utilizan evaluación formativa, 4. Utilizan la evaluación formativa para atender las necesidades de todos los estudiantes y 5. Implementan junto a los estudiantes rutinas de trabajo flexibles.

Instaurar la diferenciación permite a todos los estudiantes mejorar su aprendizaje, y también todos los aspectos del trabajo de aula, dándole al profesor herramientas y oportunidad de trazar trayectorias de enseñanza efectivas para todos. Sin embargo, las razones por las que se llevan al cabo pueden ser particulares de cada comunidad educativa; por ejemplo un factor es la diversidad de aula que obliga a los profesores a planificar sus clases de forma que *todos* puedan aprender.

La evidencia indica (National Research Council, 2000) que las aulas efectivas están *centradas en el estudiante* (haciendo seguimiento de su progreso de aprendizaje), *en el conocimiento* (manteniendo en mente los objetivos de aprendizaje), *en la evaluación* (la evaluación formativa guía las estrategias pedagógicas utilizadas), y *en la comunidad* (aprender es un esfuerzo apoyado colectivamente). Estos elementos se asocian con los cinco pilares de la diferenciación.

Por otra parte, se plantea (Hattie, 2012) que el ambiente de aula y motivación del estudiante son elementos importantes para su mejor desempeño, además del uso efectivo de evaluación formativa, y la no utilización de etiquetas en los estudiantes.

La diferenciación permite reconocer las diferencias individuales, suponiendo que todos tienen la oportunidad de lograr los aprendizajes una vez que se toman en cuenta sus antecedentes contextuales que los hacen únicos. Así, los profesores diferencian su instrucción considerando aquello que los estudiantes deben saber, comprender y poder hacer para lograr dominio de un contenido. De la misma forma, debe trabajarse con los profesores para que comprendan cómo lograr los cambios que se busca con la diferenciación.

Capítulo II: Propiciando el cambio individual

Se describen elementos para propiciar, apoyar y consolidar el proceso de cambio de los docentes, tomando en cuenta sus distintas fases, hacia un modelo donde lleven a cabo instrucción diferenciada en el aula.

Capítulo III: Diseñando la visión de un paisaje diferenciado

Para generar un cambio hacia la diferenciación, es necesario crear una visión conjunta sobre lo que se desea lograr. El proceso de cambio requiere, entonces, una visión general, una visión operacional y un plan anual de cambio, los que deben trabajar en conjunto con los actores de las comunidades educativas locales.

Capítulo IV: Cultivando un aprendizaje profundo

A través del desarrollo profesional efectivo se pueden lograr las condiciones para el cambio hacia la diferenciación pedagógica. En primer lugar, debemos considerar que el desarrollo profesional efectivo se adapta a través del tiempo, se inserta en el quehacer profesional de forma interdependiente, considera estándares de aprendizaje adulto motivado y logra dominio de las nuevas prácticas a través del tiempo con los apoyos estratégicos necesarios.

Capítulo V: Participando en conversaciones productivas que fomentan el crecimiento

Para sostener el proceso de cambio y desarrollo a través del tiempo, es importante llevar a cabo conversaciones con los profesores sobre la etapa en la

que se encuentran y sus resultados. Estas conversaciones permiten profundizar en el propósito de la instrucción diferenciada y conocer su impacto en el aula.

Un punto importante a revisar con los profesores, es si efectivamente están utilizando la evaluación formativa para lo que se requiere, es decir: desarrollar la autonomía de los estudiantes, para monitorear sus procesos de aprendizaje, retroalimentarlos, modificar las estrategias pedagógicas, etc. Esto es fundamental en la diferenciación pedagógica.

Además, es relevante que la evaluación formativa se presente alineada con el currículum, los objetivos de aprendizaje y las prácticas pedagógicas, y también tener claro que el error se considera parte del aprender.

Capítulo VI: Testeando el terreno para ver si la diferenciación hace una diferencia

Parte de liderar el proceso de cambio es evaluar si se está progresando, y comunicar los avances a los actores educativos involucrados. Para esto, se deben utilizar estrategias adecuadas que permitan recoger evidencia sobre el progreso de cambio.

De la misma forma que los profesores deben utilizar instancias evaluativas y sumativas de evaluación, el líder del cambio debe utilizarlas con los profesores para monitorear sus procesos a través de las fases de iniciación, implementación e institucionalización del cambio.

Capítulo VII: Cuidando la resistencia emergente

Se describen momento críticos donde se genera resistencia al cambio de parte de los educadores, y estrategias para abordarlos.

Resumen 8: Rethinkg grading: meaningful assessment for standards-based Learning

Vatterott, C. (2015). Rethinkg grading: meaningful assessment for standards-based Learning. Alexandria, VA: ASCD.

Capítulo I: La cultura de evaluación

¿Cuál es el rol que tiene la evaluación y las notas en el sistema educativo? Existen 3 ejes de desarrollo histórico que explican las prácticas y tradiciones evaluativas: 1. La educación asociada al desarrollo moral; la escuela como formadora de valores y virtudes, que se refleja actualmente en los “buenos hábitos de estudio”, 2. El objetivo educativo de separar y categorizar estudiantes según su desempeño, y 3. La prevalencia del conductismo en las prácticas escolares (premio y castigo a través de las calificaciones).

Creencias sobre evaluación

A partir de las raíces históricas mencionadas, en la educación y evaluación de estudiantes se mezclan muchos propósitos, según lo cual se generan algunas creencias riesgosas:

1. Los buenos profesores ponen malas notas: Se piensa que cuando un profesor es riguroso en su enseñanza, entonces son pocos los alumnos que serán exitosos en su aprendizaje, y por ende pocos los que tendrán buenos resultados en sus calificaciones. La tradición de categorización de estudiantes según su desempeño (la raíz de esta creencia) llevó a los profesores a limitar de antemano las oportunidades de aprendizaje que otorgaban, restringiendo los avances de los alumnos y asumiendo que era natural que no todos progresaran hacia un desempeño óptimo.

2. No todos merecen nota máxima: Esto se refleja en la noción de que las calificaciones no solo describen el nivel de aprendizaje, sino también que tan *buen* estudiante es.

3. Las calificaciones motivan a los estudiantes: Se concibe que hay un solo tipo de motivación, que los estudiantes tienen o no, y la nota es un premio

que dispone las acciones de los estudiantes. Se subestiman, en el fondo, las múltiples dimensiones que interactúan en el aprendizaje y la motivación.

Las evaluaciones como un bien

Las evaluaciones se han convertido en un bien que asegura entrar a la educación superior, que permiten catalogar gente, etc., sin embargo esto ha implicado que su significado se ha distorsionado.

Las fuerzas del cambio

Golpe de realidad 1: No Child Left Behind [*Que ningún niño se quede atrás*]

Este programa cambió el paradigma educativo, ya que ahora se espera que realmente todos los estudiantes desarrollen y logren los aprendizajes propuestos. Además, hizo patente la necesidad de contar con calificaciones que fueran reflejo real del nivel de aprendizaje de los estudiantes, y que no se contaminaran con otros elementos no académicos.

Golpe de realidad 2: Las notas no predicen el éxito futuro

Si bien existe la noción de que tener buenas notas asegura un buen futuro, buenos trabajos y salarios, sin embargo esto no siempre se cumple. Esto se debe a que si bien las buenas notas ayudan a los estudiantes a ingresar a la educación superior, no siempre los preparan para mantenerse en ella (y menos, con un buen desempeño).

Golpe de realidad 3: La iniciativa Common Core State Standards [Núcleo Común de los Estándares Estatales] cambia todo El Núcleo Común de los Estándares Estatales cambia todo.

La implementación de un sistema de estándares eleva el nivel de exigencia de aquello que se espera en términos de aprendizajes y competencias, y también cambia la forma de ver cómo se enseña y cómo se evalúan estos aprendizajes.

Preparando a los estudiantes para el Nuevo Mundo

Dado que los desafíos de la sociedad han cambiado, también lo han hecho los de la educación. Se necesita formar estudiantes autónomos, persistentes, motivados de forma intrínseca, etc.

Capítulo II: Por qué necesitamos un nuevo paradigma de evaluación

La evaluación basada en estándares implica un cambio en el currículum, en la didáctica, en la forma de aprender y evaluar. Implica redefinir 4 ejes:

Cómo se define el aprendizaje

En contraste con el paradigma previo, aquí el aprendizaje se relaciona con lo que los estudiantes *pueden hacer* con el conocimiento, es decir, no es mera repetición de contenidos, sino que su valor está en el uso que se le da en acción. Esto implica llegar a desarrollar habilidades superiores de pensamiento, de forma que puedan dirigir sus propios procesos de aprendizaje, utilizar herramientas en distintas situaciones; en esto consiste un alto dominio de contenidos y habilidades.

Cómo se estructura el aprendizaje

En el paradigma basado en estándares se reconoce que los estudiantes pueden tener distintas trayectorias y ritmos de aprendizajes, lo que implica que el proceso de dominar un contenido es una espiral que implica enseñar, evaluar el logro de aprendizaje, retroalimentar, etc. Entonces, para lograr que muchos estudiantes logren altos niveles de aprendizaje, se respetan sus propios ritmos de avance, con más o menos momentos de prácticas, con trayectorias no siempre lineales, y los métodos de enseñanza son diferenciados, con retroalimentación del profesor u otros compañeros y se complementa con evaluaciones constantes. Esto hace que el aprendizaje sea más eficiente.

Cómo se experimenta el aprendizaje

En un sistema basado en estándares, se transmite un mensaje de teoría de inteligencia incremental, redefiniendo el aprendizaje: la frustración y el error son parte natural del proceso, a través de los cuales se logrará dominar los contenidos.

Cómo se utilizan las calificaciones y evaluaciones

Al contrario que en el paradigma tradicional donde los profesores evalúan y califican todo (aprendizaje, comportamiento y trabajo), aquí solo se considera el aprendizaje, de forma que pueda guiarse de mejor manera. En este paradigma solo el aprendizaje es evaluado y calificado, de forma que pueda guiarse de mejor manera el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, existen múltiples oportunidades de evaluación, apuntando a la motivación intrínseca, y siempre se toma en cuenta la evidencia más reciente para describir (y calificar) el aprendizaje del estudiante, sin penalizarlos por sus resultados. Esto implica que las tareas son ejercicios que no se califican, son instrumentos para retroalimentar al aprendiz sobre sus fortalezas y debilidades. Además, como ya fue mencionado, no se premia al estudiante por aspectos no académicos.

Capítulo III: Cómo se ve la evaluación en un aula basada en estándares

Objetivos de aprendizaje

Antes de construir un sistema de evaluación basado en estándares, debemos crear un sistema de *aprendizaje* basado en estándares. Para esto, lo común es basarse en una serie de indicadores, los que nos dicen qué esperamos que aprendan los estudiantes, y que pueden disgregarse en objetivos más específicos.

Los objetivos de aprendizaje se describen en un lenguaje más amigable, sintético y menos técnico que los objetivos instruccionales, de forma que puedan ser utilizados por los estudiantes para guiar su aprendizaje. Pueden estar escritos en primera persona.

A partir de los objetivos de aprendizaje se diseñan actividades pedagógicas y evaluaciones que los aborden en forma coherente.

Apropiación del estudiante: ¿Qué hace que el aprendizaje se lleve a cabo?

La apropiación del proceso de aprendizaje, que sucede cuando éste es significativo, es su motor central. Esto se facilita cuando el estudiante conoce y

comprende los objetivos de aprendizaje, las rúbricas con las que será evaluado y los distintos niveles de desempeño que en ella se describen. Además, los estudiantes tienen un rol tan importante como el del profesor a la hora de plantear posibles estrategias de trabajo en la escuela, y puede incluir estrategias de autoevaluación. Sin embargo, para que un estudiante pueda autoevaluar su nivel de conocimiento, se le debe enseñar a llevar a cabo este proceso con sentido formativo.

A partir de un proceso de autoevaluación y con autonomía, el estudiante puede llegar a plantearse sus propios objetivos de aprendizaje.

Diseñando actividades de aprendizaje con foco en el estudiante

Las actividades de aprendizaje donde el estudiante toma gran parte de las decisiones sobre su propio trabajo, promoverán más fácilmente su motivación y compromiso, y con la guía del profesor podrán generarse productos que luego podrán ser evaluados.

Retroalimentación no punitiva

El error es parte natural del aprendizaje, por ende no debe ser castigado, sino que aprovechado como instancia de retroalimentación formativa para que de esta manera pueda lograrse avanzar hacia el dominio de las competencias que se tienen por objetivo.

Es importante considerar que la única forma de que no haya castigo por el error, es no calificándolo con una nota. Y esto es posible de hacer, puesto que en este paradigma la evaluación es un proceso donde *no todo debe ser calificado*, sino que se pueden definir distintas instancias evaluativas con distintos objetivos.

Capítulo IV: Qué, cómo y cuándo evaluar

Previo a la evaluación: Lo que hay que hacer antes de evaluar

Muchas cosas deben ser definidas antes de aplicar una evaluación.

Pre-testing

Es importante hacer un diagnóstico que permita establecer el punto de partida de los estudiantes, a partir de cual diseñar la instrucción y el trabajo posterior.

Cabe señalar (como distinción conceptual para lo que viene) la diferencia entre retroalimentación y evaluación formativa. La primera suele entenderse como más informal y cotidiana, mientras que la segunda implica cierto nivel de estructuración en la evaluación que permite un registro para padres y estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Retroalimentación desde y para los estudiantes

A través de distintas estrategias, más o menos formales, los profesores dan retroalimentación a sus estudiantes sobre sus procesos de trabajo, pero también deben preocuparse de recibir retroalimentación *de parte de ellos* para poder hacer las modificaciones pertinentes al trabajo de clase, según sea el nivel de eficacia que estén teniendo las estrategias utilizadas.

Diferenciación

La diferenciación en tiempos, objetivos y estrategias de aprendizaje es parte inherente de la educación basada en estándares, por lo que como profesores debemos preguntarnos si el diagnóstico ha sido apropiado, si la retroalimentación ha sido oportuna, específica y útil, y si la diferenciación de estrategias ha sido efectiva para el progreso de los estudiantes.

Reagrupando para volver a enseñar

A partir del diagnóstico, retroalimentación o evaluaciones (formativas o sumativas), se puede agrupar a los estudiantes según sus desafíos de aprendizaje, necesidades específicas, o nivel de desempeño. Estos grupos de trabajo pueden durar el tiempo que sea necesario, lo que puede determinarse utilizando estrategias de autoevaluación.

Qué no calificar

No toda evaluación debe estar asociada a una calificación.

Evaluación formativa

Esta evaluación debe estar alineada con los objetivos de aprendizaje, y debe reportarse según ellos. Además, debe ser coherente con lo que luego se exigirá en la evaluación sumativa. Una estrategia interesante de utilizar es dar a los estudiantes la oportunidad para corregir sus errores. Incluso, una evaluación formativa puede ser parte de una evaluación sumativa más global.

Tareas como evaluación formativa

En un sistema basado en estándares, las tareas no pueden ser simplemente repetición de contenidos, sino que deben ser de mayor complejidad y aplicar el conocimiento en algo trascendente. Además, deben tener una relación clara con el objetivo de aprendizaje global y el resto de las evaluaciones y no ser calificadas. Si bien esto puede ser contracultural, a la larga la retroalimentación debe ser vista como información sobre el aprendizaje y no como un juicio personal.

Qué calificar – Evaluación Sumativa

En un sistema de evaluación, lo que debe ser calificado es el logro de aprendizaje y siempre considerando la evidencia más reciente. La evaluación sumativa se realiza al finalizar un ciclo de aprendizaje.

Para ello, se utilizan distintas formas de demostración del aprendizaje, y no solo pruebas de lápiz y papel. Además, debe asegurarse que los estudiantes tendrán el tiempo suficiente, que saben qué se evaluará, entre otros.

Cómo evaluar

Evaluar según objetivo de aprendizaje

En un sistema basado en estándares, las tareas de evaluación y aprendizaje se organizan según objetivo, y de la misma manera se reportan los resultados.

Evaluar según el dominio del objetivo

La evaluación y su reporte asociado deben hacerse según niveles de desempeño claramente descritos y explícitos para todos.

Resultados en tinta

Los resultados de una evaluación no necesariamente tienen que ser permanentes, dado que siempre pueden quedar obsoletos y puede ser pertinente dar nuevas oportunidades.

Adaptando una evaluación basada en estándares a un sistema con letras o porcentajes

La mayoría de las escuelas aún deben usar porcentajes o letras en un nivel formal, pero en la transición hacia un sistema basado en estándares han decidido usarlos para reportar. Además, hay escuelas que flexibilizan la ponderación que le dan a cada calificación, e incluso se le permite a los docentes elegir entre la mediana, la moda o la media para hacer los promedios.

Las escuelas deben establecer criterios claros para hacer esta conversión si lo necesitan.

Adaptando un sistema 0-4 de evaluación

Hay profesores que aunque han decidido utilizar un sistema 0-4 de evaluación, de todas formas se les exige reportar en porcentajes o letras. En el sistema 0-4 se describen niveles de desempeño (tipo rúbrica), y por ende la comunidad educativa debe decidir qué puntos de corte se utilizan en porcentajes para cada criterio, y qué letra corresponde a cada nivel. Por ejemplo, si obtener una A significa cumplir el estándar, o superar las expectativas del estándar.

Cuándo evaluar

¿Cómo lidiar con la re-evaluaciones?

Si las evaluaciones formativas y la retroalimentación cumplen su función, no debería ser necesario volver a aplicar las mismas evaluaciones sumativas. De esta manera, si se refuerza la evaluación formativa entonces el estudiante llegará a la instancia sumativa en mejor pie.

De todas maneras, un estudiante no debería volver a responder una evaluación sumativa a menos que haya cierta evidencia de que ha progresado en su aprendizaje, ya sea a través de evaluaciones formativas, del trabajo específico en esos objetivos de aprendizaje, etc.

Estrategias Remediales

Los profesores pueden ofrecer instancias de re-enseñanza, como trabajar en estrategias específicas enfocadas en aquello que el estudiante no ha logrado aprender, ya sea dando mayor práctica, cambiando la metodología de trabajo, etc.

Capítulo V: Cómo reformar la evaluación: lograr los cambios

Para cambiar el paradigma en educación, deben darse pequeños pasos. Definir un propósito claro, alinear las acciones hacia él y adecuar los contextos escolares y regionales para posibilitar su éxito.

Resumen 9: Elements of Grading: A Guide to Effective Practice

Reeves, D. B. (2016). *Elements of Grading: A Guide to Effective Practice*. (2da ed.). Estados Unidos: Solution Tree.

Capítulo I: Calificaciones efectivas en un mundo basado en estándares

Si bien existe consenso sobre la importancia de utilizar estándares en educación, llevarlo a la práctica y decidir qué estándares usar es difícil.

Qué significa realmente una educación basada en estándares

En vez de comparar a los estudiantes entre ellos y etiquetarlos por su desempeño, lo que tiene consecuencias a largo plazo en su bienestar, la educación basada en estándares los evalúa según el logro de estándares de desempeño, de objetivos de aprendizaje.

¿Qué hace diferencia a la calificación basada en estándares?

Los estándares se construyen a partir de preguntas esenciales, las que indagan en cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje. Fundamentalmente, al basarse en estándares se asume que todos los estudiantes pueden lograr altos niveles de desempeño sobre un aprendizaje descrito.

Lo que dicen los críticos

Una crítica se relaciona con el uso de pruebas estandarizadas y su erosión al sistema educativo. Pero esto tiene que ver con el uso de las pruebas masivas estandarizadas, no con los estándares en sí. También se dice que los estándares homogenizan la educación.

Cómo separar “política” y “políticas públicas”.

Para avanzar a partir de las críticas, se debe generar consenso, acordando que la evaluación debe ser justa, precisa, oportuna y específicas.

¿De qué forman los estándares impactan la calificación?

El impacto central refiere a que el desempeño del estudiante es la base de la evaluación. De esta forma, su desempeño se compara a estándares objetivos,

el fundamento de la evaluación es claro, y las expectativas son claras para profesores y estudiantes.

Capítulo II: ¿Qué significa el Common Core State Standards [Núcleo Común de Estándares Estatales] para la calificación?

Qué dice, y qué no dice el Common Core

Es una política pública en Estados Unidos a la que pueden adherir sus Estados. No se trata de un currículum, pero aclara las expectativas de aprendizaje dando libertad a los profesores sobre cómo y cuándo evaluar.

¿De qué forma afectan la enseñanza?

Si bien no da guías específicas sobre cómo enseñar, las expectativas académicas que plantea orientan el foco de lo que se busca lograr, por ejemplo, pasar de una escritura narrativa personal a una analítica y argumentativa, dejando espacio a otros estilos también. Además enfatiza el uso de rúbricas y retroalimentación en el trabajo cotidiano.

¿De qué forma afectan la evaluación?

La evaluación se realiza en función de estándares claros de aprendizaje, con énfasis en la retroalimentación para que todos logren un completo dominio de los contenidos.

¿De qué forma afectan la calificación?

El sistema no es claro al respecto, por lo que queda libre al arbitrio del equipo educativo.

Capítulo III: El impacto de la retroalimentación en el logro

Partimos de dos premisas fundamentales: 1. Las calificaciones son una forma de calificación y 2. La retroalimentación es una estrategia instruccional de poderosa influencia en el desempeño de los estudiantes.

Evaluando la evidencia

La importancia de la retroalimentación: Existen múltiples factores que inciden en el desempeño de los estudiantes. Según investigaciones, existe una serie de prácticas bajo el control de la escuela que superan la influencia de factores negativos que rodean a los estudiantes, entre ellos los programas que refuerzan el vocabulario, la relación profesor-alumno y la retroalimentación precisa, específica y oportuna. El uso de evaluación formativa y retroalimentación es la combinación más poderosa para lograr buenos aprendizajes.

Sin embargo, existe una **brecha** entre lo que sabemos y lo que hacemos. Por esto debemos persistir en avanzar hacia el cambio educativo.

Distinguiendo retroalimentación de aplicación de pruebas.

La aplicación de pruebas da información al final de un periodo educativo, por lo que hace un aporte más estrecho que la retroalimentación, que es continua y aborda más elementos.

Reconsiderando la retroalimentación

Las investigaciones indican que los países que más han avanzado en educación le dan a la retroalimentación un rol fundamental, por sobre los exámenes que tienen un rol subordinado.

Los cuatro elementos de una retroalimentación efectiva

La retroalimentación es útil en la medida que sirve para guiar acciones en forma clara y consistente. Para ser un aporte, la retroalimentación debe cumplir con ser *justa, precisa, específica y oportuna*.

Capítulo IV: El desafío en torno a las calificaciones

Comenzando el debate: desafíos y respuestas

Existen dificultades propias a los procesos de cambios, y algunos desafíos que suelen surgir. Por ejemplo, que el sistema basado en estándares sobreestima las calificaciones, que implica la pérdida de los roles de honor, entre muchos otros. Sin embargo, si bien el sistema tiene un impacto en las calificaciones, es porque

logra mejorar los aprendizajes y cambiar los criterios de reconocimiento a estudiantes.

Ganando el debate sobre la reforma en las calificaciones

Para favorecer el proceso de cambio, se recomienda aclarar aquellos aspectos que no van a cambiar, utilizar escalas apropiadas a las calificaciones para evitar calificar con cero, consensuar formas de advertir a los padres sobre problemas en el progreso de sus hijos, y establecer consecuencias para el trabajo no cumplido de los estudiantes.

Capítulo V: Cómo mejorar en cuanto a justicia

Qué significa realmente la justicia/equidad

No se trata solo de contar con reglas y reforzarlas, sino que existe una tensión que surge a partir de la existencia de dispositivos de apoyo (sobre todo para estudiantes con dificultades particulares) y la dificultad de aislar el desempeño individual de los estudiantes de otras variables. Sin embargo, la educación no es justa cuando perpetúa las diferencias de origen de los estudiantes, y por esto es que cuando planteamos que una calificación es justa estamos diciendo que refleja el desempeño así como el contexto en el que se produce. En este sentido, un símbolo que representa una calificación puede tener múltiples interpretaciones, lo que lo hace poco claro y significativo.

Por qué importa la justicia

Percibir que las calificaciones son justas aumenta el compromiso y la motivación de los estudiantes, puesto que ven que su trabajo tiene repercusiones en lo que logran. De esta manera, siendo justos aumentamos las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes en todas las áreas del aprendizaje.

Por qué importa la clase social

La evidencia indica que la clase social no solo impacta en los recursos que tienen los estudiantes para desarrollarse, sino que también implica determinantes culturales que condicionan las disposiciones de los estudiantes hacia su desarrollo

educativo, por ejemplo, en cuando a roles familiares y expectativas sociales que tienen.

Por qué importa la equidad

Existen muchísimos sesgos que afectan al sistema educativo, a favor o en contra de ciertos grupos. Estos afecta la equidad y justicia del sistema y las evaluaciones, y debe ser explorado.

Capítulo VI: Cómo mejorar la precisión

La precisión no depende solo de criterios numéricos; de hecho, usar estrategias como aplicar un promedio puede menoscabar la precisión de una calificación.

Midiendo la precisión

Sostenemos que una calificación es precisa cuando refleja lo que un estudiante sabe y puede hacer al momento en que esa calificación se determina. En este sentido, el promedio tiende a fallar para hacer una descripción precisa del aprendizaje del estudiante. Además, la precisión reconoce que la trayectoria de aprendizaje no es lineal, sino que tiene altibajos que son naturales, a partir de los cuales pueden plantearse estrategias de mejora.

Para determinar si una calificación es precisa, podemos revisar en retrospectiva cómo una misma calificación tiene correlato con la trayectoria de distintos estudiantes. Por ejemplo, si la misma calificación se asigna a distintos perfiles de desempeño, entonces es imprecisa.

Mejorando la precisión

Proponemos tres estrategias para mejorar la precisión, que si bien siempre estará sujeta a algún grado de error, pueden tomarse medidas para controlarlo en lo que sea posible.

Golpes de realidad: Por una parte, si los objetivos de aprendizaje están alineados con *mediciones externas*, entonces se puede chequear que sus resultados correlacionen. Sin embargo, se debe poner mucha atención a la

alineación de los objetivos, y también a si los profesores y su forma de enseñanza se acercan a la medición externa, puesto que ambos elementos son fuentes de divergencia entre resultados.

Otra fuente de divergencia e imprecisión son las *calificaciones asociadas a comportamiento*, ya que mezclan aspectos comportamentales con el logro de aprendizaje. Aunque está bien querer dar cuenta de ambos, deben describirse en forma clara y separada.

Puntuación colaborativa: Calificar y asignar puntajes colaborativamente con otros colegas es una excelente forma de mejorar la precisión.

Distorsiones matemáticas no intencionadas: Se propone utilizar una escala de 4 puntos en vez de una de 100, evitando asignar ceros. Además, se recomienda evitar los promedios; como alternativa proponemos darle mayor ponderación a las evaluaciones de la última parte de la unidad.

Capítulo VII: Cómo mejorar la especificidad

Para que las calificaciones sean significativas deben aludir claramente a los distintos aspectos del aprendizaje en forma separada.

Estimando el aprendizaje

La mejor forma de dar cuenta del aprendizaje es describirlo en función de un estándar, comunicando la simbología que se quiera usar en forma clara y significativa para todos.

Traduciendo estándares en calificaciones

Si se utiliza un sistema de letras, y en paralelo uno basado en estándares en una escala de 4 puntos (donde cada uno describe un nivel de logro), se puede hacer una correspondencia donde una letra corresponda (por ejemplo) a cierto número de evaluaciones con logro determinado en estándares, etc. Es importante recalcar que en este modelo estamos considerando múltiples instancias de evaluación, que han dado *retroalimentación* a los estudiantes. Por otro lado, en el modelo el profesor debe enfatizar *calidad del trabajo por sobre cantidad*, con la

expectativa de que todos logren aprender. Finalmente, en esta propuesta no debe haber calificación reprobatoria, puesto que esperamos que todos aprendan.

Escuchando a los estudiantes

Es importante disponer de formas para que los estudiantes retroalimenten al profesor sobre las evaluaciones y el trabajo escolar en general.

Considerando los procesos de pensamiento

Evaluaciones y calificaciones más específicas permiten ponerle atención a los procesos de pensamientos y aprendizaje que están detrás del logro, valorando el desarrollo de habilidades como la metacognición, la colaboración, etc.

Modificando el comportamiento en forma efectiva

El comportamiento es importante en los procesos de aprendizaje y por ende, para poder modificarlos es necesario describirlos e *identificarlos claramente*. Para lograrlo debemos explorar las causas de estos comportamientos (como no entregar una tarea a tiempo) y abordarlos desde ahí. Otro elemento importante es usar los incentivos *adecuadamente*

Promoviendo la integridad

La promover la integridad de los estudiantes es importante ser específico en lo que se espera de ellos.

Capítulo VIII: Cómo mejorar lo oportuno de las evaluaciones

Por qué es importante la retroalimentación oportuna

Cuando se retroalimenta en forma oportuna es posible corregir las estrategias de trabajo a tiempo para que los errores no perduren más de lo necesario, y se pueda mejorar.

Estándares de oportunidad

Se debe considerar cuántos estudiantes reciben retroalimentación, la frecuencia, la naturaleza y su impacto. Mientras más frecuente y específico sea, es mejor para el logro de aprendizajes.

Cómo pueden los profesores ser más oportunos

Hay tres elementos principales: 1. Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de los criterios académicos, 2.- utilizar una rúbrica de tres columnas completada por el profesor y el estudiante, y 3.- ofrecer correcciones de mitad de semestre.

Cómo pueden los administradores de la escuela mejorar la oportunidad

Por una parte, pueden 1.- considerar priorizar, ante criterios prácticos y realistas, las expectativas de evaluación que tienen de los profesores, 2.- Facilitar tiempo para analizar y trabajar la retroalimentación, y 3.- Monitorear cómo responden los profesores ante los resultados de los estudiantes.

Capítulo IX: Estrategias de ahorrn tiempo para profesores ocupados.

Encontrando el tiempo

Dos estrategias para no demandar más tiempo de trabajo del profesor, es que en vez de asignar un cero a tareas no entregadas, se le pida *al estudiante completar la tarea*, y la segunda es el sistema del menú, donde en cada área de aprendizaje hay opciones de trabajos o proyectos que puede elegir el estudiante. Se recomienda **registrar otras ideas** de la escuela que ahorren tiempo de trabajo, que queden disponibles para el futuro a todos los docentes.

Capítulo X: La voz de los estudiantes en las prácticas de calificación

Hipótesis sobre el compromiso de los estudiantes.

Se debe indagar en las creencias que tienen los profesores sobre el compromiso de los estudiantes en el trabajo escolar y las calificaciones, para luego comprobar con ellos si se cumplen o no.

La voz de los estudiantes a través de distintos niveles

A lo largo del ciclo escolar los estudiantes tienen distintas habilidades de expresar sus intereses, sus aprendizajes, y su involucramiento. Se los puede observar en distintos espacios y momentos para recoger evidencia sobre aquello que aprenden.

Cuando los estudiantes, padres y profesores no están de acuerdo

Los líderes educativos pueden promover el diálogo entre los distintos actores para involucrarlos en el proceso y facilitar el consenso.

Capítulo XI: Liderando el cambio para lograr políticas de calificación efectivas

Definiendo los propósitos de la calificación: Existen múltiples propósitos posibles de un sistema de evaluación y calificación, y no todos son admitidos por los distintos actores educativos.

Otorgando premios y castigos: Las investigaciones indican que ni el aprendizaje ni la motivación se favorecen de los premios y castigos. Sin embargo es una creencia implícita de muchos docentes que podrá modificarse solo a través de su experiencia.

Implementando cambios de política poco populares: Los cambios se favorecen si dan indicaciones claras de cómo funcionar a nivel individual, y junto a las conversaciones y debates facilitan el proceso de cambio.

Se plantea un **modelo de cambio de cuatro niveles orientado a la acción**, que contempla una *visión explícita*, *especificación del comportamiento* que se desea ejecutar, *evaluación y retroalimentación*, y *afinamiento continuo*.

Además, **alinear el apoyo del sistema**, a través de la *revisión de los sistemas de evaluación* y la *resolución de conflictos* favorecerá la implementación del cambio.

Capítulo XII: Calificando estudiantes con necesidades especiales

Justicia: Es primordial que estos estudiantes cuenten con los recursos necesarios para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje y sus trabajos de evaluación. Por ejemplo, darles mayor tiempo para completar las tareas.

Precisión: Sobre todo en estos casos, y cuando los estudiantes trabajan con currículums y evaluaciones individualizadas, es primordial que las calificaciones sean precisas y aludan claramente a los aspectos del aprendizaje pertinentes a ese alumno.

Especificidad: En estos casos puede ser de gran utilidad desagregar los objetivos de aprendizaje en otros más específicos, y trabajar la evaluación en función de ellos.

Oportunidad: Al igual que para otros estudiantes, que la retroalimentación sea oportuna es fundamental para corregir a tiempo las estrategias de trabajo, para así lograr mejores aprendizajes.

Capítulo XIII: El impacto de la tecnología en las prácticas de calificación

La tecnología apoya la evaluación y a calificación al proveer formas más eficientes de manejo de información, al retroalimentar a los profesores sobre su desempeño, entre otros. Algunos ejemplos son los libros de notas electrónicos, utilizar plataformas para evaluar trabajos colaborativamente con otros docentes, y compartir información con los apoderados.

Resumen 10: Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All

Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. London, U.K., Corwin.

Capítulo I: Un tamaño no sirve para todos

Cada alumno es único. Difieren de maneras incontables, como las características físicas, personalidades, experiencias, habilidades cognitivas, etc. Además, la experiencia de enseñar, junto a las recientes investigaciones, muestran que cada cerebro está “cableado” e impactado por las experiencias previas. Tanto la enseñanza como el aprendizaje personalizado benefician a todos los estudiantes con clases efectivas que convergen con las necesidades individuales de cada alumno.

La *diferenciación* es una filosofía o mentalidad que permite a los educadores planear estratégicamente para poder alcanzar las necesidades de los diversos alumnos presentes en las salas de clases hoy, y así conseguir los objetivos esperados. Cada vez que un profesor alcanza las necesidades individuales de un alumno, está diferenciando la enseñanza. Los educadores pueden diferenciar estratégica y efectivamente lo siguiente:

- **Contenido**: El primer paso es decidir que estándares (comunes para todos) se pretenden conseguir. Luego, se elaboran preguntas esenciales y se destacan los conocimientos y habilidades. Dependiendo de lo preparados que estén los alumnos y sus intereses, los contenidos pueden ser diferenciados. El contenido diferenciado de calidad es relevante para el estudio, interesante e intrigante para los alumnos, tiene un propósito definido, y establece objetivos de aprendizaje que apuntan a los estándares.
- **Herramientas de evaluación**: Entender lo que los alumnos saben con respecto a un contenido nuevo es esencial a la hora de planificar experiencias de aprendizaje de calidad. Es importante utilizar herramientas formales e informales para la continua evaluación formativa, y la

información recogida debe ser interpretada y utilizada según las necesidades individuales del alumno.

- Tareas de rendimiento: Los alumnos demuestran lo que saben de diferentes maneras, por lo que los profesores debiesen proveer de variadas oportunidades y elecciones para que esto ocurra.
- Estrategias de enseñanza: Apuntando a diversas inteligencias y preferencias de aprendizaje, los profesores pueden etiquetar actividades y tareas de aprendizaje de formas que ayuden a los alumnos a elegir cuando trabajar con sus áreas fuertes y cuando trabajar con las áreas que necesitan fortalecer.

Los autores presentan un modelo de seis pasos para planificar clases una instrucción diferenciada:

1. Establecer lo que se necesita enseñar. Primero, considerar los estándares generales y posteriormente elaborar *preguntas esenciales* sobre una determinada unidad que sean visibles para los alumnos, para que las consideren a la hora de trabajar.
2. Identificar el *contenido*, incluyendo conocimiento, entendimiento y habilidades.
3. *Activar*. Determinar lo que los alumnos saben y lo que necesitan aprender. Realizar evaluaciones diagnósticas unas semanas antes de pasar a una determinada unidad, para así planificar la mejor manera de enseñarla.
4. *Adquirir*. Decidir qué conocimiento y habilidades los alumnos deben aprender y como alcanzarán el nivel de entendimiento esperado, considerando las particularidades del curso o de ciertos alumnos. También decidir cómo se va a evaluar.
5. *Aplicar y ajustar*. Los alumnos necesitan la oportunidad de practicar para poder aprender algo nuevo y retenerlo. Es importante entregar diversas oportunidades, concretizadas en diferentes formatos.

6. *Evaluar.* Hacer que los alumnos demuestren sus conocimientos, entregando opciones para esto. Utilizar tanto evaluaciones formativas y sumativas, y decidir como las últimas serán calificadas.

Capítulo II: Creando un clima para el aprendizaje

Para que los estudiantes tengan éxito, necesitan creer que ellos pueden aprender y que lo que están aprendiendo es útil, relevante y significativo para ellos. Necesitan saber que pertenecen a la clase y que son responsables de su comportamiento y aprendizaje, es decir, ser auto-eficaces. Los profesores efectivos creen que todos los alumnos pueden aprender y ser exitosos; deben crear conscientemente un clima en donde todos los estudiantes se sientan incluidos.

Es muy importante tener presente el vínculo que existe entre las emociones y el aprendizaje. Si mayor es el nivel de estrés del alumno, tiene menos accesos a niveles superiores de razonamiento, por lo que es necesario desafiar a los alumnos de formas apropiadas a sus habilidades, pero sin sobre estresarlos.

Por otra parte, la inteligencia emocional es la habilidad que tiene la persona para usar sus emociones inteligentemente, es decir, un balance entre emoción y razón. Según Goleman (1995, en Gregory & Chapman, 2013), es un set de competencias emocionales que ocurren en cinco dominios: Conciencia de sí mismo, manejo de emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales. Para los autores, la inteligencia emocional es la habilidad clave del siglo XXI. Es importante que los profesores fomenten estas competencias dentro de la sala de clases, y se dan sugerencias para aplicarlas.

Por último, en cuanto al clima de la sala de clases, en una sala diferenciada los alumnos se sienten seguros de tomar riesgos y expresar su conocimiento o su falta de éste. Se debe priorizar el conocimiento, no el CI o la habilidad, y por lo tanto es fundamental darles opciones de practicar para alcanzar los objetivos esperados. Además, hay que tener presente incluso factores físicos de la sala, como la iluminación o el orden, que contribuyen a un clima positivo para aprender.

Capítulo III: Conociendo a quien aprende

Es importante mirar la realidad de la sala de clases, reconocer que cada alumno es único y que lo que motiva a uno puede ser realmente aburrido para otro. Es por esto que se hace necesario elaborar un perfil de aprendizaje, una compilación de información para identificar y compartir las formas en que cada estudiante aprende (incluyendo cómo percibe el mundo, cómo procesa información, cómo piensa, entre otros elementos). Mientras más conozca el profesor a sus alumnos, mejor podrá responder a sus preferencias. Hay siete categorías que pueden ser utilizadas para elaborar este perfil:

1. Diferencias en el aprendizaje.
2. Diferencias en el aprendizaje basado en lo sensorial (estilos de aprendizaje como el auditivo, visual o kinestésico).
3. Diferencias en el pensamiento (pensadores concretos, concretos secuenciales, entre otros).
4. Diferencias en las múltiples inteligencias (verbal/lingüística, lógica/matemática, etc.).
5. Diferencias de género (tanto a nivel biológico como social).
6. Diferencias culturales.
7. Intereses del alumno.

Capítulo IV: Evaluando a quien aprende

Así como se propone que una forma de enseñar no sirve para todos y que por lo tanto debe ser diferenciada, lo mismo ocurre a la hora de evaluar. Si bien en educación se utilizan regularmente conceptos como evaluación o calificación, pero no se tiene muy claro una definición distintiva para estos. Medición (*assessment*) es comúnmente referido a la recolección de datos, evaluación (*evaluation*) se refiere al juzgar los méritos, y calificación (*grading*) es asignar valores, letras o números, con el fin de informar.

Evaluación formativa

Aquellas evaluaciones hechas *para* el aprendizaje. Incluye tanto diagnósticas como evaluaciones de proceso (*ongoing*), para juzgar lo que los alumnos saben en un momento determinado y luego saber que necesitan para alcanzar el estándar. Este tipo de evaluación es clave para lograr la diferenciación, ya que en especial las evaluaciones diagnósticas permiten obtener información para preparar las clases según las necesidades de los alumnos.

En cuanto a las pre-evaluaciones, el conocer lo que los alumnos saben antes de la experiencia de aprendizaje ayuda a los profesores en: saber qué saben los alumnos acerca de la unidad que se pretende enseñar; los estándares, objetivos, conceptos y habilidades que entienden los alumnos; que necesita ser re-enseñado o potenciado, entre otras cosas. Se recomienda administrar las pre-evaluaciones de dos a tres semanas antes de enseñar determinada materia o unidad, con variados tipos de preguntas. Esto permite a los profesores planificar para quienes saben más y para quienes son más novatos.

Por su parte, en relación a las evaluaciones “en marcha”, ciertas tareas complejas necesitan que los alumnos se desempeñen en un contexto realista, del mundo real. Esto permite que los alumnos crear más que reproducir un conocimiento. Actividades como proyectos, portafolios, presentaciones, *role-playing*, entre otras, permiten que los alumnos practiquen y apliquen conocimientos y habilidades, así como trabajar en equipo. Además, esto permite ir entregando retroalimentación (tiene que ser específico) mientras va ocurriendo el proceso de enseñanza.

Por último, con respecto a calificar, se menciona que las notas en general son en referencia a la norma y subjetivas. Pero en la época actual, estas debiesen estar basadas en criterios o estándares para ser consistentes y justas. Además, es fundamental que los alumnos tengan claro el proceso de calificación.

Capítulo V: Ajustando, compactando y agrupando

No todos los alumnos tienen los mismos antecedentes y experiencia, por lo que no son necesariamente entendidos o hábiles en cada tópico como otros. Es

por esto que se proponen las tareas o trabajos ajustables (*adjustable assignments*), las cuales permiten a los profesores ayudar a los alumnos a enfocarse en las habilidades esenciales y los conocimientos claves, reconociendo que ellos pueden estar en distintos niveles de preparación. Si bien las tareas pueden estar ajustadas para distintos grupos de alumnos, los estándares, contenidos y conceptos tienen el mismo foco para todos. Estas evaluaciones permiten reforzar o extender los conceptos en base a la preparación del alumno, su estilo de aprendizaje y/o sus preferencias. Se presentan ejemplos de estas evaluaciones y cómo usarlas.

Por otra parte, la compactación curricular (*curriculum compactig*) es una estrategia que permite a los alumnos muy capaces en ciertos tópicos de un área específica maximizar el tiempo. Así, aquellos alumnos pueden potenciar su pensamiento, auto-dirigir su aprendizaje y no aburrirse en clases. Es importante permitir que todos los alumnos puedan avanzar a su propio ritmo. Se dan ejemplos para aplicar esta metodología.

Por su parte, una agrupación flexible (*flexible grouping*) es comúnmente necesaria para lograr una enseñanza diferenciada. Los alumnos necesitan ser puestos en grupos para maximizar el tiempo de enseñanza, basado en su nivel de rendimiento. Se propone el método TAPS (*total group, alone, partner, small group*) para agrupar a los alumnos, aunque siempre hay que tener presente que ciertos estudiantes pueden preferir trabajar solos. Este método considera el grupo-curso total, aquellos alumnos que trabajan solos, los que trabajan en pareja, o en grupos pequeños. Para agruparlos, puede ser según el conocimiento de un tema, las habilidades que tienen o los intereses específicos.

Capítulo VI: Estrategias instruccionales para el éxito de los alumnos

Los profesores necesitan una amplia variedad de estrategias instruccionales para enseñar. El compromiso de los alumnos es fundamental, por lo que variar estas estrategias, como también entregar opciones, resulta clave para motivar a los alumnos.

También es importante para las estrategias de enseñanza el tener presente como el cerebro humano funciona, especialmente con los procesos más involucrados en el aprendizaje, como son la atención, memoria y emociones, sin olvidar como el contexto influye en estos procesos. Se presentan estrategias para trabajar acorde a cada uno de estos procesos. También variadas estrategias instruccionales como el trabajo cooperativo, representaciones no lingüísticas (organizadores gráficos), actividades de *role-playing*, trabajos individuales, y el uso de tecnología.

Capítulo VII: Aproximaciones curriculares para las salas diferenciadas

El currículum educativo puede ser entregado de diversas maneras, y que así sea novedoso y atractivo para cada uno de los alumnos. Se presentan diversas aproximaciones para poder conseguir este objetivo, con ejemplos para cada una.

Estaciones

Son una colección de materiales diseñada específicamente con un objetivo en mente. Les entregan a los alumnos opciones para aprender, promueven la interacción social y satisfacen una amplia variedad de preferencias de aprendizaje y múltiples inteligencias. Aquí, los alumnos pueden desarrollar, descubrir, crear y aprender a su propio ritmo, siendo responsables de su aprendizaje. Estos pueden estar configurados de diversas maneras, como estaciones de escritura, de computación, de desafío (para resolver problemas), etc.

Es importante evaluar las horas de trabajo en estaciones, y aquí las evaluaciones formativas son esenciales ya que el diálogo constante entre alumnos y profesores da la posibilidad de entregar y recibir retroalimentación.

Proyectos

Son estudios en profundidad, que tienen la ventaja de ofrecer ricas y variadas oportunidades a los alumnos de alcanzar conocimientos profundos, en una variedad de niveles de preparación, interés y perfil de aprendizaje. Es

importante que los estándares a los que apunta un determinado proyecto estén claros, que sea adecuado a la edad de los alumnos, que de alternativas, tengan un período de tiempo determinado y que la forma de evaluar esté clara desde un principio.

Aprendizaje basado en problemas

Consiste en proveer a los alumnos con problemas complejos (*ill-structured*), sin respuestas fijas y que sean desafiantes. Así, los alumnos deben utilizar información y procesos en situaciones del mundo real para resolver estos problemas. También se requiere de la investigación de las opciones y aplicaciones de contenidos y procesos que los alumnos han estado estudiando y practicando. Con esto, se busca inculcar en los alumnos la capacidad de resolver problemas utilizando diversos medios y de forma creativa.

Contratos académicos

Permiten a los alumnos cierta flexibilidad y capacidad de elección en su aprendizaje. Tienen el potencial de que los alumnos alcancen un estado en que estén totalmente comprometidos con una motivadora y desafiante área que esté ligada a sus habilidades y preferencias. Permite a los alumnos tener claras las expectativas, utilizar múltiples inteligencias, adueñarse de su aprendizaje y aprender a manejar el tiempo.

Capítulo VIII: Poniendo todo junto en la sala de clases diferenciada

Se revisan los modelos de enseñanza y planificación presentados en los capítulos anteriores, y se aplican en ejemplos de cómo planear clases diferenciadas en distintos niveles escolares.

Resumen 11: A School Leader's guide to Standards-Based Grading

Heflebower, T., Hoegh, J. K. & Warrick, P. (2014). *A School Leader's guide to Standards-Based Grading*. Bloomington, IN: Marzano Research.

Capítulo I: Una introducción a la evaluación basada en estándares

Evaluación en base a estándares versus en referencia a estándares

En un sistema de evaluación referido a estándares, el desempeño del estudiante es evaluado según ciertos estándares pero eso no implica modificar su trayectoria educativa. En cambio, es un sistema de evaluación basado en estándares, un estudiante que ha alcanzado el nivel de desempeño esperado, es movido hacia estándares más exigentes. Por ejemplo, si ya maneja operaciones matemáticas de 4to año, pasa inmediatamente a aprender las de 5to.

¿Por qué cambiar las prácticas de evaluación?

Porque a partir de estos cambios pueden plantearse estrategias pedagógicas más pertinentes y oportunas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, minimizando los costos de no actuar a tiempo (por ejemplo, disminuyendo el número de alumnos que repiten el curso).

Evaluación basada en estándares según la perspectiva del director

Según una directora de escuela, este sistema les ha permitido a los estudiantes saber qué se espera de ellos, en qué fase de la progresión de aprendizajes estaban ellos, y diseñar estrategias de trabajo en conjunto comprometiéndose con ellas.

Evaluación basada en estándares según la perspectiva de los estudiantes

El sistema les permite a los estudiantes hacerse cargo de su proceso de aprendizaje.

Capítulo II: Estándares prioritarios y escalas de competencia

Se recomienda que los administradores o líderes educativos locales trabajen con equipos de profesores para realizar la priorización de estándares y creación de escalas de competencia.

Identificar a los profesores

Un líder educativo local o escolar puede seleccionar profesores con quienes definir los estándares y escalas de competencia a implementar. Los profesores debieran representar todas las áreas de aprendizaje y todos los niveles educativos, teniendo gran experiencia profesional docente y manejo de su área.

Priorizar estándares

Los estándares prioritarios son los más relevantes entre todos los objetivos de aprendizaje de un área específica, asignados a un periodo escolar específico. Incluyen conocimiento declarativo y procedural, y deben estar descritos en forma clara. Además, para definirse deben considerar los criterios de ser aprendizajes *trascendentes* a la unidad, ser *transversales* a más de un dominio de aprendizaje, *de apresto*, relevante de acuerdo al *criterio del profesor*, y darle la oportunidad al estudiante de *ser evaluado en él*.

Para trabajar en esto, debe haber condiciones de tiempo y espacio asignados claramente, y además se pueden seguir pasos como analizar documentos curriculares con sus estándares de contenido presentes, hacer una selección preliminar de estándares prioritarios, categorizarlos según tema y finalmente revisar que no haya vacíos de conocimientos o habilidades.

Escribir escalas de competencia

Una vez definidos los estándares, los equipos deben desarrollar escalas de competencia que articulen las progresiones de aprendizaje para cada uno. Estas pueden describir categorías de desempeño de aprendizajes progresivos con un puntaje asignado para cada una.

Alineando los materiales pedagógicos

Una vez definidos los estándares y las escalas de competencia, los profesores deben alinear sus recursos pedagógicos y de evaluación a ellos, de forma que puedan identificar otros recursos que hagan falta y gestionarlos.

Divulgación

Una vez creadas las propuestas, deben difundirse a las escuelas, entrenar a los profesores en las propuestas y estar disponibles para resolver dudas al respecto.

Capítulo III: Evaluaciones efectivas

La evaluación efectiva permite inferir el estado de los aprendizajes del estudiante, y poder generar estrategias a partir de ello.

Variando los tipos de evaluación

Contar con distintos tipos de evaluación de aprendizaje, con retroalimentación regular, ha demostrado ser más efectivo que solo tener sistemas de evaluación a gran escala. Para entender la importancia de esto, hay que distinguir tres grandes grupos de evaluaciones: primero, las *disruptivas* son aquellas que requieren que el docente detenga la instrucción para ser aplicadas (como una prueba escrita). Luego, las *no-disruptivas* son aquellas donde el profesor no interrumpe la instrucción sino que observa interacciones de aula con la escala de competencias en mente, y generalmente el estudiante no sabe que está siendo evaluado. Incluyen además la evaluación de desempeño, donde el estudiante ejecuta una tarea desplegando habilidades que el profesor evalúa.

En tercer lugar, en la *evaluación generada por el estudiante*, son ellos quienes proponen formas de dar cuenta de sus aprendizajes en una materia.

Diseñando evaluaciones de alta calidad

Las escalas de competencia ayudan a diseñar una evaluación de calidad, pero de todas formas hay que distinguir los procesos cognitivos implicados en cada tipo de tarea según su dificultad. Hay que notar que la idea de que los verbos

siempre corresponden a ciertos niveles de dificultad no es correcta, puesto que por ejemplo “describe” puede incluirse en ítems de baja, media, y alta dificultad.

Los profesores son quienes deben estar a cargo del diseño de la nueva evaluación considerando estos elementos, y asegurándose de que los ítems sean claros y estén libres de sesgo. Si se basan en una evaluación preexistente, deben asegurarse de editarla, dejando solo los ítems que sean pertinentes a la escala de competencia y creando los que hagan falta.

Calificando evaluaciones con éxito

Las pautas de corrección y puntuación debieran hacerse una vez diseñada la evaluación, e incluir ejemplos de respuestas correctas e incorrectas. Son importantes sobre todo en evaluaciones a gran escala.

Proveyendo oportunidades para volver a rendir las evaluaciones

Repetir una evaluación le permite al estudiante dar cuenta de sus aprendizajes en distintas instancias, sobre todo si no fue posible lograrlo en un comienzo, y así recoger evidencia sobre sus procesos continuando y mejorando las estrategias pedagógicas aplicadas. También, le permite observar sus resultados según el esfuerzo invertidos y estrategias utilizadas.

Para que una segunda oportunidad tenga más provecho, previo a ella el estudiante podría participar en sesiones de estudio especiales.

Capítulo IV: Calificaciones significativas

Los apoderados y estudiantes deben entender el nuevo sistema de evaluación, qué consecuencias tendrá y qué se espera de ellos. Para poder comprender su progreso e involucrarse en él, el profesor puede compartir con los estudiantes una retroalimentación en función de los objetivos de aprendizaje y las escalas de competencia.

Determinando las calificaciones

Una vez que las actividades, tareas, y evaluaciones han sido adaptadas a la escala de competencia, los profesores deben calificar el desempeño de los

estudiantes según los niveles descritos y la escala de competencias planteada. Para esto deben utilizar evidencia de variadas evaluaciones, para poder enriquecer la perspectiva. Además, considerar que la información más reciente es la más precisa y por ende merece mayor ponderación. Si se detecta alguna anomalía en el rendimiento del estudiante, esta debe ser discutida con él antes de calificar. Por último, se recomienda limitar al máximo el uso de ceros para calificar tareas incompletas, puesto que esto no describe realmente el nivel de aprendizaje logrado; en vez, se puede poner una marca de “NE” (No entregado).

Convirtiendo puntajes en notas

Al utilizar notas para calificar, es importante que haya acuerdo entre los puntos de corte que separan una categoría de otra, y sobre todo, que esté claro para todos los actores qué significa recibir cada nivel de calificación, y que sea posible para todos lograr el nivel máximo de competencia en un dominio o aprendizaje.

Separando conocimiento y comportamiento

Es importante separar los aspectos académicos de los no académicos al reportarlos, ya que si bien un estudiante puede estar haciendo muchos esfuerzos, eso no significa que necesariamente haya alcanzado el nivel de competencia esperado. Y es justamente esta información la que sirve para planificar estrategias pedagógicas, de forma que es de utilidad separar ambos tipos de factores separadamente. Esto permite describir más acuciosamente el perfil de fortalezas y debilidades escolares del estudiante.

Creando reportes de notas significativos

Un sistema de reporte de calificaciones debe ser claro, comunicar qué estándares se están evaluando, con qué escala de competencias, y qué logro demuestra el estudiante el ellos. Además, debe reportar separadamente habilidades de estudio como responsabilidad, trabajo en equipo, etc. El reporte debe ser fácil de interpretar para los usuarios.

Capítulo V: Evaluando a estudiantes excepcionales

Los “estudiantes excepcionales” son aquellos que tienen algún trastorno del aprendizaje, son inmigrantes y no tienen manejo fluido del idioma, o demuestran talento académico. Las escalas de competencia pueden ser de ayuda para decidir qué tipo de apoyo requieren y cómo evaluarlos.

Escala de competencia de educación general

Una escala de competencia de educación general incluye los estándares, formas que tendrían los estudiantes para demostrar esos conocimientos, y también puede considerar niveles de mayor profundización a lo esperado, para estudiantes que den cuenta de un desempeño más allá de lo que se les enseña. Esta escala será aplicable a la mayoría de los estudiantes.

Acomodaciones

Las acomodaciones son cambios en el formato de la evaluación, las condiciones del aula, etc., que no implican alterar la dificultad del contenido evaluado.

En el caso de estudiantes con dificultades (como sordera, trastornos específicos del lenguaje, alteraciones emocionales, etc.), se suelen hacer acomodaciones en el proceso de enseñanza, las que deben considerarse al construir la escala de competencia cuando se describen las actividades a través de las cuales el estudiante podría dar cuenta de su aprendizaje. Se recalca que la expectativa de competencia en el contenido es igual que para otros estudiantes.

En el caso de estudiantes que no manejan bien el idioma, las acomodaciones también debieran señalarse claramente en las escalas individuales de competencia. Las expectativas de aprendizaje son las mismas, y una acomodación común en estos casos es contar con una intérprete bilingüe.

Los estudiantes que demuestran talento académico también pueden trabajar con acomodaciones, como realizar instrucción basada en proyectos, donde puedan explorar y profundizar en sus intereses con mayor libertad y desafío, integrando diversos contenidos. Si bien las expectativas de aprendizaje no varían, la escala de competencias debe incluir las acomodaciones realizadas.

Modificaciones

Las modificaciones cambian las expectativas (y estándares) de aprendizaje de los estudiantes, y se realizan cuando el equipo docente lo estima necesario.

En el caso de estudiantes con trastornos de aprendizaje, modificar los estándares implica ajustar su exigencia en la escala de competencias, por ejemplo, haciendo que aquello que antes era de 2 puntos ahora sea de 3 puntos, agregando otros niveles más bajos de exigencia, y adaptando las actividades que acompañan a cada nivel.

Para quienes no tienen manejo fluido del idioma, una modificación típica es bajar el nivel de dificultad de los textos en tareas de comprensión lectora. Como se espera que eventualmente estos estudiantes logren el mismo desempeño que estudiantes regulares, se recomienda que el mismo estándar esperado se mantenga, pero que ahora se considere como uno de mayor dificultad (es decir, pasarlo por ejemplo del nivel 3, al nivel 4 en la escala).

Por último, en el caso de estudiantes que demuestran talento académico, las modificaciones corresponden a aumentar la dificultad de las expectativas de aprendizaje, haciendo que por ejemplo lo que se espera normalmente para estudiantes regulares, en su caso sea un nivel más bien básico, sobre el cual se agreguen nuevas categorías de estándares de mayor complejidad.

Asignando notas a estudiantes excepcionales

Una vez que se modifican los estándares, la asignación de calificaciones se realiza según las expectativas para cada estudiante, considerando las actividades particulares que demuestran el nivel de conocimiento en cada caso. Esto debe ser transparente para padres y estudiantes.

Capítulo VI: Liderazgo

Para generar un proceso de cambio en las evaluaciones a nivel de comunidad educativa local, se describe un ejemplo a largo plazo.

Primer año: Currículum y comunicación

El diseño y divulgación de las escalas de competencia debieran hacerse durante el primer año.

Segundo año: Construyendo capacidades

En el segundo año, se debiera capacitar a toda la comunidad educativa en los fundamentos de la propuesta.

Tercer año: Implementación

Se comienzan a implementar las nuevas prácticas en forma oficial.

Cuarto año: Continuación

Durante este año se continua y consolida el sistema de evaluación.

Resumen 12: Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional

Mena, I., Lissi, M. R., Alcalay, L. & Milicic, N. (Eds) (2012). *Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Capítulo I: El desafío de la diversidad en el sistema escolar.

La diversidad proviene de distintas fuentes, tanto por diferencias culturales o familiares de origen, por deficiencias o trastornos, o simplemente por estilos de aprendizaje y características personales. En Chile, la ampliación de la cobertura y la política de descentralización de los 80' han aumentado la diversidad en el aula, y al respecto el marco legal (a través de la Ley SEP y la LGE) han abordado el tema con ciertas limitaciones.

Capítulo II: Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad.

El aprendizaje socioemocional y la inclusión de diversidad en la escuela son dos elementos que se potencian uno a otro. En la escuela se aprenden formas de convivencia, donde el aprendizaje socioemocional se relaciona con el apego escolar, el desarrollo cognitivo, etc., y se vale de elementos como el lenguaje emocional, la conciencia de sí mismo, conciencia de otros, autorregulación, entre otros.

Capítulo III: Colaborar para aprender en contextos de diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias.

El aprendizaje colaborativo entre pares, a través de sus múltiples modalidades, favorece el logro de aprendizajes atendiendo a la diversidad de estudiantes y niveles de logro de aprendizaje.

Capítulo IV: Evaluación para la diversidad: Cómo promover el aprendizaje de todos.

La educación debe proveer oportunidades a todos los estudiantes, quienes siempre pueden aprender, independiente de su punto de partida. Esto requiere

cambiar desde una perspectiva del déficit hacia una que asume que la diversidad es parte inherente y constitutiva del aula. Por esto, la evaluación se convierte en herramienta de monitoreo de progreso de aprendizajes, a partir de lo cual se pueden generar estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de todos los estudiantes.

Por otro lado, deben hacerse ciertas distinciones conceptuales relativas a la evaluación. Primero, la *medición* se refiere a la cuantificación de ciertos atributos. La *evaluación* en cambio es un proceso más amplio donde se hace una valoración, por ejemplo, del grado de éxito que tiene el cumplimiento de ciertos propósitos. Finalmente, la *calificación* es la acreditación de un nivel de conocimientos a través de una nota o concepto que forman parte de una escala previamente acordada.

La **cultura evaluativa** se mueve entre dos polos. En el primero, con foco normativo, se busca informar sobre las diferencias entre estudiantes y tiene una connotación de rendición de cuentas que no promueve la inclusión. La segunda tiene un enfoque pedagógico, y sus criterios de evaluación son conocidos por los estudiantes, la información se usa para comprender el progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de esta manera se preocupa de promover el aprendizaje de todos, con *mirada inclusiva*.

Para que una evaluación sea inclusiva, en primer lugar se debe reconocer que los criterios utilizados deben responder a la diversidad presente en el aula. Luego, las tareas evaluativas deben ser diversas y flexibles. La meta debe ser describir los logros de cada cual para favorecer su desarrollo. Más concretamente, se debe contar con diversidad de instrumentos.

Primero, hay que tener claro qué evaluar. En una matriz con los ejes de conocimiento y procesos cognitivos, se distinguen 4 tipos de conocimiento: factual (conocimiento declarativo simple), conceptual (conocimiento declarativo complejo), procedural (destrezas y métodos) y metacognitivo (conocimiento sobre el conocimiento). Dentro de los procesos cognitivos, encontramos el recordar,

entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Cruzando ambos ejes podremos ubicar los niveles de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes.

Para poder evaluar estos aprendizajes, existen distintos instrumentos de evaluación, y es el profesor quien debe valerse de aquellos que le parezcan más apropiados según su criterio profesional.

Primero, están las *evaluaciones de respuesta cerrada*, donde el alumno debe seleccionar aquella que sea más apropiada, y se valen de ítems de pareo, ordenamiento de conceptos, verdadero y falso, etc. Pueden abordar procesos cognitivos básicos como avanzados, dependiendo de cómo se formulen.

Por otra parte, las *evaluaciones de respuesta abierta* son más fáciles para aquellos estudiantes que tienen más habilidades verbales y de comunicación, requieren la producción de una respuesta y abordan procesos cognitivos superiores y conocimientos avanzados. Deben formularse claramente para propiciar la respuesta esperada, e incluyen los ítems de resolución de problemas.

Finalmente, las *evaluaciones basadas en el desempeño* corresponden a los trabajos de investigación, desarrollo de proyectos, presentaciones orales, etc. Se acercan a lo que se conoce como evaluación auténtica, y para poder retroalimentar correctamente al estudiante sobre su desempeño, debe incluir una *rúbrica* o pauta con descripciones de cada nivel de logro según todas las dimensiones que abarcan la realización de la tarea.

Esta rúbrica debe ser dada a conocer a los estudiantes para que sepan qué se espera de ellos, de forma de guiar su trabajo, y además de explicitar los criterios bajo los que son evaluados, permite al profesor diseñar estrategias pedagógicas que ayuden al estudiante a mejorar su aprendizaje en líneas más específicas.

En el contexto chileno, los Mapas de Progreso otorgan una orientación del desarrollo curricular de cada sector de aprendizaje, y por ende permite a los docentes focalizar sus esfuerzos pedagógicos (incluyendo la evaluación de aprendizajes) hacia objetivos más claros; avanzar en las trayectorias de

aprendizaje requiere un constante monitoreo de las mismas, reconociendo los ritmos de cada estudiante en particular.

Capítulo V: Intimidación y convivencia: Polos opuestos en la experiencia de la diversidad escolar.

La intimidación surge al momento de no ser capaces de aceptar y valorar el aporte que hace la diversidad a la comunidad educativa, y es un fenómeno que debe analizarse con perspectiva ecológica. A partir de ahí es posible proponer líneas de intervención.

Capítulo VI: Igualdad en la diferencia: Educación y género.

La desigualdad de género también está presente en la educación, sobre todo a nivel de roles y expectativas que se asocian a uno u otro género. Existe un currículum oculto de género que tiene consecuencias en los resultados de aprendizaje de niños y niñas.

Capítulo VII: Niños con dificultades para aprender: La discriminación oculta.

Los estudiantes que tienen problemas para aprender, y que no tienen un diagnóstico claro que permita a los demás comprenderlos, son objeto de una discriminación sutil a través de prácticas o discursos, lo que afecta su experiencia escolar, empobreciéndola.

Capítulo VIII: Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión.

Los marcos legales nacionales han definido la discapacidad de distintas maneras, y se han instalado en las últimas décadas políticas públicas que han intentado abogar por la *integración* de estudiantes con NEE, sin embargo persisten carencias en la preparación inicial de docentes, en la cultura escolar, en el acceso a currículum, y en las mismas políticas de *integración* que no permiten consolidar la inclusión educativa ni valorar la incorporación de nuevas voces a la escuela.

Capítulo IX: Tecnología educativa para educación especial: Una perspectiva histórico-cultural para el diseño de programas.

Las TICs son una herramienta que permite mediar el triángulo didáctico, modificando las relaciones entre profesor, estudiante y objeto de conocimiento, de manera tal que se modifica la actividad conjunta de aprendizaje. Son herramientas tecnológicas que permiten a la comunidad educativa regular sus procesos de aprendizaje, con la mediación al acceso físico, cognitivo (currículum), y de apoyo, entre otros. Diseñar las TICs con una perspectiva de juego ayuda a convertirlas en motor de aprendizaje.

Capítulo X: ¿Qué hacemos con los alumnos talentosos en la sala de clases?

Los estudiantes que demuestran talento académico también son parte de la diversidad de aula que un profesor tiene por tarea desarrollar y apoyar con oportunidades de aprendizaje que estén a su nivel. En toda comunidad educativa hay estudiantes talentosos, puesto que es una característica que se define en comparación al grupo; suelen ser motivados por aprender, hacen preguntas, construyen abstracciones, etc. Los talentos pueden manifestarse de diversas maneras, y pueden o no adaptarse al contexto escolar común.

En términos socioafectivos, suelen tener motivación intrínseca por el aprendizaje, tener altos niveles de empatía, entre otros. Sin embargo, no todos los estudiantes con talento tienen el mismo perfil.

En general, un contexto educativo será propicio para los estudiantes con talento si valora sus habilidades intelectuales, de toma de decisiones y creatividad, si los estimula y desafía. Esto puede lograrse a través de estrategias pedagógicas que les permitan avanzar a su propio ritmo, desarrollar habilidades superiores de pensamiento, involucrarse en proyectos de su interés, demostrar sus aprendizajes con distintos productos y también con una relación positiva con sus pares.

Deben evitarse estrategias de repetición excesiva, y la enseñanza sin un propósito: para ellos, es fundamental entender el problema del que se está discutiendo o tratando de resolver, para luego analizar el paso a paso con ese

objetivo en mente. Desafiar a los estudiantes implica no darles todo procesado, sino que incorporar la complejidad de forma que tengan un desafío por resolver. La noción de sentido del aprendizaje y contextualización (que permite conectar distintos dominios de conocimiento) también son fundamentales.

Las evaluaciones son instancias importantes puesto que permiten a estos estudiantes saber qué han logrado y qué no, de forma que combinado con su alta motivación por los desafíos y aprendizajes, pueden plantearse nuevas estrategias y objetivos de trabajo en forma autónoma, fomentado además su sentido de autoeficacia.

Capítulo XI: Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos.

Los procesos familiares son un importante factor en el desarrollo de los niños, sobre todo en sus primeras etapas. Sin embargo, las intervenciones en este nivel no siempre se reflejan en mejores resultados en aprendizajes de los niños, por lo que se proponen distintas líneas de trabajo para hacerlas más efectivas.

Resumen 13: Sage Handbook of Research on Classroom Assessment

McMillan, J. H. (Ed.) (2013). *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*. Estados Unidos: Sage.

Sección I: Contextos relevantes para la investigación en evaluación de aula

Capítulo I: Por qué necesitamos investigación en evaluación de aula

Capítulo II: Evaluación de aula en el contexto de teoría del aprendizaje e investigación

La evaluación en aula ha sido influida principalmente por los programas evaluativos, la estadística y la psicometría. Sin embargo, hace falta considerar la relación entre las teorías del aprendizaje y la evaluación, ya que esto permitiría 1. Basar el diseño de evaluación en investigación sobre cómo los estudiantes desarrollan competencias y representan el conocimiento, y 2. Proveer una perspectiva para interpretar las consecuencias intencionadas y no intencionadas de la evaluación, incluyendo sus efectos en la motivación y logro.

Evaluación en aula y Progresiones de Aprendizaje.

El año 2001, el Consejo Nacional de Investigación (NRC por sus siglas en inglés), describe que un sistema válido de evaluación debiera considerar tres elementos 1. Un modelo cognitivo y aprendizaje del dominio, 2. Un conjunto de creencias sobre las observaciones que proveerán evidencia sobre las competencias de los estudiantes, y 3. Un proceso de interpretación de esa evidencia. Sin estos tres elementos, es difícil diseñar evaluaciones significativas.

Introducción a las Progresiones de Aprendizaje

También conocidas como trayectorias de aprendizaje, las progresiones de aprendizaje describen formas cada vez más sofisticadas de pensar sobre un dominio, desde novato a experto. Es decir, describen el desarrollo de un aprendizaje a través del tiempo.

Si bien se relacionan con los estándares de aprendizaje que suelen utilizarse, son mucho más detalladas en los pasos intermedios que existen para

llegar al logro de un estándar. De esta forma, son representaciones de modelos cognitivos que pueden guiar la enseñanza, el diseño de evaluaciones formativas y sumativas, y la interpretación de sus resultados. Además, permiten prever errores comunes que se producen en la comprensión de los estudiantes a medida que avanzan en el aprendizaje de un dominio particular.

Su relevancia para la evaluación en aula es que guían las decisiones sobre qué evaluar y en qué momento hacerlo: las evaluaciones sumativas y formativas pueden basarse en información que les permite promover el aprendizaje, y sabiendo de antemano los errores comunes en el desarrollo de un aprendizaje es posible incorporarlos a las actividades de enseñanza, así como en evaluaciones diagnósticas.

Aprendizaje autorregulado y evaluación de aula

En contraste con las Progresiones de Aprendizaje, que se consideran de dominio específico, el aprendizaje autorregulado se considera de dominio general. En su mayoría, las teorías del aprendizaje consideran algún mecanismo regulatorio de los pensamientos, afectos y conducta de los aprendices. Así, la regulación del aprendizaje considera cuatro componentes principales: 1. Establecimiento de una meta, 2. Monitoreo del progreso hacia la meta, 3. Interpretación de la retroalimentación sobre dicho monitoreo, y 4. Ajuste de la acción dirigida a la consecución de la meta (lo que puede incluir la redefinición misma de esta meta).

La evaluación en aula, por ende, comparte importantes aspectos con la regulación en cuanto recolecta información para monitorear el aprendizaje de los estudiantes, retroalimenta a profesores y estudiantes, con lo que permite hacer ajustes a las estrategias de enseñanza. De hecho, la comprensión de la evaluación de aula como forma de regulación es común en países francófonos, y se sintetiza en “retroalimentación + adaptación”. Esta síntesis también puede realizarse con tres preguntas relativas al aprendizaje hechas por los estudiantes: 1. ¿Dónde voy? 2. ¿Cómo llego ahí? 3. ¿Dónde voy después? Preguntas que los ayudan a establecerse metas, lo que promueve el desarrollo metacognitivo.

La evaluación como proceso regulatorio no solo apela al estudiante como agente activo, sino que enfatiza la evaluación como un proceso que también actúa a nivel social.

Evaluación de aula y establecimiento de metas

Las metas describen las habilidades, conceptos y disposiciones que forman parte de las consecuencias deseadas del aprendizaje y enseñanza. Las teorías de autorregulación las consideran fundamentales para la eficacia de la regulación y el diseño de evaluaciones, e indican que es relevante que sean compartidas por profesores y estudiantes ya que esto moviliza su compromiso por lograrlas; y deben ser desafiantes (en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo).

Criterio de éxito

El criterio de éxito describe la excelencia en el logro de una tarea, y puede ser comunicado a los estudiantes de múltiples maneras, como ejemplos o rúbricas, las que son más efectivas si son construidas en conjunto con los estudiantes. Por otra parte, calidad de los criterios también es relevante, sobre todo para la efectividad de la evaluación formativa.

Evaluación de aula y monitoreo del progreso hacia la meta

Metacognición como monitoreo de progreso: La metacognición se asocia a la evaluación formativa en cuanto requiere controlar y tomar conciencia sobre los propios procesos cognitivos, asociándose con un mejor logro de aprendizaje. De hecho, diversas investigaciones demuestran que promover la metacognición de los estudiantes mejora sus procesos de aprendizaje y autorregulación. Sin embargo, aún quedan muchos desafíos en investigación sobre este tema.

Retroalimentación como monitoreo de progreso: La retroalimentación también puede tener gran impacto en el desempeño, sin embargo no todas las formas son igual de efectivas. Las que tienen mayor efecto son aquellas descriptivas y narrativas, oportunas, y a una persona son niveles adecuados de autoeficacia.

Evaluación del profesor y monitoreo de progreso: retroalimentación versus calificaciones: En general, los estudios muestran que una retroalimentación detallada es más efectiva que las calificaciones entregadas a los estudiantes; de hecho, la retroalimentación es más efectiva cuando no va acompañada de calificaciones.

Autoevaluación y monitoreo de progreso: La autoevaluación es fundamental en la autorregulación, puesto que involucra conciencia sobre las metas y el progreso realizado.

Evaluación de pares y monitoreo de progreso: No existe suficiente evidencia empírica al respecto.

Tecnologías de evaluación y monitoreo de progreso: Las tecnologías permiten mayor velocidad y eficiencia en la relación docente-estudiante, y apoyan la gestión de información y recursos para el aprendizaje. Existen muchos programas de apoyo al aprendizaje que mejoran al desempeño de los estudiantes.

Influencia de la fuente de retroalimentación: Se ha observado que la retroalimentación negativa afecta a más a las mujeres que a los hombres, de forma que deteriora su desempeño.

Evaluación de aula e interpretaciones de la retroalimentación de monitoreo

La interpretación de la retroalimentación tiene grandes efectos en aspectos afectivos como la motivación. De todas formas, la efectividad de la retroalimentación dependerá de la forma en que lo interprete el estudiante (con foco en el esfuerzo, en la habilidad, método, etc.).

Evaluación de aula y el ajuste de la acción dirigida a la consecución de la meta

Existe poca evidencia empírica respecto de los cambios que hacen los estudiantes en función de la retroalimentación que reciben, ya que el foco ha sido puesto más en los productos del aprendizaje que en su proceso de desarrollo.

Respecto a los docentes, la evidencia indica que pocas veces saben cómo ajustar sus estrategias de enseñanza en función de la retroalimentación que reciben.

Capítulo III: Evaluación de aula en el contexto de teoría de la motivación e investigación.

Capítulo IV: Evaluación de aula en el contexto de evaluación con altas consecuencias

Capítulo V: Investigación en competencia docente en evaluación de aula.

La evaluación de aula no ha sido considerada por mucho tiempo como un área de la educación en sí misma, lo que ha llevado a una conceptualización y definición difusas. Actualmente se considera una actividad con múltiples propósitos, que puede ocurrir en distintos momentos de la instrucción.

Investigaciones que indagan en la preparación y competencia de los docentes en cuanto a evaluación

A pesar de la demanda por profesores mejor preparados, las investigaciones indican que los docentes novatos tienen pocas herramientas y experiencia en estrategias de evaluación; a través de los años la evidencia señala que los profesores tienen débiles habilidades de evaluación, incluyendo la construcción y la interpretación de resultados. Por otro lado, las investigaciones señalan que los docentes tienen problemas en selección y creación de evaluación de aula acorde a un objetivo instruccional, además presentan dificultad al utilizar los resultados para tomar decisiones sobre cambios en las estrategias instruccionales para que sean efectivas e impacten en los aprendizajes de los estudiantes, no comunican efectivamente los resultados, etc.

Respecto a las **prácticas docentes en calificación**, se ha encontrado que los profesores tienen dificultades en distinguir elementos académicos y no académicos en los procesos de aprendizaje, confundiendo desempeño con esfuerzo, participación y progreso.

Sobre las **competencias docentes en evaluación y pruebas estandarizadas**, se ha encontrado que los profesores tienen problemas interpretando indicadores básicos como percentiles.

Preparación docente y cursos de evaluación en formación inicial

Las investigaciones muestran que las instituciones de educación superior que preparan docentes no tienen cursos de evaluación que los preparen en forma adecuada, y que más aún, la bibliografía utilizada de base en estos cursos muchas veces plantea visiones inconsistentes entre sí, dando una preparación confusa a los docentes.

Creencias de los profesores sobre el conocimiento de evaluación y sus habilidades

Gran parte de los docentes cree que sus prácticas de evaluación las aprenden en el ejercicio de la profesión, aunque consideran que están muy influidas por su preparación en formación inicial. Sin embargo, la percepción que tienen sobre su propio nivel de conocimiento y habilidades es mixta.

Estándares de evaluación

Dadas las dificultades de los profesores en relación a la evaluación, han existido iniciativas que intentan identificar puntos críticos sobre los cuales focalizar los esfuerzos de mejora. Entre ellos se encuentra reconocer prácticas poco éticas asociadas a la evaluación, desarrollar y seleccionar formas de evaluación pertinentes a los propósitos instruccionales, etc.

Por otra parte, los profesores ocupan cada vez más tiempo en actividades asociadas a la evaluación, dado el aumento de demanda de información sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y el contexto creciente de toma de decisiones basada en datos y rendición de cuentas. Por esto es urgente mejorar la práctica e investigación en torno a este tema.

Sección II: Calidad técnica de las evaluaciones de aula

Capítulo VI: Validez en la evaluación de aula: Propósitos, propiedades y principios

Capítulo VII: Confiabilidad en la evaluación de aula

Capítulo VIII: Justicia en la evaluación de aula

Capítulo IX: Midiendo las prácticas de evaluación de aula

Sección III: Evaluación formativa

Capítulo X: Aspectos formativos y sumativos de la evaluación: fundamentos teóricos y empíricos en el contexto de la pedagogía

Evaluación en un modelo de pedagogía

Existen tensiones conceptuales entre los términos pedagogía e instrucción: muchas veces se utilizan indistintamente, desconociendo que los aspectos políticos de la primera. Lo que es más notable, es que las propuestas de pedagogía o instrucción muchas veces no se refieren la evaluación como un tema en sí mismo, sino que está implícita en cuanto permite el flujo de los procesos de aprendizaje al hacer una revisión y síntesis de los resultados.

El propósito formativo en evaluación

El propósito u objetivo de aprendizaje de un proceso instruccional determinado, condicionará el rol que tenga la retroalimentación en él. Además, en la actividad de enseñanza-aprendizaje se despliegan acciones que sin ser formalmente evaluaciones, ponen en juego la revisión de los estudiantes sobre sus propios procesos en desarrollo a modo de autoevaluación. Esto sucede cuando participan activamente en los diálogos sobre el aprendizaje.

El rol formativo de las evaluaciones se difumina en cuanto los docentes no tienen claridad sobre cómo usar esta información proveniente de los estudiantes, sin juzgarla como correcta o incorrecta. Surge entonces una tensión entre prácticas formativas y sumativas de evaluación.

Formativo y sumativo: De la discordia a la armonía

La distinción entre formativo y sumativo se hace principalmente en el uso que se le da a la información. Muchas veces es difícil para los profesores integrar ambos propósitos de evaluación, lo que produce detrimentos en la validez del proceso evaluativo general.

Sin embargo, la evaluación formativa debiera ser parte transversal de la enseñanza, y debe verse potenciada por la evaluación sumativa, no debilitada. Ambas pueden complementarse en vez de competir la una con la otra.

Desarrollando las evaluaciones sumativas de los profesores: los problemas del sistema

Los profesores debieran tener un rol más activo de las evaluaciones sumativas de altas consecuencias, de forma de que su validez se vea favorecida y fortalecida. Las evaluaciones externas tienen validez limitada y ejercen presión sobre las prácticas de aula, llegando a ser contraproducentes al logro de aprendizajes.

Por esto, los programas nacionales y estatales deben fortalecer las habilidades y competencias de los profesores para poder hacer mejor uso de las evaluaciones formativas y sumativas. Además, el diseño de programas educativos debe ser coherente en sus propósitos, estrategias y formas de evaluación.

Capítulo XI: Recolectando evidencia de la comprensión del estudiante

Capítulo XII: Retroalimentación y correcciones instruccionales

Capítulo XIII: Examinando la retroalimentación formativa en el contexto de aula: nuevas perspectivas de investigación

Comprensiones sobre lo que sabemos de la retroalimentación

Es poco lo que se sabe y comprende sobre prácticas de retroalimentación formativa en aula. De hecho, al hacer una revisión de las investigaciones realizadas sobre el tema, encontramos que muchas veces no hay claridad sobre los efectos que tiene la retroalimentación en distintas disciplinas, o incluso en

distintas actividades de aprendizaje con objetivos diferentes. Esto es importante porque por ejemplo que la retroalimentación sea hecha inmediatamente tiene un impacto distinto si se trata de tareas de memoria por repetición, o si se trata de actividades de proceso.

Al no existir una definición clara en los estudios sobre lo que entienden por retroalimentación, existe un gran universo distinto de investigaciones cuyos resultados no son siempre comparables. Otra limitación observada es que gran parte de ellos estudia los efectos en una sola sesión, y pocos exploran sus efectos en el mediano y largo plazo.

Más aun, existen múltiples amenazas a la validez de estos estudios, por carecer de grupos control, tener debilidades de validez ecológica, etc.

Una definición expandida de la retroalimentación: Retroalimentación formativa

A partir de las debilidades en la definición de retroalimentación, proponemos una definición que se construye según las siguientes características: es un proceso guiado por los objetivos de aprendizaje, involucra activamente a los estudiantes, se considera un andamiaje instruccional, intenta explícitamente mejorar los resultados de aprendizaje, considera diversas fuentes de información, entre otros. De esta manera se expande la definición de retroalimentación escrita y oral hacia las interacciones e intercambios en aula, que pueden incluir preguntas de seguimiento, conversaciones, entre otros, que le entregan información a los estudiantes sobre cómo van sus progresos de aprendizaje y cómo continuarlos. Se reconoce que la evaluación formativa debe ser cíclica y transversal respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje

Un marco para caracterizar los episodios de evaluación formativa en aula

Se propone un marco donde la evaluación formativa se circunscribe a un contexto de aprendizaje particular, y es un proceso continuo que tiene tres componentes: un ciclo de actividades de evaluación, un procedimiento de episodios de evaluación formativa, y participación social.

Estudiando la retroalimentación formativa en el contexto de aula

Como ha sido mencionado, existen muchas carencias en la investigación sobre este tema que deben ser superadas recogiendo, lo más posible, experiencias directas de aula.

Cabe agregar que si bien los efectos de la retroalimentación formativa son generalmente positivos, se reconoce que hay formas de retroalimentación de mayor y menor calidad, lo que impacta en sus efectos. Las estrategias pueden ser simples, como el llamado *exit ticket*, pero lo fundamental es que los profesores sean capaces de utilizar la información que surge a partir de ellas para apoyar y afinar las estrategias de enseñanza; asunto del que no suelen estar conscientes y disminuye la efectividad de estas prácticas.

Sección IV: Evaluación Sumativa

Capítulo XIV: Investigación en evaluación de aula sumativa

Estableciendo el contexto: Investigación en evaluaciones de aula sumativas

La calidad de una evaluación sumativa depende de su alineación con los objetivos de aprendizaje, de su diseño y la claridad de los criterios de evaluación.

Los profesores tienen gran responsabilidad en esto, puesto que sus juicios tienen gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que es fundamental que sus competencias les permitan hacer un buen trabajo.

Sin embargo, y a pesar de que los estudios revelan que los profesores cada vez hacen más el ejercicio de interpretación de resultados y aplicación de evaluaciones sumativas, la mayoría de ellos todavía carece de las competencias necesarias para hacerlo correctamente. Esto hace que los juicios hechos a partir de evaluaciones sumativas sean frecuentemente imprecisos y poco confiables: los docentes tienen problemas para distinguir aspectos académicos y no académicos del aprendizaje, entre otros problemas.

La evidencia que surge a partir de la Universidad de Londres plantea que las evaluaciones sumativas y de altas consecuencias tienen efectos en la

motivación de los estudiantes, muchas veces incentivando que se orienten al desempeño por sobre el desarrollo de aprendizajes y disminuyendo su autoestima, mientras que llevan a los profesores a utilizar estrategias de enseñanzas altamente estructuradas y centradas en la transmisión de información.

Por otro lado, al aplicar evaluaciones sumativas, se favorece a los estudiantes cuando se les da la oportunidad de entender los criterios de evaluación y las decisiones que se tomarán a partir de los resultados. Asimismo, es importante que los profesores comprendan y se involucren en los criterios u objetivos de la evaluación, más aún si es externa.

Revisión de investigación reciente en prácticas de evaluación sumativa en aula

Más específicamente, al analizar la relación entre la percepción que tienen los estudiantes sobre el ambiente de evaluación y su motivación para aprender, se observa que es bastante intensa, pero que los factores que la determinan están fuera del control del profesor.

Por otro lado, y como ya fue mencionado, los profesores no siempre comprenden ni los criterios ni los resultados de las evaluaciones sumativas, lo que alimenta sus sesgos y disminuye su efectividad.

Capítulo XV: Calificando

Sección V: Metodología de evaluación de aula

Capítulo XVI: Aproximaciones de respuesta construida en evaluación de aula

Capítulo XVII: Ítems de selección

Capítulo XVIII: Evaluación de desempeño

Capítulo XIX: Portafolios y E-Portafolios

Capítulo XX: Comprendiendo y evaluando los atributos socioemocionales del aula

Capítulo XXI: Autoevaluación del estudiante

Capítulo XXII: Los pares como una fuente de evaluación formativa y sumativa

Capítulo XXIII: Diferenciación y evaluación de aula

Demografía y diferenciación

Los ritmos de aprendizaje siempre son particulares. Es imposible que dentro de un grupo de estudiantes todos aprendan de la misma forma y al mismo ritmo. Sin embargo, el enfoque tradicional ha sido enseñarle a todos de la misma manera, y quienes no quepan en ese molde son enviados a aulas especiales. Actualmente ese modelo se ve desafiado por el creciente número de estudiantes en Estados Unidos que habla otros idiomas aparte del inglés, que ha recibido diagnósticos de trastornos del aprendizaje, dificultades emocionales o conductuales, etc. De la misma forma, en todas las aulas suele haber estudiantes avanzados, más allá del nivel que corresponde a su edad. Como la mayoría de los estudiantes tiene alguna característica particular, ya no es posible separar a “los normales” de los “anormales”, y además, los desafíos actuales indican que todos los estudiantes debieran tener altas expectativas de desarrollo y aprendizaje, lo que implica que la educación tiene el desafío de permitir que así sea. Esto es posible de lograr a través de la diferenciación.

Breve revisión de un modelo de diferenciación

El objetivo de la diferenciación es que todos los estudiantes puedan aprender al máximo, y el modelo propuesto se construye en base a los siguientes elementos:

Ambiente de aula: Se refiere al tono afectivo que perciben los estudiantes que existe en el aula. Para ser efectivo se debe percibir que el profesor cree que todos pueden aprender, que los estudiantes se sientan seguros, etc.

Currículo: Se refiere al conjunto de experiencias diseñadas y articuladas para guiar a los estudiantes en su aprendizaje. Los objetivos deben ser compartidos por profesores y estudiantes, las tareas deben ser interesantes para todos y el profesor enseña “hacia arriba”, para que todos puedan incluso superar las expectativas de aprendizaje.

Evaluación de aula: Son los medios formales e informales a través de los cuales se hace un seguimiento del progreso de aprendizaje. Deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje y permitir que todos los estudiantes demuestren sus aprendizajes.

Instrucción: Son los procesos, secuencias y actividades donde participan los estudiantes para lograr manejo de aquello definido por el currículo. Debe estar alineada con los objetivos y el profesor debe desplegar variadas estrategias de trabajo, entre otros.

Manejo de aula: Es la organización de los materiales y rutinas de aula. Debe estar orientada al aprendizaje y no al dominio del profesor, etc.

Evaluación y diferenciación

Evaluación de conocimiento previo

El contexto de la pre-evaluación: En la diferenciación, cuando hablamos de apresto no nos referimos a la capacidad de los estudiantes, sino que a los conocimientos o habilidades que poseen en un momento dado y que permiten construir nuevos aprendizajes. Por esto, es un concepto fluido. La pre-evaluación permite reconocer conocimientos previos que de otra forma pasarían desapercibidos por el profesor y los estudiantes, y además es una invitación a los estudiantes a ayudar a preparar el contexto de aprendizaje, entrega el mensaje de que todos pueden aprender, y que todos tienen algo más que aprender. Se espera que también sean diferenciadas.

Investigación en pre-evaluación: Si bien no existen muchas investigaciones específicas en estas evaluaciones, si las hay sobre conocimiento previo y su rol en el aprendizaje. Se ha señalado que es uno de los factores de más importante

influencia en el aprendizaje, que pueda potenciarlo, interferir con él o distorsionarlo.

Diferenciación, pre-evaluación y los intereses de los estudiantes: Los intereses particulares de los estudiantes se articulan con los contenidos a aprender, de forma que condicionan su disposición y compromiso hacia ellos. La pre-evaluación permite diseñar la enseñanza considerando estos antecedentes.

Diferenciación y perfil de aprendizaje del estudiante: En la diferenciación se deben desplegar una serie de estrategias de enseñanza que puedan servir a todos los estudiantes, quienes también deberán aprender a reconocer qué formas de aprender les acomodan más en determinados contextos.

Evaluación durante el proceso de instrucción

La evaluación que se hace durante la instrucción se conoce como formativa o evaluación de proceso, y contribuye a la motivación de los estudiantes, a desarrollar una teoría incremental de la inteligencia, etc.

Evaluación formal durante el proceso: Son instancias con tiempo separado del resto de la instrucción, ocurren múltiples veces durante la instrucción, y están alineadas con sus objetivos.

Evaluación informal en proceso: Son instancias espontáneas y tienden a ocurrir en forma de conversaciones, pero pueden estar menos alineadas con los objetivos de aprendizaje.

Evaluación posterior a la instrucción

La evaluación que alimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter formativo, pero a veces se determina que es necesario recoger evidencia de cuánto han aprendido los estudiantes para calificarlo, lo que se conoce como evaluación sumativa. A veces pueden tener un aspecto sumativo, si es que a partir de ellas se da retroalimentación a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades. La investigación sobre evaluaciones sumativas y diferenciación es limitada, pero la que hay se enfoca en la importancia de otorgar oportunidades a

los estudiantes de demostrar sus conocimientos, es decir, en diferenciar las estrategias de evaluación para que todos puedan acceder a ella.

Capítulo XXIV: Evaluación de aula en educación especial

Estudiantes con dificultades y servicios de educación especial

Existen leyes que aseguran y garantizan el acceso a educación a todos los niños que tengan algún tipo de dificultad o discapacidad, entre ellos el IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), que involucran al profesor de educación general en la educación especial de los estudiantes,

Estudiantes con dificultades

Los estudiantes que se incluyen en el IDEA son provistos de educación y servicios asociados. Las categorías de dificultad pueden ser de alta o baja prevalencia, que también pueden tener distintos grados de severidad, e incluyen trastornos del lenguaje, trastornos específicos de aprendizaje, déficit atencional con o sin hiperactividad, ceguera o sordera (completa o parcial), entre otros, los que en su mayoría son atendidos en aulas regulares, con las acomodaciones pertinentes. Los estudiantes con talento académico o quienes provienen de entornos culturales diversos no están considerados en estas categorías, pero también es pertinente en su caso hacer adaptaciones a la enseñanza.

Educación inclusiva y educación especial

La educación especial es aquella que está diseñada especialmente para estudiantes con dificultades, mientras que la inclusión es una perspectiva que busca atender las necesidades de los estudiantes en el aula general.

Marco conceptual de evaluación de aula y respuesta a intervención

Marco conceptual de evaluación de aula para educación especial

Un marco conceptual propuesto incluye los objetivos de aprendizaje, información sobre el estado actual del aprendiz, y la acción para cerrar la brecha. Esto se aplica a los estudiantes que participan en educación especial a través de sus objetivos particulares y las estrategias de enseñanza utilizadas con ellos.

Respuesta a intervención

El modelo de respuesta a intervención realiza un trabajo que va graduando la dificultad, con el fin de que todos los estudiantes puedan aprender.

Propósitos de evaluación de aula para estudiantes con dificultades

Propósitos

El propósito general de la evaluación de aula es poder mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, objetivo que se mantiene en la educación especial. En este contexto, el concepto de evaluación se concibe por una parte asociada al diagnóstico para indicar el programa más adecuado para el estudiante (evaluación desde su concepto en inglés *evaluation*), y por otra se asocia a la identificación en el currículum de las necesidades que luego llevan a la planificación del aprendizaje (evaluación desde su concepto en inglés *assessment*). En este marco la evaluación de aula permite identificar tanto las fortalezas y debilidades del estudiante como su progreso.

Tipos de evaluación y propósitos

Tamizaje: Es una forma rápida de identificar quienes califican para participar en un programa de educación especial.

Diagnóstico: Es un proceso más amplio para identificar estudiantes candidatos a educación especial que puede utilizar diversas estrategias.

Planificación de intervención: Se relaciona con el currículum general, y sirve para establecer las metas de aprendizaje.

Monitoreo de progreso: Se realiza regularmente, y evalúa la efectividad de la intervención.

Aproximaciones a evaluación de aula para estudiantes con necesidades especiales

La evaluación de aula se define según los objetivos curriculares, y considera la motivación del estudiante, expectativas del docente, etc. En el caso de educación especial, también es *individualizada*, lo que no implica que sea

separada del aula regular, sino que se espera que se realice en contextos inclusivos.

Desarrollando objetivos de aprendizaje para evaluación de aula

Los objetivos de aprendizaje para estudiantes con necesidades especiales deben recoger cuidadosamente sus características para planificar una enseñanza que dé oportunidades a todos de participar significativamente en ellas. Para hacer este trabajo se propone un modelo de aplicación continua conocido como MAPS, que considera preguntas como cuál es la historia del estudiante, quién es, cuáles son sus fortalezas y debilidades, qué se puede soñar respecto a él.

Desarrollando objetivos de aprendizaje a través de una alianza familia-escuela

La evaluación de aula para estudiantes con necesidades educativas especiales no debe solo comunicarle las decisiones a la familia, sino que involucrarla en todo el proceso, sobre todo si entre los objetivos se encuentran aspectos conductuales que deben trabajarse en distintos espacios. Existen programas de entrenamiento de padres que han resultado exitosos tanto para ellos como para la escuela.

Evaluando contextos de aprendizaje para un aprendizaje efectivo

En las últimas décadas la evaluación ha pasado de enfocarse en el aprendizaje del estudiante a focalizarse en el contexto donde ocurre ese aprendizaje. Confirmado por las investigaciones, se ha observado que los contextos de aprendizaje con críticos a la hora de desarrollar habilidades y conocimientos. Este contexto reconoce aspectos socioculturales de la escuela, calidad docente, nivel socioeconómico, relaciones de pares, entre otros.

Recomendaciones para profesores para evaluar estudiantes con dificultades

Usando la evaluación de aula para documentar el progreso de los estudiantes en sus programas individualizados

Los estudiantes que participan en programas educativos individualizados tienen objetivos de aprendizaje específicos a ellos, que se insertan en el contexto del currículum general. La evaluación basada en currículum es una forma de evaluación de aula que permite hacer un monitoreo del desarrollo de estos aprendizajes, tanto de los conocimientos como de las habilidades.

Recogiendo información funcional a la evaluación en el contexto de evaluación de aula

La evaluación funcional al comportamiento es un método para identificar las variables que predicen y mantienen un comportamiento desafiante, cuyo foco es el análisis funcional para diseñar un plan de intervención de estos comportamientos. Hay investigaciones que indican que puede ser efectivo, y su relación con evaluación de aula es que en este contexto los profesores recogen información para llevar a cabo esta intervención.

Supuestos: Se basa en que el comportamiento cumple una función, que éste puede cambiar, y que hay un contexto que lo determina.

Métodos de evaluación funcional: Pueden usarse métodos directos o indirectos, pero siempre se considera el contexto a la hora de hacer el análisis.

Acomodaciones en evaluación

Las acomodaciones son cambios en el formato, materiales o procedimientos que permiten una participación significativa en las evaluaciones. Así, los profesores pueden usarlas en aulas regulares para atender a estudiantes que puedan tener algún tipo de dificultad particular, y también a quienes demuestran talentos académicos. El *diseño universal para el aprendizaje* es una forma de implementar instrucción diferenciada, que contempla satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, adaptando el currículum y facilitando el acceso a las experiencias de aprendizaje. Sus tres principios son permitir métodos flexibles de presentación del contenido, apoyar el aprendizaje estratégico y apoyar el compromiso de los estudiantes. En este contexto la

tecnología ofrece múltiples apoyos para realizar acomodaciones, las que pueden realizarse en el contexto de evaluaciones de aula.

Capítulo XXV: Evaluación de aula en matemáticas

Capítulo XXVI: Investigación en evaluación en el aula de estudios sociales

Capítulo XXVII: Evaluación en el aula de ciencias: Prioridades, prácticas y prospectos

Capítulo XXVIII: Evaluación de aula en escritura

Resumen 14: Assessment Essentials for Standards-Based Education

McMillan, J.H. (2008). *Assessment Essentials for Standards-Based Education*. EE.UU, Corwin.

Capítulo I: Integrando la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje

En las últimas dos décadas, en Estados Unidos ha tomado fuerza la educación basada en estándares, debido a la necesidad que se vio en establecer estándares más altos para todos los alumnos. Esto llevó al desarrollo de los *estándares de contenido*, lo fundamental que los alumnos deben saber, conocer y saber hacer; también los *estándares de rendimiento*, definiendo los niveles de rendimiento en los estándares de contenido que permitan determinar específicamente lo que es “suficientemente bueno”. Por lo tanto, esto ha llevado a que los alumnos sean evaluados acorde a estos dos tipos de estándares. Además, esto ha conllevado un aumento importante en la responsabilidad de aplicar esta metodología, y una presión fuerte sobre los profesores para que sus alumnos cumplan los estándares. También esto ha llevado a que la evaluación se considere de dos maneras: *pruebas de gran escala*, que son aquellas para evaluar a cientos o miles de alumnos, y generalmente son de respuesta múltiple. La otra manera son las *pruebas locales*, que son las que ocurren en la sala de clases como observaciones, pruebas hechas por el profesor, presentaciones, etc.

No es difícil ver que la evaluación es clave para la enseñanza. Como el enseñar es un proceso de toma de decisión efectiva, se hace necesario que estas decisiones estén basadas en algo. Los profesores necesitan entender a sus alumnos antes de poder elegir los métodos de enseñanza más efectivos y calificar su rendimiento. Un profesor efectivo es capaz de integrar tanto las pruebas de gran escala con las locales como fuentes de información para interpretar y tomar decisiones. Es fundamental que el proceso evaluativo comience con el establecer el o los propósitos específicos que se buscan determinar. Una vez que esto está claro, recién se puede elegir el método más apropiado para recolectar, interpretar y sintetizar la información.

Una buena manera de determinar los propósitos de las evaluaciones es por medio de los términos *formativo* y *sumativo*. Las evaluaciones formativas son aquellas que buscan mejorar el aprendizaje del alumno. En contraste, las evaluaciones sumativas se utilizan para documentar el aprendizaje, es decir, para determinar cuánto han aprendido. Un aspecto central de las evaluaciones formativas es que estas entregan retroalimentación tanto a profesores como alumnos acerca del aprendizaje, lo que puede ser utilizado para ir modificando la enseñanza y la forma de aprender en beneficio del alumno.

Capítulo II: Validez

La validez puede ser definida como una evaluación general que apoya el propósito que se tiene de la interpretación, el uso y las consecuencias de los puntajes obtenidos. En otras palabras, que las inferencias extraídas de los puntajes obtenidos por medio de algún instrumento sean legítimas. Esto permite tomar mejores decisiones, ya que las inferencias en las cuales se basan estas decisiones son más precisas. Se destaca que las pruebas no son válidas en sí, sino que más bien son las inferencias que se extraen de ellas las que deben tener validez.

Se presentan características de la validez, formas en como esta se determina, diferentes fuentes de validez y algunas sugerencias para aumentarla en las evaluaciones de la sala de clases. Algunas de estas recomendaciones son: determinar si diferentes formas de evaluar algo entrega los mismos resultados, pedirle a otros profesores que juzguen la conexión entre la evaluación y los objetivos de aprendizaje, medir la una conducta o rendimiento más de una vez, entre otros.

Capítulo III: Confiabilidad

El proceso de evaluación debe entregar confiabilidad para que las inferencias extraídas puedan ser válidas. La confiabilidad se define como la consistencia de los puntajes obtenidos de la evaluación. Es importante tener en cuenta que este concepto es parte de los puntajes y no de las pruebas en sí, ya

que el puntaje obtenido en una prueba no sólo depende de esta, sino que también de otros factores.

Se presenta cómo la confiabilidad es determinada, estimando el error que acompaña al puntaje obtenido. A mayor error, menor confiabilidad. También se presentan diferentes fuentes de evidencia para la confiabilidad, los factores que influyen en el estimado de esta, y se entregan sugerencias para la sala de clases.

Capítulo IV: Equidad (*fairness*)

La equidad puede ser definida desde múltiples perspectivas. De forma general, como una condición o situación en donde la evaluación no está excesivamente influenciada por factores no relacionados a los objetivos de aprendizaje o los estándares que se están midiendo. También se puede entender como un trato igualitario a quienes están siendo evaluados. Se plantean diversas aproximaciones en relación a la equidad, como en cuanto a oportunidades de aprendizaje, ausencia de sesgos, evitar estereotipos, y el acomodarse a necesidades especiales.

En relación a esta última aproximación, se hace necesario adaptar las evaluaciones por razones éticas, legales e instruccionales para que sean equitativas y sin sesgos. La ley en EE.UU exige que como mínimo, quienes administren las pruebas estén entrenados, que estén en el lenguaje nativo del alumno, el material debe indicar de forma precisa las aptitudes o el logro sin discriminar por una discapacidad, entre otras exigencias.

Más allá de los aspectos legales, los profesores deben acomodar las evaluaciones porque muchas discapacidades afectan las habilidades necesarias para rendir una prueba. Sin esto, difícilmente los puntajes serán válidos y confiables. Las adaptaciones que pueden realizar los profesores se agrupan en tres categorías:

- **Instrucciones**: Se pueden modificar leyéndolas de forma pausada, que sean simples y breves, chequear la comprensión de las instrucciones por parte de los alumnos, entregar ejemplos de respuestas a los alumnos, etc.

- Construcción de pruebas: Deben estar hechas con abundante espacio en blanco, un tamaño de letra adecuado, y en doble espacio. Las secciones deben estar claramente diferenciadas, con sólo un tipo de pregunta por página. También se pueden adaptar los ítems de las pruebas, como por ejemplo, que las preguntas de desarrollo consideren las dificultades del alumno (pueden necesitar instrucciones auditivas en vez de visuales). El uso de portafolios también es una buena metodología, porque permite individualizar las tareas y requerimientos que vayan mostrando el progreso.
- Administración de las evaluaciones: Obviamente, estas dependerán de la discapacidad. En general, el objetivo es usar procesos que disminuyan o remuevan el impacto negativo de la discapacidad en el aspecto que se quiere evaluar.

Capítulo V: Métodos, ítems y técnicas de evaluación

Para que las evaluaciones sean exitosas, es clave que los métodos y técnicas utilizadas para elaborarlas sean de alta calidad. También es necesario considerar la equidad, las consecuencias positivas, la concordancia con los estándares, por lo que hay muchos elementos a tomar en cuenta.

El paso inicial es el estar seguro de saber cuáles son los estándares y cuales objetivos de aprendizaje son a los que se quiere apuntar. También es necesario comprender los criterios utilizados para determinar el aprendizaje exitoso. Puede ser útil pensar en los tres niveles cognitivos de aprendizaje: conocimiento, comprensión y aplicación. Esto puede permitir establecer objetivos según cada nivel.

Luego se presentan variados métodos de evaluación. Es importante tener en cuenta que todos los métodos presentan fortalezas y debilidades para determinar el rendimiento de los alumnos. Estos métodos son: selección de respuesta (como la selección múltiple), preguntas de respuesta breve, ensayos, evaluaciones de rendimiento, portafolios y autoevaluaciones. Cada uno de estos métodos se profundiza y se entregan ejemplos de cómo aplicarlos.

Capítulo VI: Comprendiendo y utilizando los datos numéricos

Es esencial tener una buena comprensión del significado de los datos y de cómo se pueden utilizar para mejorar la enseñanza. Se profundiza en temas como los tipos de puntajes (frecuencias, porcentajes, etc.), la frecuencia de distribución, medidas de tendencia central (media, moda, etc.), medidas de dispersión, medidas de relación (correlaciones), y cómo se pueden utilizar estos datos para mejorar las evaluaciones.

Capítulo VII: Interpretación y uso de las pruebas a gran escala y de las pruebas basadas en estándares.

Este capítulo se enfoca en aquellas pruebas de gran escala, a diferencia de aquellas pruebas que son elaboradas por los profesores en la sala de clases. Se denominan de gran escala porque son de un amplio uso y pueden ser aplicadas a muchos alumnos.

Se presentan tipos de estas evaluaciones, como las pruebas estandarizadas de logro, pruebas de nivel nacional (como la *National Assessment of Educational Progress*), y pruebas estandarizadas de habilidad. También se dan consejos para aplicar estos tipos de pruebas, formas en que se pueden interpretar los puntajes y como hacer modificaciones a la enseñanza según lo interpretado.

Capítulo VIII: Calificación

En este capítulo se consideran principios fundamentales del proceso de calificación, aquella práctica en donde se utilizan notas para comunicar algo acerca del alumno. Se destaca que el juicio del profesor es un elemento central a la hora de calificar, ya que este no es un proceso objetivo. Si bien las pruebas se puntúan de manera objetiva, hay ciertos elementos que si son subjetivos, tales como: la determinación de la dificultad de la prueba, la determinación de los criterios de evaluación, la inclusión de puntos extra, etc.

Uno de los puntos fundamentales a la hora de determinar las calificaciones es ser claro sobre los propósitos de determinar notas al trabajo de los alumnos. Se plantean cinco propósitos principales:

1. Comunicar el aprendizaje del alumno: Las notas actúan como una fuente de información para profesores, alumno y apoderados acerca del cumplimiento de los objetivos del aprendizaje y de los estándares. Aquí se ubican principalmente las evaluaciones sumativas. Las calificaciones que se determinan según el rendimiento de los alumnos se denominan *evaluaciones basadas en estándares*. El foco que tienen es el de comunicar cuánto ha progresado el alumno en relación a los niveles de rendimiento, y no dónde se ubica en comparación a los compañeros.
2. Ranquear a los alumnos: Permiten comparar a los alumnos entre ellos, para establecer diferencias que permitan tomar decisiones como la admisión a ciertos estudios. Este propósito es teóricamente inconsistente con la idea de los estándares, ya que en este último todos podrían recibir la misma nota.
3. Entregar retroalimentación: Cuando los profesores entregan notas tienen la posibilidad de dar retroalimentación a los alumnos sobre cuán bien y de que formas los alumnos demostraron su rendimiento. Esto le ayuda a los alumnos a comprender su estado actual de aprendizaje y, eventualmente, reducir la discrepancia entre este y el rendimiento esperado. La retroalimentación específica, personalizada e inmediata le entrega la información necesaria al alumno para mejorar.
4. Motivar a los alumnos: De una u otra manera, las notas motivan al alumno. Esta motivación puede ser extrínseca (recompensa o castigo), o intrínseca (dominar u objetivo de aprendizaje). Con una motivación extrínseca, los alumnos ven un valor a lo que están aprendiendo, lo que ayuda además a aumentar el sentimiento de autoeficacia.

5. Evaluar la enseñanza y el currículum: Informa al profesor acerca del éxito de sus métodos de enseñanza y del currículum, si es que las notas son utilizadas como una fuente de retroalimentación.

Finalmente, se presentan métodos de calificación basados en estándares, los cuales tienen cuatro características esenciales: (1) estándares pre-establecidos y bien definidos, (2) identificación de la mejor evidencia que muestre el progreso para alcanzar los estándares, (3) niveles altos de rendimiento pre-establecidos para todos los alumnos, y (4) conversiones claramente articuladas desde los niveles de rendimiento hacia las notas y reportes. Algunos de estos métodos son el uso de indicadores de rendimiento (alto, suficiente, etc.), calificación basada en porcentajes (A= 94-100, por ejemplo) y la combinación de puntajes individuales (elegir qué incluir en la nota final, que peso tendrá cada evaluación, etc.).

Resumen 15: Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad

Sánchez , A. & Torres, J. A. (2009). *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. España: Ediciones Pirámide.

Parte primera: Marco conceptual y evolución de la educación especial

Capítulo I: La educación especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo. Algunos apuntes para la reflexión.

Aproximación a su desarrollo histórico y social

Antecedentes y primeras experiencias

Durante siglos ha ido evolucionando la noción que se tiene de personas “diferentes” o “anormales”, la que siempre ha estado cargada de rechazo. Desde la antigüedad donde se cometían infanticidios y había rechazo social, pasando por la época de la Revolución Industrial donde se les rechazaba por ser poco aptos para la producción, hasta la aparición de la psiquiatría y el modelo médico que los excluía en residencias especiales por considerarlos una amenaza social, y pensando que así se les hacía un bien a ellos también.

De la atención médica a la psicopedagógica

En el contexto de la masificación de la educación, y a partir de los modelos de intervención médicos, comienzan a desarrollarse trabajos de intervención a distintos grupos considerados anormales o deficientes, generalmente en exclusión de las aulas regulares, donde son definidos a partir de su déficit. En este proceso el auge de la psicología (sobre todo la experimental) es protagonista con el desarrollo de modelos explicativos y descriptivos de las diferencias.

Orientación pedagógica

A partir de los años 60' comienza un cuestionamiento al modelo precedente, caracterizado entre otras cosas por la revisión de la responsabilidad de la sociedad con sus ciudadanos, y el desarrollo de la noción de *derechos humanos* con protagonismo de organismos internacionales como la UNESCO, que realizan actividades de visualización de la discapacidad, necesidades educativas

especiales e integración. A la actualidad, se ha avanzado hacia una visión de acercar las diferencias a la participación en la sociedad, a la educación en diversidad, pero donde aún permanecen múltiples tensiones.

Políticas integradoras y desarrollo de la integración en España

Existen distintas formas de integrar la diferencia que pueden tener los países, ya sea a nivel físico, administrativo, curricular, etc. A través de distintas leyes y definiciones, actualmente España combina una estructura organizativa que atiende educación especial en centros específicos, con atención en centros regulares, aunque se plantea que en la secundaria existen mayores desafíos y donde los logros son aún parciales.

Capítulo II: El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico.

El entramado terminológico asociado a la educación especial

Históricamente la educación especial ha sido nutrida por diversas disciplinas, y ha cargado con una connotación peyorativa asociada a las diversas tensiones provenientes del rechazo a la diferencia. Algunos conceptos históricos asociados han sido **pedagogía curativa**, que busca curar y por ende eliminar las “anormalidades” del desarrollo, **pedagogía terapéutica**, que busca reeducar, corregir o adaptar las anormalidades, la **pedagogía especial**, que incluye tanto la adaptación escolar como ambiental, **pedagogía correctiva** y **enseñanza especial**. Este último nace por recomendación de la Unesco en 1958, y luego evoluciona a **educación especial**.

La evolución del concepto de educación especial

La educación especial ha pasado por distintos momentos y conceptualizaciones, donde inicialmente primaba una visión de currículum paralelo y educación segregada, hasta la actualidad donde se favorece una educación abierta con adaptaciones del currículum a las necesidades de los alumnos y la valoración de la diversidad, con proyección laboral y social de todos los

estudiantes. Este proceso ha ido de la mano con redefiniciones formales, legales e institucionales.

Capítulo III: Las necesidades educativas especiales como alternativa a la categorización.

La categorización en educación especial

A lo largo de las décadas han existido distintos criterios de categorización de personas, que sin embargo representan una tensión cultural e ideológica, donde estas categorizaciones se han planteado desde las carencias, y cabe cuestionarse qué rol tiene la educación en eso, ya que parece favorecer la entrega de recursos por sobre el respeto a las diferencias. Se pueden mencionar el modelo médico, social patológico y antropológico, y los criterios estadísticos y clínicos, entre otros. La tensión surge al criticar una intervención desde el déficit, y a modo de respuesta se plantea un nuevo modelo de diagnóstico curricular que analiza sistémicamente las relaciones entre los agentes del sistema escolar, e interviene a nivel de aula y currículum para atender adaptativamente a la diversidad.

Del modelo deficitario al modelo competencial

A partir de esta tensión, se plantea un modelo orientado al desarrollo de competencias, con el enfoque denominado *educación en y para la diversidad*, que valora como enriquecedoras las diferencias individuales de todos los estudiantes.

Comprensividad, diversidad e inclusividad

A partir del auge de las democracias y la educación obligatoria, se hace patente la necesidad de contar con un modelo comprensivo de la diversidad y las diferencias, que pueden surgir por elementos personales, de posibilidades de aprendizaje, motivacionales, etc. Así, se avanza desde el concepto de *integración* al de *inclusión*.

El concepto de las necesidades educativas especiales

Surge en 1978 y se enfoca en las acciones específicas que debe llevar a cabo el sistema educativo para atender a las diferencias, las que también amplían

su definición al considerar nuevas fuentes de diferencia. El concepto no ha estado exento de tensiones, y actualmente se ha divulgado el de *diferencias individuales*.

Parte segunda: Currículum y diversidad: nuevas realidades, nuevas perspectivas.

Capítulo IV: El currículum como marco de referencia en procesos de atención a la diversidad: perspectivas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

El currículum se define como instrumento de adaptación a las necesidades de los alumnos.

Perspectivas curriculares en la educación especial: entre el currículum diferenciado y el currículum común

Hay dos perspectivas centrales de abordaje de la diversidad a nivel curricular. La primera se conoce como **diferenciación curricular**, sustentada en el modelo deficitario de diferencias individuales y consiste en enseñar programas diferentes a grupos diferentes. A partir de las críticas a esta propuesta se plantea el **currículum común**, que enfatiza la organización del ambiente para la atención flexible a la diversidad propia de todo grupo humano.

El currículum como factor de cambio facilitador de la atención a la diversidad

El currículum no se refiere solo a los contenidos conceptuales de un programa educativo, sino que a las prácticas, estrategias y acciones que se llevan a cabo en el espacio educativo. En cuanto a la **diversidad como base del diseño curricular**, podemos decir que es un proceso constante que se redefine en función de las nuevas demandas ambientales, y que es responsabilidad de todos los actores del sistema educativo. Sobre el **desarrollo curricular**, el docente lo lleva a la práctica desde un rol reflexivo y autónomo.

Capítulo V: La evaluación: sentido y estrategias para los alumnos con necesidades educativas especiales.

La evaluación tiene asociados muchos conceptos, como el enjuiciamiento, descripción e información de aprendizaje, y ha transitado desde un foco en el alumno hacia uno que incluye a los profesores o programas educativos, entre otros.

Consideraciones generales sobre la evaluación

La reforma educativa en España considera la evaluación en términos transversales a todas las fases del proceso educativo y a todos los niveles organizativos que le atañen, por lo que se le considera parte del currículo. Diversos autores definen conceptos como *assessment* (asociado a la valoración del proceso de aprendizaje a nivel individual), *evaluation* (valoración a nivel curricular) y *recording* (que se entiende como registro de información para la evaluación), los que si bien tienen matices, suelen usarse como sinónimos. Además, inherente a ella están acciones, toma de decisiones, y está integrada al proceso educativo general para intentar mejorarlo. También puede ser analizada bajo distintos ejes, entre ellos sus propósitos, quién evalúa, a quiénes y las funciones que ejerce, y al igual que los modelos educativos, la evaluación ha pasado por distintos momentos, transitando hacia un enfoque más cualitativo y que amplía las metodologías utilizadas para servir a la pedagogía.

La evaluación en la educación especial: nuevos planteamientos ante nuevas realidades

En el marco de las necesidades educativas especiales, la evaluación formativa es imprescindible pues entrega información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan los estudiantes; por esto, se entiende que la evaluación es transversal al proceso educativo, y no solo una fase culminante.

Un aspecto controversial está asociado a la función diagnóstica de la evaluación en las NEE, dado que se critica que define al estudiante según sus deficiencias y rigidiza la noción del profesores sobre las limitaciones del alumno.

Se describe que la evaluación ha llegado a ser más holista, a articularse cercanamente a la instrucción, y cuyos modelos tienen foco en la indagación en el

estudiante, en la relación del estudiante con la tarea y con su ambiente próximo, y también centrada en el ambiente sociocultural amplio. Para que la evaluación atienda a la diversidad del aula, debe indagar además el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación como referente en el proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales: del concepto de diagnóstico centrado en el déficit al concepto de evaluación de las necesidades educativas especiales

El modelo tradicional, con énfasis en el diagnóstico, centra el problema en el estudiante y por ende también las estrategias de intervención. En las nuevas propuestas se plantea que el fracaso escolar surge de una disfunción en las relaciones entre estudiantes, profesores, escuela, recursos educativos y familia, por ende el foco de intervención puede abordar cualquier de estos factores. Complementariamente, el objetivo es modificar el aula (o las interacciones en ella), no intervenir fuera de ella, lo que a su vez reconocemos resulta tensionante para los actores involucrados.

El aspecto diagnóstico de la evaluación debiera desaparecer, puesto que es limitante, y reemplazarse por el de evaluación, la que debe realizarse en 3 fases: 1. Dirigida por el profesor, quien aprecia las características del grupo, 2. Participa el profesor y otros especialistas y profundiza en particulares individuales, y 3. Puede surgir la necesidad de apoyos específicos al proceso de evaluación. Por otro lado, existen diversas modalidades de evaluación, entre ellas evaluación curricular ordinaria, asistida o compartida, evaluación psicopedagógica y multidisciplinar.

En general, la evaluación para las necesidades educativas especiales se centra en la indagación del entramado de relaciones del espacio educativo, que puede agruparse en el eje de ambiente e individuo. Entre otras cosas, debe ser coherente, continua, comprensiva, formativa, crítica, cualitativa, etc.

Capítulo VI: Prevención y atención temprana.

Capítulo VII: Las adaptaciones curriculares como estrategias de atención a la diversidad.

Planificación del proceso de atención a la diversidad a partir de la adaptación de los diferencias niveles de concreción curricular

Un currículum debiera adaptarse para dar cabida a todos los niños, y por ende dar cuenta de la valorización a la diversidad. Se debe considerar *qué, cómo y cuándo* enseñar, y *qué, cómo y cuándo* evaluar. Sobre la **enseñanza**, debe tener objetivos pertinentes que sean flexibles para adaptarse a la comunidad escolar, utilizar estrategias que favorezcan la colaboración, y seguir el ritmo de avance de los estudiantes (en vez de usar criterios rígidos de edad cronológica). Respecto a la **evaluación**, debe considerar al alumno y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respuestas a necesidades educativas especiales

Existen dos aproximaciones principales: En primer lugar los programas de desarrollo individual (PDI), y por otro las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). La segunda es la que presenta mayores ventajas, y puede abordar aspectos de la adaptación de elementos de acceso (recursos) y elementos básicos del currículum. Por último, existen fases para su realización, que incluyen detección de necesidades, diseño y valoración, entre otros.

Parte tercera: Estructuras organizativas para atender a la diversidad.

Capítulo VIII: La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad.

Diversidad, escuela comprensiva y organización escolar

Existen diversos modelos educativos que articulan sus niveles de distintas maneras para atender a la diversidad, con mayor o menor énfasis en la inclusión (y su contraparte, la integración segregadora). Sin embargo, existen elementos específicos del sistema escolar que favorecen la apertura a la diversidad, que son: *flexibilidad, funcionalidad, participación y comunicación*, y que se imbrican con factores que inciden también en el trabajo con diversidad. Estos son *elementos*

personales (incluye a profesionales de la educación, alumnos y familias), *elementos funcionales* (que incluyen estrategias de trabajo como agrupamiento flexible, trabajo cooperativo, etc.) y *elementos materiales* (recursos y materiales didácticos).

Estructuras organizativas para la atención a la diversidad: niveles de intervención

En el sistema educativo descrito existen 3 unidades básicas: el aula, el centro y el distrito educativo. En forma transversal, se propone una red tutorial con el objetivo de orientar la educación. En ella inciden los profesores tutores, los especialistas de los centros, y los equipos de orientación a nivel distrital.

Nuevas perspectivas en la organización escolar: reconstruyendo la organización y la cultura escolar

La organización y cultura escolar deben ser ejes de intervención para que la educación acoja a todos los estudiantes, y se adapten a sus particularidades valorando su aporte al aula.

Capítulo IX: El proceso de escolarización para alumnos con necesidades educativas especiales.

El derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a un puesto escolar que dé respuesta a sus necesidades

En el contexto del marco de derechos humanos y sociales, en el Estado Español y las Comunidades Autónomas se contempla el derecho a educación al alumnado con NEE.

Concepto de escolarización y ordenación de la enseñanza

En España todo niño tiene derecho a acceder al sistema escolar, lo que es responsabilidad de la Administración educativa. El sistema contempla educación infantil, primaria, secundaria y también centros específicos, los que tienen cierto grado de flexibilidad para atender a los estudiantes.

Medidas que el sistema educativo pone a disposición de estas alumnos y red de centros

El sistema Español pone a disposición recursos de detección temprana de necesidades, unidades de apoyo a la educación especial, recursos de tipo psicopedagógicos, entre muchos otros.

Modalidades de escolarización

A partir de la evolución legislativa en España, se disponen modalidades de escolarización en centros ordinarios (con distintos grados de participación en aula regular), escolarización en centros específicos, y también hay comunidades autónomas que trabajan combinando ambas.

Criterios y procedimientos a seguir para acceder a la escolarización

Se consideran la planificación educativa de la Administración, la integración del estudiante, entre otros, además de procedimientos formales para establecer la modalidad más adecuada de escolarización.

Capítulo X: Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad.

La organización del grupo-clase, clave fundamental para educar en la diversidad.

Respecto a la **organización del alumnado en el grupo-aula**, debe favorecer la cooperación e interacciones del grupo heterogéneo, trabajando en base a la diferencia valorándola, no negándola. Esto implica tanto la disposición espacial de los estudiantes en el aula, como sus formas de interacción, que pueden ser de *tutorías entre iguales*, *pequeño grupo colaborativo* o *trabajo en equipo*. Se debe considerar asimismo la **organización de espacio, tiempo y recursos**, y **propuestas didáctico-organizativas integrales**, como rincones, talleres, proyectos, etc.

Capítulo XI: La red de apoyo ante las necesidades educativas especiales.

Capítulo XII: Acción tutorial y atención a la diversidad.

Capítulo XIII: La participación de la familia en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Resumen 16: Balanced Assessment: From Formative to Summative

Burke, K. (2010). *Balanced Assessment: From Formative to Summative*. EE.UU, Solution Tree Press.

Introducción

Tanto las evaluaciones formativas como sumativas son parte necesaria del proceso de evaluación; más aún, se complementan mutuamente. El objetivo de este libro es mostrarles a los profesores como integrar ambos tipos de evaluación sin problemas en su instrucción. El contenido de este libro les entregará ayuda a los profesores para desarrollar su propio repertorio de evaluaciones formativas y sumativas para monitorear, calificar y hacer inferencias hacer de la habilidad del alumno para alcanzar los estándares y objetivos curriculares. Al final de cada capítulo, se presentan ejercicios que guiarán a los profesores en la reflexión en las prácticas que se discuten y en planificar los pasos para implementar estas prácticas en los colegios donde trabajen.

Capítulo I: Instrucción basada en estándares y evaluación. Comenzar con el fin en mente.

En EE.UU., los estándares educativos fueron creados con el fin de mejorar el logro académico mediante la clara definición de los conocimientos y habilidades que deben ser enseñadas, y qué es lo que deben hacer los alumnos para demostrar que los han dominado. Si bien esto puede ser de gran utilidad, uno de los grandes desafíos que tienen los profesores es la gran cantidad de estándares que se espera que aborden. Esto se traduce en una gran presión sobre los profesores, y que varios contenidos queden sin ser enseñados por falta de tiempo. Una solución para este problema es aglomerar (*chunking*) los estándares en grupos (*clusters*) significativos entre y a través de las disciplinas.

Un método que sigue esta línea y que permite reducir el número de estándares sería el identificar los estándares más significativos (“power standards”), que son aquellos que poseen las cualidades de perdurabilidad (*endurance*), de impulso (*leverage*) y necesidad (*necessity*) para los siguientes niveles de instrucción (Reeves, 2003; en Burke, 2010). Con la primera cualidad se

refiere a su valor perdurable, como la comprensión lectora por ejemplo, y que trascienden las áreas académicas. La segunda cualidad se relaciona la aplicación de un estándar en múltiples disciplinas académicas. Con la última, se refiere a que ciertos estándares necesitan ser aprendidos ya que actúan como base para otros más avanzados. Cuando los profesores conocen estos estándares, se gana consistencia porque todos se enfocan en los resultados del aprendizaje. Los profesores igual deberán enseñar otros estándares, pero así puede priorizar lo más importante.

Por otra parte, tanto la instrucción o enseñanza, como la evaluación basadas en estándares deben incluir el lenguaje y conceptos de los estándares. Los profesores deben partir con los objetivos (los estándares), luego planean hacia atrás, planificando la evaluación que medirá la consecución del estándar, y finalmente pensando en el currículum y las estrategias de enseñanza para que los alumnos logren el dominio del estándar. A esto se refiere el comenzar con el fin en mente.

Para que los profesores puedan enseñar los estándares, primero es necesario desagrupar (*unpack*). Esto es, analizar los sustantivos y verbos que los componen los estándares para hacer una lista sobre lo que los alumnos deben saber (conceptos y comprensiones) y saber hacer (habilidades o conocimientos procedurales). Esto ayuda a saber específicamente lo qué se debe enseñar. Para esto, ayuda el plantear preguntas esenciales para los alumnos al principio de las unidades que guíen el aprendizaje. Luego de esto, se deben volver a reagrupar (*repack*) todos estos conceptos, sustantivos y verbos, para que hagan sentido, en partes (*chunks*) que sean enseñables y arreglarlos en una secuencia de enseñanza que sea apropiada para el desarrollo de los alumnos. Esto permite crear un plan de enseñanza y entrega una progresión del aprendizaje esperado de los alumnos, en un orden secuencial.

Capítulo II: El modelo de evaluación balanceada. Cuando lo formativo se encuentra con lo sumativo

Hoy en día, se considera la evaluación formativa como aquella *para* el aprendizaje, porque informa a profesores y alumnos, y la evaluación sumativa *sobre* el aprendizaje, porque informa acerca de cuán bien los alumnos han rendido. La idea que subyace a las evaluaciones formativas es el uso minuto a minuto, día a día, de evidencia para ajustar la instrucción (William, 2007; en Burke, 2010). Muchas evaluaciones formativas no se califican, sino que se usan como retroalimentación para los alumnos para que mejoren antes de las evaluaciones sumativas. Este es un punto fundamental, ya que un aspecto clave de las evaluaciones formativas es la retroalimentación. Este debe ser específico y con la intención de que el alumno reflexione acerca de su propio aprendizaje para que ajuste sus estrategias, según la necesidad, y que así cumpla o exceda los estándares y logre una comprensión más profunda de los conceptos importantes. No se debe olvidar que, muchas veces, estos ajustes de las estrategias necesitan del apoyo del profesor.

Por su parte, las evaluaciones sumativas ocurren cuando el profesor juzga el producto final, lo que generalmente ocurre al final de una unidad, curso o semestre. Estas reportan a profesores, alumnos, apoderados y administradores los resultados finales del alumno; datos que son utilizados para múltiples propósitos. Como ocurren al final de un período de aprendizaje, por lo general no incluyen una retroalimentación descriptiva para decirles a los alumnos qué hacer para mejorar.

Se plantea entonces un sistema balanceado de evaluación, el cual toma las ventajas de los dos tipos. Cuando se incluyen ambos, las evaluaciones vuelven algo más que un índice del éxito del colegio. La evaluación sumativa y formativa se apoyan una a la otra y actúan de forma sincronizada. Incluso pueden llegar a ser exactamente la misma cosa, donde sólo el propósito y el tiempo en que sean aplicadas determinarán la etiqueta. Las evaluaciones formativas proveen el entrenamiento necesario para que los alumnos sean capaces de rendir en las evaluaciones sumativas. Se presenta una tabla que resume y ejemplifica este modelo.

Capítulo III: Evaluaciones comunes. Una comunidad de evaluadores

Son aquellas evaluaciones, formativas o sumativas, que son diseñadas por un equipo de profesores (de una materia o nivel particular, por ejemplo) con el propósito de evaluar múltiples grupos de alumnos en un colegio o distrito. Permiten entregar evidencia de que los alumnos de un colegio están cumpliendo los estándares. Estas evaluaciones requieren que los profesores se pongan de acuerdo en lo que se enseña, qué planean evaluar, y cómo evaluarlo. Las evaluaciones comunes generalmente se enfocan en los estándares importantes más significativos. Una vez que han desarrollado las evaluaciones formativas comunes, los profesores pueden utilizarlas periódicamente a través del año para evaluar la comprensión de los alumnos de estándares específicos. Tienen la ventaja de promover el éxito de alumnos y profesores, pero para que contribuyan a una productiva toma de decisiones respecto a la enseñanza, deben ser de alta calidad.

Se plantea un posible método para crear estas evaluaciones comunes, el cual consta de ocho pasos, algunos con ejemplos gráficos para su mejor comprensión:

9. Identificar estándares más significativos: Es casi imposible crear evaluaciones válidas y confiables para cada uno de los estándares, por lo que seleccionar los más importantes permite a los profesores priorizar y focalizar la enseñanza y lo que se evaluará.
10. Reagrupar los estándares: Como se vio en el capítulo I, reagrupar los estándares permite un uso más fácil de ellos para que guíen la instrucción.
11. Escribir un banco de preguntas para las pruebas: Estas pueden actuar como puntos de referencia para la elaboración de pruebas, y además permiten mejorar la instrucción y así preparar a los alumnos.
12. Crear rúbricas y *checklists* para los alumnos: Sirven como una herramienta de instrucción que guía tanto al profesor, como al alumno en los pasos a seguir para completar determinada tarea o alcanzar cierto estándar. Las que se usan como evaluación en general no se califican, puesto que se

usan como formativas ya que entregan retroalimentación específica. Sin embargo, puede ser útil calificarlas pero no registrarlas, para que actúen como predicción de la evaluación sumativa y sirva de retroalimentación.

13. Enseñar el estándar y usar evaluaciones formativas: Este paso se refiere a elegir las estrategias instruccionales para enseñar cada parte del estándar. Se recomienda utilizar estrategias variadas, ya que así se potencia la motivación del alumno. La segunda parte, es emplear evaluaciones formativas que le vaya entregando retroalimentación al alumno y profesor, clarifiquen las intenciones de la enseñanza, y activen en los alumnos la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje.
14. Examinar el trabajo de los alumnos: Luego de los pasos anteriores, se hace necesario que los profesores se reúnan para examinar el trabajo de los alumnos para ver si se están cumpliendo los objetivos comunes, y si es necesario cambiar el currículum o la instrucción.
15. Diferenciar la instrucción: Cuando las evaluaciones muestran que el alumno no ha comprendido, los profesores pueden modificar sus estrategias diferenciando su instrucción. Se puede modificar la complejidad, los recursos, el producto o el ambiente de aprendizaje.
16. Administrar evaluaciones sumativas: Este sería el paso final, donde los profesores realizan un juicio final luego de haber recolectado, sintetizado y reflexionado acerca de la información de una evaluación. Las evaluaciones sumativas proveen la última pieza de los datos necesarios para hacer una apreciación final del alumno.

Capítulo IV: Tareas de rendimiento. La clave para un currículum atractivo

Se plantea que un problema actual en relación a los currículums de educación es que se han vuelto poco atractivos para los alumnos, por lo que muchos alumnos han perdido su curiosidad y entusiasmo natural por aprender. Los alumnos hoy en día están cautivados por la tecnología, y los profesores no pueden competir con las industrias de comunicación y entretenimiento, pero deben

intentar hacer que el aprendizaje sea más auténtico e interactivo. Aplicar cambios en que se dejen ciertas actividades engorrosas por más lectura, escritura y discusiones, se pueden hacer grandes cambios en los alumnos (Schmoker 2009, en Burke, 2010).

Si los profesores se reúnen en grupos de trabajo, tienen la posibilidad de crear clases y estrategias que sean significativas y creativas, que no sólo apunten a los estándares, sino que también sean atractivas para los alumnos y les permitan tomar responsabilidad de su propio aprendizaje. Si los profesores están dispuestos a tomar el riesgo de tomar aproximaciones más dramáticas e imaginativas para enseñar el currículum, se fomenta que los alumnos también se vuelvan más creativos.

Las tareas de rendimiento pueden servir a este propósito. Son actividades evaluativas que requieren de los alumnos la demostración de su logro, mediante la producción de una respuesta extensa, oral o escrita, por medio de actividades grupales o individuales, o a través de la creación de un producto. (Nitko, 2004; en Burke, 2010). Así, los alumnos pueden demostrar sus conocimientos, destrezas y habilidades de resolución de problemas mientras aplican los que han aprendido en el contexto de tareas auténticas. Estas son mejor diseñadas a través de grupos de profesores, quienes deben considerar los siguientes factores: relación de los estándares (en caso de que apunten a más de uno), relevancia que simulen problemas de la vida real), estructura (algunos más y otros menos estructurados), agrupamiento (algunas pueden ser individuales, otras en grupos), rigor (dependerá de las capacidades del alumno), subjetividad (dependen en parte de los alumnos), y nivel cognitivo.

Finalmente, se menciona que una buena manera de evaluar estas tareas es a través de *checklists* y rúbricas, las que les permiten a los alumnos trabajar a través de estos procesos basados en estándares, indicando los pasos a seguir, y así completar el producto final de la tarea de rendimiento. Se presentan ejemplos gráficos de estas tareas y de cómo evaluarlas.

Capítulo V: Checklists, progresiones de aprendizaje

Estas listas tienen un valor instruccional y evaluativo, siendo una buena herramienta de organización para los alumnos. También se les llama *progresiones de aprendizaje*, y están compuestas por una secuencia de pasos que muestran a los alumnos lo que necesitan para alcanzar de manera exitosa los objetivos establecidos (Popham 2008; en Burke, 2010). Permiten entonces hacer que una tarea compleja, que contiene varios pasos, sea más manejable para alumnos y profesores. Sirven además para apoyar, guiar y dirigir a los alumnos mientras trabajan a través de una tarea. La clave para el éxito es que los alumnos vayan cumpliendo paso a paso, en orden secuencial, para alcanzar el objetivo final. Son esenciales para implementar evaluaciones formativas porque proveen puntos de referencia para determinar si los alumnos están en el camino correcto para cumplir los objetivos.

Estas listas se componen de elementos diferentes según su propósito. Se presentan los más comunes, alguna de estas son: Un título (el nombre de la tarea a evaluar), nombre del alumno, los estándares que se apuntan, descripción breve de la tarea, categorías de indicadores de rendimiento, listas de sub-habilidades bajo cada categoría, columnas de puntuación para cada sub-habilidad, entre otras. Se presenta un ejemplo gráfico para una mejor comprensión de la idea.

Como se ha mencionado, la mejor manera de crear estas listas es por medio del trabajo colaborativo entre profesores, para crear listas comunes para los alumnos y grupos de alumnos. Para saber si los alumnos se están beneficiando de la enseñanza, deben recolectar y analizar constantemente evidencia de su rendimiento. Estas listas pueden servir entonces como una herramienta diagnóstica si se utiliza al principio de una instrucción, como una formativa se aplica a lo largo de la enseñanza, o como una sumativa si se aplican al final de una unidad, por ejemplo, y entregan una nota. Como pueden ser sumativas, también tienen el potencial de entregar retroalimentación contante, sirviendo además como una fuente de autoevaluación para el alumno.

Capítulo VI: Rúbricas, todos los caminos llevan a los estándares

En términos simples, una rúbrica es una guía de puntuación utilizada para evaluar la respuesta del alumno a las tareas de rendimiento. Permiten a los profesores distinguir entre diferentes niveles de calidad en los rendimientos y productos, y hacer inferencias válidas sobre los alumnos. Estas tienen tres características importantes: (1) *criterios de evaluación*, los factores a utilizar para determinar la calidad de la respuesta, (2) *descripciones de diferencias cualitativas de los criterios*, una descripción de distinciones de calidad para cada criterio, y (3) *indicador si se debe utilizar una aproximación analítica u holística*, indicando si los criterios de evaluación deben ser aplicados de forma colectiva, como una puntuación holística o como una puntuación analítica.

Los profesores pueden utilizar una estrategia de puntuación analítica u holística. La primera se refiere a la puntuación criterio a criterio de la lista, lo que puede ser o no agregado a un puntaje total. Tienen la ventaja de que permiten entregar retroalimentación según cada criterio específico. La estrategia holística se refiere a considerar la lista de criterios como un todo, sin reparar en cada uno por separado, entregando una clasificación general del trabajo del alumno. Como ambas estrategias consideran listas, que fueron vistas en el capítulo anterior, se destaca que las *checklists* pueden ser fácilmente convertidas en rúbricas. Primero, se deben cambiar los criterios por frases u oraciones breves. Luego, se deben designar los niveles de puntuación (1-4, por ejemplo) para cada criterio, y finalmente se le deben añadir descriptores para cada nivel.

Capítulo VII: Herramientas de evaluación formativa. Rápidas y en tiempo real

Las evaluaciones formativas entregan retroalimentación específica basada en los estándares que lleva a una mejora en el logro del alumno. Al utilizar una variedad de herramientas evaluativas para monitorear el progreso del alumno, los profesores determinan dónde se encuentran los alumnos y pueden tomar decisiones efectivas e inmediatas sobre qué hacer a continuación. Existen evaluaciones formativas formales (como controles para monitorear frecuentemente a los alumnos, o las listas y rúbricas vistas anteriormente) y las evaluaciones

formativas informales, que proveen retroalimentación inmediata para modificar la enseñanza en caso de ser necesario. Se recomienda el uso de ambas.

Existen variadas herramientas de evaluaciones formativas que pueden utilizar los profesores a lo largo de la instrucción, y que promueven el aprendizaje activo. Algunos ejemplos son:

- Poster de notas adhesivas: Se ponen cerca de la puerta, donde los alumnos pegan notas al salir de la sala. Pueden contener comentarios, preguntas, correcciones, etc., acerca de la clase que acaba de terminar. Los profesores pueden después comenzar la siguiente clase tomando en cuenta estas notas.
- Listas de los “10 mejores”: Se toma un tema, y se describen diez detalles relacionados a este, y luego se ordenan en un orden descendente. Permite transformar un juego en una actividad de clases.

Se destaca también la importancia de fomentar la metacognición en los alumnos, debido a que hay mucho contenido que ver en clases y muy poco tiempo para abarcarlo. Por lo tanto, es esencial que los profesores preparen a los alumnos a pensar de forma independiente y continua, siendo capaces de juzgar lo que han aprendido y como aplicar de manera apropiada sus conocimientos. Una estrategia para esto es que se estipule en las clases que luego de que un profesor plantee una pregunta, los alumnos se tomen tiempo para pensar, para que todos puedan reflexionar al respecto.

Capítulo VIII: Evaluaciones sumativas, el último juicio

El propósito de estas evaluaciones es entregar la última oportunidad a los alumnos de demostrar su capacidad de alcanzar los estándares den un período de aprendizaje específico. En general, estas son administradas luego de que los alumnos han tenido múltiples oportunidades de dominar una habilidad a través de la enseñanza por parte del profesor, una práctica repetida y evaluaciones formativas. Sirven para medir los resultados de la instrucción. Generalmente son calificadas, puesto que su propósito es determinar si el alumno a dominado o no

los estándares. O'Connor (2009; en Burke, 2010) recomienda utilizar combinaciones de tipos de evaluación, para medir distintas capacidades:

- Pruebas de papel y lápiz, principalmente para el conocimiento.
- Evaluaciones de rendimiento, para aplicación de contenido y para reconocer habilidades y conductas.
- Comunicación personal, para evaluar aspectos de todos los tipos de objetivos de aprendizaje.

Este autor también plantea que los profesores deberían entregar retroalimentación contante a partir de las evaluaciones formativas, y que las notas deben estar basadas exclusivamente en la evidencia entregada por las evaluaciones sumativas. Así, la calificación se transforma en un apoyo de aprendizaje.

Finalmente se discute acerca de las evaluaciones que pueden ser utilizadas de forma sumativa y formativa. Esto porque no es común encontrarse con evaluaciones finales que contienen preguntas que no fueron preguntadas en clases, o no aparecen en los textos o discusiones, o aparecen sólo en los pies de página de los libros. Es importante desafiar a los alumnos con diferentes preguntas y problemas para que piensen críticamente, pero estas evaluaciones deben ser similares, en tipo y contenidos, a las evaluaciones formativas utilizadas a través del período de enseñanza.

Resumen 17: A Repair Kit for Grading: 15 Fixes for Broken Grades

O'Connor, K. (2011). *A Repair Kit for Grading. 15 Fixes for Broken Grades*. Boston, EE.UU, Pearson.

Capítulo I: Preparando el escenario

En USA, Canada y otros países se cuentan con Estándares de Contenido Educativo [*Educational Content Standards*]: lo que se espera que los estudiantes sepan, entiendan y sean capaces de hacer. Para conseguir este objetivo, se debe evaluar los logros con el mismo criterio de forma constante en todos los niveles.

El autor plantea que el sistema de graduación por notas que se utiliza habitualmente está dañado (*broken*), ya que no estarían reflejando que sean precisas, significativas, consistentes y que apoyan el aprendizaje, además de que no necesariamente reflejan de forma precisa los estándares de contenido educativo y los resultados del aprendizaje. Por lo que propone 15 medidas para solucionar esta problemática.

El autor plantea que las notas deben ser precisas, significativas, consistentes y deben apoyar el aprendizaje. Asimismo, las notas deben evaluar objetivos claros. La evaluación formativa tiene como objetivo la mejora de los estudiantes, por lo que las notas son innecesarias. La evaluación sumativa debería medir los logros de los estudiantes. Los alumnos deben ser incluidos en el proceso de calificación para apoyar el aprendizaje.

Temas a cimentar

Para O'Connor (2011), hay tres temas que deber ser abordados antes de profundizar en cómo se debe calificar:

1. Equidad (*fairness*): La evaluación uniforme (misma evaluación, tiempo y cálculo de notas) no evalúa a los alumnos considerando sus diferencias. La equidad está más relacionada a la igualdad de oportunidades que a la uniformidad.
2. Motivación: Las notas son generalmente tomadas como motivadores extrínsecos. Pero dentro de las diferencias, de los alumnos éstas pueden

ser potenciadores o debilitadores del aprendizaje. Por lo tanto, se sugiere plantearse el aprendizaje desde una motivación intrínseca, en la cual se valora la sensación positiva que trae el haber cumplido una meta.

3. **Objetividad:** Se refiere a la consistencia en la evaluación, por ejemplo, a través del entendimiento compartido de los estándares de rendimiento o la unificación de criterios dentro del colegio, para la determinación de las notas.

Capítulo II: Arreglos para prácticas que distorsionan el logro

Arreglo 1: “No incluir la conducta del estudiante (esfuerzo, participación, adherencia a las reglas de la clase, etc.) en las calificaciones; incluir sólo los logros”

Cuando se combina la conducta u otras variables con el logro objetivo esperado, se transforma la nota en un motivador extrínseco, lo cual no es una estrategia efectiva para todos los estudiantes. Además, se combinan dos o más variables, que luego son difíciles de explicar. Por lo que se propone un reporte extendido en el cual por un lado se transparenten los logros esperados y por otro, las conductas u otras variables esperados, como aspectos paralelos.

Arreglo 2: “No reducir la nota a los trabajos entregados fuera de plazo; sino que proveer apoyo a quien está aprendiendo”.

El disminuir la nota por atraso en la entrega de la evaluación distorsiona lo que éste registro pretende mostrar, que es el logro de determinado contenido. Además, puede dañar la motivación del alumno.

Se propone que, ante atrasos o incumplimientos relativos a la entrega de trabajos o pruebas, los alumnos estarán mejor preparados para su vida posterior al colegio, si son capaces de negociar responsablemente cuando enfrentan un problema, lo cual le permite solicitar extensiones o nuevos plazos. Asimismo, el profesor debe incluir el aspecto de cumplimiento de plazos en el reporte de notas extendido en el Arreglo 1 o estipular consecuencias que no afecten directamente la nota, por ejemplo quedarse después de clases a avanzar en el trabajo atrasado.

Arreglo 3: “No dar décimas o puntos extra; busca evidencia que dé cuenta que el trabajo extra resultó en un mayor nivel de logro”

Las actividades que dan décimas o puntos extra pueden distorsionar el registro de logros del estudiante. Si los alumnos quieren obtener una nota más alta, los profesores pueden pedirles evidencia “extra” que demuestre que han conseguido un logro más alto.

El problema básico que tienen estas prácticas es que derivan de la creencia de que el colegio se trata de hacer el trabajo, acumular puntos, y que la cantidad es la clave (mientras más, mejor), más que de alcanzar mayores niveles de aprendizaje o competencia. Así, estas formas de premiar se configuran como motivadores extrínsecos del aprendizaje, intentando influir en la conducta del alumno.

Arreglo 4: “No castigar la deshonestidad académica con una disminución en las notas, es mejor aplicar otras consecuencias y reevaluar para determinar el nivel de logro actual”.

Las notas están dañadas si son castigadas por copia o plagio, debido a que se utiliza la política de evaluación y calificación como una herramienta para disciplinar a los estudiantes por conductas inapropiadas, distorsionando el logro de los alumnos. El Arreglo para esto es generar una política de honestidad académica con claras consecuencias en el comportamiento a quienes las infrinjan, y haciendo que los estudiantes vuelvan a realizar la evaluación (prueba, trabajo, etc.) sin copiar o plagiar, para así poder establecer una calificación precisa del logro obtenido.

Se plantea que es mejor centrarse en cómo prevenirlo, y crear procedimientos para lidiar con la situación si es que ocurre. Se pueden crear políticas que apunten a disminuir estas conductas deshonestas, como por ejemplo que los profesores hablen con sus alumnos acerca de la integridad académica, ayudando a los alumnos a comprender por qué es importante y dejando en claro las consecuencias que estas conductas conllevan, según la política establecida por el colegio.

Arreglo 5: “No considerar la asistencia en la determinación del promedio; reportar la inasistencia de forma separada”.

Las notas están dañadas cuando, de forma directa o indirecta, están relacionadas a la asistencia del alumno a clases. Un Arreglo simple para esto es que las inasistencias se reporten separadas de las notas.

Arreglo 6: “No incluir notas grupales en el promedio individual; utilizar sólo la evidencia del logro individual”.

Las notas están dañadas cuando incluyen evaluaciones grupales a la hora de sacar un promedio individual. El Arreglo para esto es asegurarse de que toda la evidencia que se utiliza para determinar las notas proviene del logro individual.

Por lo tanto, es importante considerar y reconocer el valor que tiene el aprendizaje cooperativo para los alumnos, pero estas actividades debiesen estar centradas en el aprendizaje y la enseñanza, no como una herramienta evaluativa. Así, por ejemplo, luego de realizar este tipo de actividades, los profesores pueden evaluar a los alumnos de forma individual para determinar que aprendieron.

Capítulo III: Arreglos para la evidencia mal organizada y de baja calidad

Arreglo 7: “No organizar la información del reporte de notas por tipos de evaluación, materia o por un promedio único; organizarla por los logros en el aprendizaje”.

Las notas están dañadas cuando la evidencia de aprendizaje que proviene de múltiples fuentes es unida en un único promedio, por lo que la comunicación de cuán exitoso ha sido el estudiante en conseguir los logros individuales del aprendizaje falla. El arreglo para esto es basar las notas (y por lo tanto también los promedios) en los estándares educativos publicados por el establecimiento educacional (logros del aprendizaje, expectativas, conocimientos esenciales, etc.), reportando cada estándar de forma separada para así conseguir un perfil con las fortalezas y debilidades de cada alumno. Si bien, en general, es necesario el reporte de un promedio, es importante que esté acompañado por esta

comunicación más precisa acerca del perfil del alumno. Para esto, es necesario que el currículum, las clases, las evaluaciones y las calificaciones estén organizadas en torno a los estándares educativos que establecimiento espera conseguir en sus alumnos.

Arreglo 8: “No asignar notas utilizando estándares de rendimiento inapropiados o poco claros; entregar descripciones claras de los logros esperados”.

Las notas están dañadas cuando son determinadas utilizando estándares de evaluación pobremente definidos, como relaciones letra-número (por ejemplo en EE.UU, A=90-100, B=80-89, etc.). El Arreglo para esto es desarrollar descripciones de un número determinado de niveles de logros conseguidos, que sean claras y ricas en criterios. Cada nivel debe estar descrito de forma clara, con el nivel de “suficientemente bueno” precisamente identificado.

Para determinar los estándares de rendimiento se recomienda;

1. Recolección de experiencias de varios profesores expertos y con experiencia.
2. Equipos de profesores: quienes pueden desarrollar las bases para comunicar de manera continua los logros establecidos para cada estándar de formas que todos los involucrados puedan entender.

Una vez desarrollados estos estándares, la descripción resultante del éxito académico puede ser publicada y conocida por todos los miembros de la comunidad educativa, pudiendo ser vista desde antes que comiencen las clases. Además, los profesores necesitan frecuentes oportunidades de dialogo profesional entre colegas, para así poder seguir desarrollando un entendimiento y aplicación de los estándares común a todos.

Arreglo 9: “No asignar notas a un estudiante basándose en la comparación con otros; comparar el rendimiento de cada alumno con los estándares preestablecidos”.

Las notas están dañadas cuando comparan a unos alumnos con otros. El arreglo para esto es basar las notas en los estándares de logros establecidos con anterioridad. O'Connor (2011) menciona que saben que con esto puede ser posible que todos los alumnos tengan un 7 o un 1 (A o F en EE.UU), pero así no habría un plan para intencionalmente distribuir las notas en una curva de campana.

Arreglo 10: “No confiar en la evidencia recolectada a través de evaluaciones que fallan en cumplir los estándares de calidad; basarse sólo en evaluaciones de calidad”.

Las evaluaciones de calidad requieren que los profesores tengan evaluaciones precisas y que sean efectivamente utilizadas. Para esto, O'Connor (2001) propone prestar atención a tres preguntas: ¿Por qué estamos evaluando?, ¿Qué estamos evaluando? y ¿Cómo lo evaluaremos? El propósito de cada evaluación debe estar claro. En el contexto de este libro, el propósito sería calificar, es decir, evaluar el aprendizaje. Se plantean entonces cuatro puntos a considerar:

1. Usar el método de evaluación apropiado al contexto; esto es, un método que recolecte la información acerca del rendimiento del alumno de forma eficiente. El método adecuado dependerá de la naturaleza de lo que se pretende enseñar.
2. Construir evaluaciones a partir de ingredientes de buena calidad. Si la prueba es de selección múltiple, las alternativas deben estar bien elaboradas, ser precisas y que se entiendan. Si la evaluación es de desempeño, deben tener ejercicios y rúbricas de buena calidad.
3. Acumular evidencia del nivel de logro de los alumnos que sea lo más apropiada. Si un alumno es consistente en su rendimiento, es necesaria menos evidencia a la hora de calificar su desempeño. Y si el alumno es poco consistente, entonces será necesaria más evidencia para determinar su nota o promedio.

4. Evitar sesgos que puedan distorsionar el resultado. Pueden haber problemas con el alumno (mala salud, ansiedad al ser evaluados, malestar emocional, etc.), con el contexto de la evaluación (calor, ruidos externos, etc.), entre otros, los cuales debiesen ser identificados y evitados dentro de lo posible.

Capítulo IV: Arreglos para el cálculo inapropiado de notas

Arreglo 11: “No confiar sólo en el promedio (*mean*); considerar otras medidas de tendencia central y el juicio profesional”.

Los promedios están dañados cuando el resumen que entregan acerca del logro del alumno es impreciso, debido a que los procedimientos utilizados para llegar a esa nota son defectuosos. Por ejemplo, las notas son engañosas cuando se basan simplemente en calcular el promedio de una serie de calificaciones, debido al efecto de las notas extremas (*outliers*). El arreglo para esto es no usar la media o promedio como la única medida, considerando otras mediciones de tendencia central y reconociendo que el calificar no debiese ser un ejercicio meramente numérico

Si el rendimiento del alumno es consistente, en cada medición obtendrá, aproximadamente, el mismo promedio. Pero mientras más inconsistente sea el rendimiento de un alumno, las medidas de tendencia central se vuelven menos efectivas para resumir el aprendizaje logrado. Si el propósito de calificar es entregar una descripción precisa de lo que han aprendido los alumnos, entonces el promediar debe ser considerado inadecuado e inapropiado (Guskey, 1996a; en O'Connor, 2011). Así, se propone entonces utilizar además otras medidas de tendencia central, como la mediana o la moda, que generalmente son más apropiadas que el promedio en casos de existir puntajes o notas extremas.

Así, los profesores, basándose en toda la evidencia acerca de lo logrado por el alumno, deben preguntarse ¿Cuál es el símbolo (la nota) que mejor representa lo aprendido por el alumno? Es por esto que los profesores deberían *determinar* la nota más que calcularla, utilizando no solo alguna medida matemática, sino que además su juicio profesional.

Arreglo 12: “No incluir ceros (o la nota mínima) en la determinación del promedio cuando falta evidencia o como castigo; usar alternativas, como reevaluar para determinar el logro real, o usar “I” por incompleto”.

Las calificaciones está dañadas cuando se registra la nota mínima como castigo por alguna conducta (como copiar) o cuando una evaluación no es entregada. Hay tres problemas fundamentales: (1) La nota mínima le da un valor numérico a algo que nunca ha sido evaluado, (2) Puede tener un efecto contraproducente en la motivación del alumno, (3) Involucran matemáticas inadecuadas, ya que al ser una nota extrema, su efecto en el promedio siempre es exagerado.

Pero el mayor problema que tiene el uso de la nota mínima en estas situaciones es que distorsiona el reporte de lo aprendido por el alumno. Esto sólo puede llevar a tomar malas decisiones en cuanto al estudiante y su aprendizaje. Además, con respecto a la motivación, para aquellos alumnos que tengan más de una nota mínima les es muy difícil recuperar su promedio, aumentando la probabilidad de que se rindan.

Por lo tanto, una buena alternativa es utilizar un símbolo que represente la falta de información (por ejemplo “I” de incompleto, o “NE” de no entregado). Una razón para esto es que la responsabilidad cae en quien corresponde: el alumno. Es responsabilidad del estudiante producir suficiente (aunque no necesariamente toda) evidencia para que el profesor pueda hacer un juicio preciso de sus logros. Además, si un alumno obtiene una “I” a principio de año o semestre, esta metodología, con apoyo y tiempo, le permite recuperarse y cumplir con lo faltante.

Capítulo V: Arreglos que apoyan el aprendizaje

Arreglo 13: “No usar información de las evaluaciones formativas y prácticas para determinar los promedios; utilizar sólo evaluaciones sumativas”.

Las notas están dañadas cuando involucran todo lo que el alumno hace. El arreglo para esto es incluir, excepto en casos específicos, sólo evidencia proveniente de evaluaciones sumativas pensadas para determinar el aprendizaje.

El propósito principal de las calificaciones es informar de forma resumida los logros del estudiante en determinado período de tiempo; esto es, lo que el alumno sabe, entiende y puede hacer como resultado del aprendizaje. Es importante que tanto profesores como alumnos y apoderados comprendan que el aprender es un proceso en donde aumenta el conocimiento, entendimiento y habilidades como resultado del esfuerzo, la instrucción y el *feedback* de profesores, pares y el propio alumno. Como todo proceso, entonces, requiere tiempo, y es fundamental que quienes aprenden entiendan que lo importante es hacer el intento, siendo válido el tomar riesgos y equivocarse.

Es crítico que tanto alumnos como profesores reconozcan cuando una evaluación está hecha principalmente *para* el aprendizaje (formativa) y cuando está hecha *del* aprendizaje (sumativa). Las evaluaciones formativas son todas las actividades realizadas por alumnos y profesores que entregan información que se utiliza como *feedback* para modificar la enseñanza y el aprendizaje (Black & William, 1998; en O'Connor, 2011). Los componentes clave para las evaluaciones formativas son los siguientes: (1) compartir los objetivos del aprendizaje, (2) ir ajustando la forma de enseñar según los resultados de estas evaluaciones, (3) entregar *feedback* descriptivo a los alumnos a partir de lo evaluado, (4) dar oportunidades a los alumnos para evaluar tanto a ellos mismo como a sus pares, para que así entiendan sus fortalezas y lo que necesitan hacer para mejorar.

Claramente, este tipo de evaluación es diferente de la sumativa (poner un puntaje o nota a todo lo que los alumnos hacen e incorporar todo a la hora de sacar promedios). Las evaluaciones sumativas son importantes, pero sólo cuando están balanceadas con evaluaciones formativas adecuadas. Los alumnos debiesen ser evaluados constantemente, en casi todo lo que hacen, pero no por esto todo lo que realizan debe tener un puntaje o nota, sino que también tiene que haber trabajo en el que el fin sea sólo practicar y aprender, junto a un *feedback* que los ayude a desempeñarse mejor la próxima vez.

Así, una aplicación importante de esta distinción entre evaluaciones es que los profesores necesitan identificar y registrar la evidencia proveniente de los

diferentes tipos de evaluaciones de forma separada. Por ejemplo, se pueden utilizar hojas diferentes en el libro de notas, aplicar códigos de colores, etc.

Arreglo 14: “No resumir la evidencia acumulada en un momento en que el aprendizaje está en desarrollo, e incluso aumentará en el tiempo con repetidas oportunidades; en esas instancias, enfatizar el aprendizaje reciente”.

Los promedios están dañados cuando el aprendizaje está en desarrollo. El Arreglo para esto es que para cualquier aprendizaje progresivo, se debe enfatizar la evidencia más reciente, permitiendo que la nueva evidencia reemplace (y no sólo que se sume) a la anterior.

Existe un punto fundamental en relación al aprendizaje en desarrollo. Al enfatizar la evidencia más reciente a la hora de calificar, se le da al alumno el mensaje de que el aprendizaje es un proceso, y que no existe un tiempo determinado para que aprenda. Como se mencionó anteriormente, un desafortunado efecto de acumular la evidencia y luego obtener un promedio es que, si el alumno obtuvo algunas malas notas, resulta muy difícil sobreponerse y recuperar un buen promedio. Esto, además, puede afectar profundamente a la motivación, causando que el alumno se rinda.

Arreglo 15: “No dejar a los alumnos fuera de la instancia calificativa. Hay que involucrarlos; ellos pueden, y deben, tener un rol clave en la evaluación y calificación que promueve el logro”.

Los estudiantes deben estar involucrados en todas las etapas del proceso evaluativo y de calificación, y deben entender (adecuándose a la edad) desde el principio como las notas serán determinadas. Así, los alumnos pueden aprender como monitorear su propio progreso y como comunicárselo a otros. Además, si logran identificar y comprender tanto sus fortalezas como sus aspectos a mejorar, pueden establecer metas significativas en relación a que deben hacer o aprender a continuación.

Resumen 18: The School Leader's Guide to Grading

O'Connor, K. (2013). *The School Leader's Guide to Grading*. Estados Unidos: Solution Tree Press.

Introducción

Dentro de las reformas educativas, la evaluación ha sido uno de los elementos más resistentes al cambio. Aunque sea difícil, ésta debe estar al servicio de los estudiantes y su aprendizaje.

La pregunta esencial

Hay cuatro criterios que deben plantearse para saber si una evaluación es adecuada o no.

La evaluación debe apoyar el aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que requiere cometer errores, y es progresivo. Por esto, no todo lo que hagan los estudiantes debe ser evaluado, y tampoco debe ponerse en su contra. Esto debe ser comprendido por todos los actores del proceso educativo.

La evaluación debe ser precisa

Dadas las consecuencias asociadas, deben evitarse errores como mezclar evidencia sobre aspectos no relacionados, basarse en mediciones de baja calidad, u otros.

La evaluación debe ser significativa

Para lograrlo, deben referirse a estándares, expectativas o resultados concretos. Esto permite describir fortalezas y debilidades, así como plantear estrategias de trabajo.

La evaluación debe ser consistente

La evaluación no debe depender del profesor que la realice. Como en su formación inicial no suelen enseñarles sobre evaluación, el director juega un rol clave en mejorar las prácticas.

Las siete Ps

Para cumplir las condiciones mencionadas, hay siete elementos que interactúan entre sí:

Procedimientos

Los procedimientos de evaluación deben ser explícitos y públicos para los distintos actores. Generalmente son definidos por un comité escolar o distrital.

Propósito

A partir de la clarificación del propósito de una evaluación para todos los actores, es posible aumentar la confianza en el proceso y darle un significado compartido.

Principios

Son los valores que orientan los procedimientos que deben realizarse al evaluar, y deben estar alineados con las políticas escolares.

Prácticas

Las prácticas y las creencias están asociadas entre sí, y hay tres elementos a considerar por quienes guíen el proceso de mejora educativa:

Criterio profesional: Si bien se debe incentivar a los profesores a confiar en su criterio profesional, este debe basarse en estándares consistentes y bien fundamentados.

Motivación: Suele utilizarse la motivación extrínseca a las calificaciones, pero no siempre es efectivo. Se sugiere considerar además la autonomía, dominio y propósito en el aprendizaje.

Justicia: Las creencias sobre lo que es justo modelan las prácticas evaluativas. Debe darse a todos los estudiantes oportunidades de aprendizaje que necesiten (equidad).

Políticas

Usualmente determinan los límites prescriptivos de acción, y debieran estar alineados con los principios y ser conocidas por todos los actores.

Practicidad

Los principios, prácticas y políticas deben ser posibles de implementar, por lo que deben hacerse adaptaciones si son necesarias (por ejemplo en distintos niveles educativos).

Directores (Principals)

Son clave a la hora de guiar y apoyar el trabajo de los profesores, y en orientar el trabajo en los ejes mencionados.

Capítulo I: Evaluación que apoya el aprendizaje

Usualmente los estudiantes y padres piensan que la finalidad de la escuela es obtener buenas calificaciones. Sin embargo, los actores deben tener claro que las evaluaciones deben estar al servicio del aprendizaje.

El aprendizaje como propósito central

Tanto la planificación de procedimientos y de metas de aprendizaje, la enseñanza y la recolección de evidencia que permita mejorar las estrategias utilizadas, tienen el logro de aprendizajes como eje central. La evaluación basada en estándares permite comunicar mejor los avances realizados.

Aprendizaje y los propósitos de la evaluación

Debe tenerse en cuenta que el aprendizaje es un proceso caótico, dirigido por el aprendiz, y que su logro requiere tiempo. Reconocer esto permite utilizar estrategias diferenciadas según el nivel de desempeño de los estudiantes y utilizar evaluaciones formativas.

¿Esto cuenta?

Debe enseñarse a los estudiantes a entender y utilizar los resultados de una evaluación, según el propósito que tenga. Esto incluye aprovechar retroalimentaciones formativas cualitativas.

Tareas

Deben estar al servicio del aprendizaje, y según esto pueden clasificarse en: de preparación (o diagnóstico), de práctica (tiene carácter formativo), de extensión (con carácter sumativo), o integración. Además, debe tenerse en mente si la tarea puede o no completarse por el estudiante en forma independiente, ya que si no es capaz, entonces no debiera ser calificada (sumativa).

Retroalimentación de calidad

La retroalimentación entregada a los estudiantes a partir de evaluaciones formativas debe ser descriptiva, específica, oportuna y útil para el usuario, de forma que sepan cómo mejorar.

Involucramiento del estudiante

Como son ellos quienes guían su aprendizaje, los estudiantes deben tener claras las metas de aprendizaje, promover una teoría de aprendizaje incremental, proponerse estrategias de mejora, etc. Esto debe ser promovido por el profesor, por ejemplo a través de entrevistas con los alumnos (lo que puede hacerse con todos los niveles educativos).

Aprendizaje a través del tiempo

Dado que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla y es acumulativo, siempre debe considerarse la evidencia más reciente sobre lo que saben los estudiantes, y por ende evaluar es un ejercicio de criterio profesional. Además, si el estudiante no logra lo esperado, debe haber oportunidades para volver a enseñar, aprender y evaluar.

Capítulo II: Una evaluación que es precisa

Como las calificaciones tienen importantes consecuencias, deben ser lo más precisas posible, lo que se logra haciendo una distinción adecuada de los elementos considerados.

Formato expandido de reporte

Existen distintas formas de reporte que pueden considerar diversos comportamientos o habilidades asociadas al aprendizaje, las que pueden agruparse por categoría. Cuáles son incluidas depende del criterio del profesor y del nivel educativo. Es útil que cada profesor reporte el nivel de logro en cada comportamiento definido en forma separada.

Otras causas de evaluaciones imprecisas

Es importante que las calificaciones no se empañen con otros elementos, tales como:

Sanciones

Castigar a través de las notas distorsiona la información sobre el nivel de logro del estudiante, y lo desmotiva.

Trabajo atrasado: Si un trabajo no se entrega a tiempo, suele ser porque el estudiante tiene algún tipo de problema, por lo que debe ser apoyado, se le deben enseñar habilidades, debe haber claridad y buena comunicación en torno a las expectativas de plazos, y debe haber consecuencias que permitan lograr los trabajos solicitados.

Deshonestidad académica: Debe haber reglas explícitas respecto a hacer trampa, y además de ser un comportamiento inaceptable, invalida la evaluación y no corresponde calificarla, por ende debe ser repetida.

Créditos extra

Hacer tareas extra no puede mejorar las calificaciones de los estudiantes si no tienen nada que ver con los contenidos de clase. Además, todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de demostrar un mejor desempeño.

Asistencia

La asistencia o inasistencia a clases no debiera afectar directamente las calificaciones de los estudiantes en una educación basada en estándares.

Notas individuales, no grupales

Si bien existen actividades de trabajo grupal colaborativo, el profesor debe evaluar a cada estudiante individualmente según evidencia sobre su nivel de desempeño y conocimiento personal.

Evaluaciones de alta calidad

Para que las evaluaciones sean de alta calidad, deben cumplirse ciertos criterios (volveremos sobre este punto a lo largo del libro).

¿Los métodos de evaluación corresponden con los objetivos de aprendizaje?: Los métodos de evaluación, o de recoger evidencia para la evaluación deben ser pertinentes a los objetivos de aprendizaje.

¿La muestra representa apropiadamente el aprendizaje?: La evidencia para la evaluación es siempre limitada (no puede evaluarse todo), pero debe ser representativa del aprendizaje del estudiante, y debe considerar distintos métodos o formatos.

¿Las tareas, rúbricas e ítems son de alta calidad?: Esto se cumple si son claras y comprensibles para los estudiantes.

¿La evaluación controla posibles sesgos?: La situación evaluativa debe estar interferida lo menos posible por interrupciones ambientales, falta de tiempo, ansiedad del estudiante, etc.

Capítulo III: Una evaluación que es significativa

Para que las evaluaciones y su reporte den información significativa, deben basarse en estándares de contenido y según ellos dar un perfil de desempeño por materia.

Cómo usar estándares

Para aprender a evaluar en base a estándares de contenido, o mejorar la práctica, deben abordarse las siguientes preguntas:

¿Cuántos estándares usar y con cuánta especificidad?

La evaluación y reporte no consideran cada objetivo específico de aprendizaje al mismo nivel de detalle, complejidad y número que en la planificación curricular, puesto que se trata de una síntesis. Si no fuese así, resultarían abrumadores para docentes y padres. Para acotar la información presentada pueden seleccionarse algunos estándares, o agruparse en unidades más grandes, de forma que sean fácilmente comprensibles y así cumplan su función. Según los estándares definidos se realiza la evaluación y calificación.

¿Usar estándares específicos para cada nivel, o los mismos para distintos niveles?

Una opción es utilizar los mismos estándares para distintos niveles educativos, de forma que los padres estén familiarizados con ellos. Otra opción es que cada curso tenga estándares distintos para cada materia. La conveniencia de cada aproximación dependerá de la estructura curricular general y cómo se articulan los contenidos entre distintos niveles.

¿Usar lenguaje amigable para los padres o lenguaje institucional?

Si bien hay un lenguaje técnico asociado a las instituciones educativas distritales o nacionales, debe utilizarse información que sea clara para los usuarios, es decir, para los padres.

¿Calificaciones basadas en estándares generales o por materia?

Asignar una calificación general, por sobre las calificaciones de cada materia parece ser inadecuado porque no aporta mayor información, sin embargo depende de los requerimientos del sistema educativo de cada país particular.

Capítulo IV: Evaluaciones que son consistentes

Muchos problemas planteados por los padres y estudiantes se relacionan con la falta de consistencia en las evaluaciones, prácticas y políticas que realizan los docentes y escuelas.

Tipo y claridad de los estándares de desempeño

Los estándares de desempeño indican qué tan bien se logra un contenido, y deben ser claros y explícitos para que así el proceso de evaluación sea comprensible y transparente para padres y estudiantes.

¿Cuántos niveles considerar?

Esta decisión depende de lo que sea más funcional para el estándar de contenido que se quiera evaluar, pero se recomienda que no sean más de siete. Luego de definir el número, deben nombrarse, etiquetarse y describirse, junto con los símbolos que se usará para representarlos, por ejemplo 1 básico, 2 suficiente, 3 excelente, etc.

Al describir los estándares, se recomienda evitar lenguaje comparativo (por ejemplo, “promedio”), dar ejemplos del trabajo del estudiante, diferenciar entre calidad y cantidad demostrado del desempeño, y ser consistente entre niveles. Esto último va a depender de la estructura curricular y las diferencias o similitudes que haya desde kínder en adelante.

Los estándares de desempeño se asocian con el nivel de dominio de cierto contenido. Sin embargo, en las pruebas la calificación, y por ende el nivel de desempeño, pueden basarse en rúbricas o en los puntos obtenidos, en cuyo caso deben establecerse los puntos de corte para cada nivel. Esto también debe ser transparente para todos los actores involucrados.

¿A qué momento se refieren los estándares?

Todos los actores (docentes, padres y estudiantes) deben tener claro y consensuar si los niveles de desempeño que describen están referidos al momento específico de la evaluación, o si se refieren al logro esperado durante el año. Por ejemplo, si se plantea que un estudiante tiene desempeño satisfactorio ¿cumplió lo esperado en esa semana, semestre, o año?

Logro, crecimiento y progreso

El logro se refiere al nivel de desempeño y debiera ser la base de las calificaciones. El crecimiento se refiere a cuánto ha mejorado el estudiante respecto a sí mismo, y el progreso corresponde a cuánto se ha acercado a un mejor nivel de logro. Estos tres elementos pueden considerarse en un reporte escolar utilizando distintos descriptores.

¿Evaluación referida a criterio o a norma?

La evaluación referida a criterio utiliza como comparación los objetivos de aprendizaje descritos curricularmente. En cambio, la referida a norma compara al estudiante con sus compañeros. En una evaluación basada en estándares, donde el objetivo es que todos logren altos niveles de desempeño, la evaluación debe ser siempre referida a criterio.

Políticas y procedimientos

Además de utilizar estándares de desempeño, claros y explícitos para toda la comunidad educativa, es importante que los profesores utilicen los procedimientos y políticas definidas por las autoridades regionales o ministeriales. Una forma de lograrlo, es que el director trabaje con profesores (a veces también los padres) en revisar las guías regionales para construir una guía escolar propia, que sea compartida y conocida por toda la comunidad educativa.

Conclusión

Tanto el currículum, la enseñanza y la evaluación deben estar basados en estándares, con lo cual debe entregarse información útil para que los estudiantes puedan dirigir sus propios procesos y mejorar su aprendizaje lo más autónomamente posible.

Para lograr que los estudiantes se involucren de forma efectiva, entonces la evaluación debe ser siempre de calidad. Se espera que los profesores y directores apoyen este enfoque de trabajo, y que la pregunta no sea “cómo mejorar mis notas”, sino “cómo mejorar mi aprendizaje”.

Resumen 19: Answers to Essential Questions About Standards, Assessment, Grading, and Reporting

Guskey, T. R. & Jung, L. A. (2013). *Answers to Essential Questions About Standards, Assessment, Grading, and Reporting*. Estados Unidos: Corwin.

Capítulo I: Estándares

1. ¿Qué son los estándares?

Son indicadores que describen aquello que se espera aprendan los estudiantes y sepan hacer como resultados de sus experiencias escolares. De esta forma, están estrechamente alineados con el currículum.

Los estándares tienen dos componentes: el *contenido* (conocimientos o conceptos), que pueden subdividirse en subáreas más específicas, y *comportamientos* en relación al contenido (como resolución de problemas en matemáticas); la Taxonomía de Bloom es un ejemplo de sistematización de comportamientos en relación a un contenido. De esta forma, cuando los estándares describen lo que se espera del aprendizaje de un estudiante, incluyen contenidos y comportamientos.

Por otra parte, los estándares también pueden incluir una descripción de *niveles de desempeño* (generalmente son alrededor de 4), de forma que quede claro *qué tan bien* se espera que se dominen aquellos aprendizajes. Es importante considerar que los niveles de desempeño no son equivalentes directamente a los puntos obtenidos en una evaluación, sino que son más descriptivos. Por esto, se debe tener cuidado con el diseño de las evaluaciones.

2. ¿Los estándares son una nueva idea en educación?

No, se han discutido al menos desde hace 60 años.

3. ¿Por qué hay quienes se oponen a los estándares?

La oposición existente proviene de la discusión filosófica sobre *qué* debiera enseñarse a través de los estándares.

Capítulo II: Evaluaciones

4. ¿Qué es evaluar?

Es un proceso de recolección e interpretación de información relativa a los aprendizajes, en base a lo cual se toman decisiones sobre estrategias pedagógicas, programas educativos, políticas curriculares, etc. Puede incluir distintos instrumentos, incluso recursos como entrevistas, presentaciones, observación de aula, etc., con lo que es posible sopesar la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas con un grupo de estudiantes, identificando las fortalezas y debilidades del trabajo realizado, y así permitiendo el planteamiento de nuevas estrategias.

Estas estrategias incluyen el trabajo diferenciado con grupos de estudiantes con dificultades, la planificación de las próximas clases, la inclusión de los estudiantes en programas educativos específicos, entre otros.

5. ¿Qué diferencia hay entre una evaluación y una prueba?

Las pruebas son instancias específicas, típicamente en formato de lápiz y papel, con ítems de selección múltiple, de desarrollo corto o largo, que permiten recoger distinto tipo de información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es importante considerar que cada tipo de instrumento de evaluación, o prueba, permite recoger evidencia de distinto tipo.

Por otra parte, las evaluaciones son un término más amplio que incluye una gama de técnicas e instrumentos de recolección de información con propósitos educativos, incorporando presentaciones, exposiciones, etc.

Es importante que al considerar las evaluaciones haya un equilibrio entre efectividad y eficiencia.

6. ¿Qué es evaluación formativa?

Si bien es un concepto que ha evolucionado en el tiempo, se considera que es un proceso, estrategias o dispositivo utilizado por profesores y estudiantes para monitorear el progreso del aprendizaje de los estudiantes, para detectar fortalezas y debilidades, y con esto mejorar las estrategias instruccionales utilizadas.

7. ¿Por qué son importantes las evaluaciones formativas?

Porque permiten detectar a tiempo las dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en función de esto corregir y diferenciar las estrategias de enseñanza, para que todos puedan lograr el desempeño esperado.

8. ¿Qué son las evaluaciones formativas comunes?

Estas evaluaciones son diseñadas y desarrolladas por un grupo de docentes, en vez de ser fruto del esfuerzo individual de un solo profesor. Para hacer este trabajo, deben partir analizando los estándares, o incluso construyendo tablas de especificaciones.

9. ¿Qué es una evaluación sumativa?

Es una evaluación aplicada al finalizar una etapa instruccional, y tiene como propósito certificar el nivel de competencia de un estudiante en ella, asignando calificaciones. Se aplican con menor frecuencia que las evaluaciones formativas, y abordan objetivos de aprendizaje más amplios.

10. ¿Qué es una evaluación de altas consecuencias?

Son evaluaciones que tienen consecuencias positivas o negativas asociadas a sus resultados, ya sea para estudiantes, profesores, la escuela, etc. Un ejemplo son la pruebas de selección universitaria, y las consecuencias pueden ser sanciones, aumento o disminución de salarios, etc.

11. ¿Qué son las evaluaciones instruccionalmente sensibles, o instruccionalmente insensibles?

La sensibilidad instruccional se refiere a qué tan bien refleja una evaluación, o el desempeño de una estudiante en ella, la instrucción recibida. Así, una

evaluación debiera detectar diferencias en el contenido y calidad de la instrucción recibida por los estudiantes.

Hay evaluaciones que debido a sus propósitos de seleccionar o poner a los estudiantes en un ranking, deben ser insensibles a la instrucción, ya que su propósito es acentuar lo más posible las diferencias entre los resultados de los estudiantes.

12. ¿Qué diferencia hay entre las evaluaciones para el aprendizaje, de las evaluaciones de aprendizaje?

Las evaluaciones para el aprendizaje están diseñadas para retroalimentar a los estudiantes y profesores para lograr mejoras instruccionales y por ende el aprendizaje. Las evaluaciones de aprendizaje en cambio buscan certificar un nivel de logro.

13. ¿Las evaluaciones formativas mejoran el aprendizaje del estudiante?

Se plantea que si bien las evaluaciones formativas mejoran los resultados de aprendizaje, lo fundamental es que logren impactar efectivamente en las estrategias de enseñanza ya sea diferenciándolas, repitiendo la instrucción, o modificando la metodología de trabajo.

Capítulo III: Calificaciones

14. ¿Qué son las calificaciones?

Las calificaciones son los símbolos que se utilizan (ya sea con letras o números) para representar los resultados sobre distintos niveles de logro de aprendizaje de un estudiante. Así, sirven para comunicar a alumnos y apoderados sobre el trabajo escolar realizado.

Antes, las calificaciones se asignaban en relación al grupo (en forma normativa), de manera que representaban en qué posición se encontraba cada estudiante *en la curva* (sobre, en o bajo el promedio). Actualmente, las

calificaciones se asignan en función del logro de los estándares de aprendizaje, sin embargo esto requiere el ejercicio de criterio profesional de los profesores, al menos al pensar qué evidencia se va a considerar pertinente y qué criterio se utilizará para calcular las notas.

15. ¿Cuál es el propósito de calificar?

El propósito de las calificaciones debe provenir de un consenso entre quienes participan en la comunidad educativa, de forma que sean significativas y de fácil interpretación para todos.

Los propósitos comúnmente mencionados son: comunicar a los padres el desempeño de sus hijos, informar a los estudiantes para que puedan autoevaluarse, identificar a estudiantes que necesiten participar en programas de educación específicos, incentivar el aprendizaje, evaluar la efectividad de programas educativos y dar cuenta de la falta de esfuerzo de los estudiantes. Puede que en una calificación se mezclen más de un propósito, pero debe ser claro cuál es el más importante; si no, la evaluación pierde efectividad.

En concreto, para definir el propósito de una evaluación hay que decidir 1. Qué significa la calificación, 2. Qué evidencia debe considerarse para calificar, 3. Quiénes son los usuarios, 4.Cuál es la meta intencionada de esa comunicación y 5. Qué uso se espera que tenga.

16. ¿Las calificaciones son esenciales para el aprendizaje y enseñanza?

Se plantea que las calificaciones no son esenciales para aprender o enseñar bien, por lo que su propósito no debiera ser mejorar las actividades de aprendizaje. Lo que es esencial es hacer una revisión constante del progreso de aprendizaje del estudiante, y retroalimentarlos al respecto (no solo haciendo un diagnóstico, sino que señalando estrategias de trabajo). Es decir, el trabajo de evaluación debiera ser mayoritariamente formativo y no sumativo.

17. ¿Por qué son tan importantes las primeras calificaciones asignadas?

Las calificaciones que recibe un estudiante al inicio de un periodo escolar moldean sus expectativas sobre lo que podrá lograr en aquella etapa o curso (sean positivas o negativas). Esto se relaciona con la motivación, puesto que la sensación de éxito promueve la persistencia de los estudiantes en las actividades donde se sienten eficaces; por esto, un profesor debiera reforzar al alumno en este momento sensible.

18. ¿Las bajas calificaciones promueven el esfuerzo de los estudiantes?

Dado que las bajas calificaciones menoscaban la autoimagen de los estudiantes, lo que hacen es lograr que desistan de sus intentos y esfuerzos por aprender. Hay escuelas que intentan no aplicar calificaciones reprobatorias, y utilizar otras medidas como apoyar el aprendizaje de los estudiantes hasta que logren una buena calificación (recordamos que *no todo* trabajo escolar debe ser calificado).

19. ¿Por qué es arbitrario establecer puntos de corte con porcentaje en las calificaciones?

Muchas veces se considera que un porcentaje más alto como punto de corte entre distintos niveles de desempeño hace más rigurosa y alta la exigencia, sin embargo, este porcentaje no va necesariamente de la mano con la dificultad y complejidad de los estándares de desempeño que se espera cumplan los estudiantes. Así, modificar el porcentaje de corte no afecta por ejemplo la dificultad que sí se asocia con el formato de los ítems, o el contenido mismo.

20. ¿Qué hay de malo en calificar respecto a la curva?

Calificar a los estudiantes respecto a su grupo de referencia no informa claramente sobre qué es lo que han aprendido, qué nivel de manejo de contenidos han logrado o qué cosas son capaces de hacer. Además, promueve un ambiente de competencia que daña el clima escolar. Por último, el desempeño de los estudiantes no siempre puede describirse con una curva normal, lo que hace poco pertinente usarla como referencia.

Capítulo IV: Reportando

21. ¿Qué criterio utilizan los profesores para asignar calificaciones?

Los profesores tienden a mezclar distintos tipos de evidencia, sobre distintos aspectos relacionados al trabajo escolar en las calificaciones, lo que dificulta su interpretación. Por esto, se recomienda hacer una distinción entre *producto* (suele asociarse a evaluaciones sumativas, a *qué* es lo que logran los estudiantes), *proceso* (se asocia a habilidades de trabajo que explican el *cómo* se llega a ese logro) y *progreso* (cuánto se mejora en un periodo determinado), a través de un sistema de evaluación basado en estándares, que permite describir separadamente dimensiones importantes del aprendizaje.

22. ¿Qué es el reporte y calificación basada en estándares?

Los estándares son objetivos de aprendizaje que describen de forma precisa los resultados esperados, y como fue mencionado, incluyen contenido y habilidades. En base a ellos, es necesario tener un sistema de calificación y reporte que permita expresar separadamente estos tres ejes de trabajo escolar, de forma que se describan más eficazmente las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cada eje y dominio de aprendizaje.

23. ¿Por qué los padres tienen preocupaciones sobre este sistema?

Los padres no están acostumbrados a este sistema, por lo que es clave apoyar su comprensión del mismo, resolviendo sus dudas y transparentando los criterios de evaluación.

24. Si las escuelas implementan un sistema basado en estándares, ¿Es probable que las notas suban o bajen?

En general, no se observan grandes diferencias a nivel de escuela, pero puede haber diferencias individuales que se neutralicen en el promedio.

25. ¿Cuál es el primer paso más importante al implementar el sistema basado en estándares?

Lo fundamental siempre es la definición del propósito del sistema de evaluación, a partir de lo que se desprenden las planificaciones, estrategias y tiempos de implementación.

26. ¿Cuál es la mejor forma de informar a los padres sobre la implementación del sistema?

Los padres son actores clave en cualquier proceso de cambio educativo, por lo que se les debe entregar la perspectiva de que esta nueva propuesta ayudará el desarrollo del potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, al mismo tiempo que se les hace partícipes de las decisiones tomadas. Por ejemplo, los padres de estudiantes con dificultades escolares serán grandes aliados si entienden que a través del nuevo formato de reporte de calificaciones tendrán más información para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

27. ¿Cuál es la mejor forma de hacer que los padres comenten en el reporte de notas?

Los reportes de calificaciones basados en estándares deben incluir una sección donde los padres puedan hacer comentarios o expresar dudas sobre el trabajo de los estudiantes. Sin embargo, a veces no lo hacen porque no están seguros de que sus comentarios serán bien recibidos por los profesores, y porque no saben cómo expresar sus preocupaciones en un lenguaje “adecuado”. Por eso, es importante diversificar las instancias de encuentro y comunicación, donde el profesor se muestre disponible para atender dudas de cualquier tipo.

28. ¿La evaluación basada en estándares va a mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

Si bien no hay estudios al respecto, la evaluación basada en estándares propone una nueva forma de evaluar el desempeño de los estudiantes, para que a partir de esto se puedan producir cambios mayores. Sin embargo, esto depende de cómo se utilice la información provista por este sistema. Como esta información es de mayor calidad, tiene mayor potencial de generar mejoras en el aprendizaje.

Capítulo V: Calificando y reportando el desempeño de estudiantes con dificultades escolares

29. ¿Quiénes son estudiantes excepcionales y con dificultades escolares?

Son estudiantes que no tienen manejo completo y fluido del idioma (como estudiantes inmigrantes), aquellos que reciben intervención educativa en programas especiales, y aquellos que sufren algún trastorno del aprendizaje. Pueden tener problemas específicos son ciertas materias o dominios, o pueden ser generalizados, así como pueden o no ser transitorios.

Si bien existen beneficios de incluirlos en el aula de clases regular, esto implica grandes desafíos para los docentes en la evaluación y reporte de sus resultados.

30. ¿Cómo calificamos a los estudiantes excepcionales y con dificultades escolares que requieren modificaciones?

Si bien los profesores utilizan distintas estrategias para evaluar y calificar a estos estudiantes a partir de su intuición, lo que se recomienda es clarificar los estándares que serán evaluados, es decir, ajustar la expectativa de aprendizaje para el estudiante. Una vez que se clarifica el estándar de aprendizaje, llevar a cabo la evaluación y calificación se hace más fácil.

Para hacer la revisión de los estándares, se propone el Modelo Inclusivo de Evaluación, el que se compone de cinco pasos:

1. Determinar si es necesario adaptar el estándar: según si el equipo docente cree que el estudiante podrá lograr su dominio en ese periodo académico.
2. Decidir si esa adaptación corresponde a una acomodación o modificación.
3. Establecer el criterio para cada estándar modificado: es decir, qué se espera que ese estudiante particular logre.

4. Calificar en base al estándar modificado.

5. Comunicar el significado de la calificación: transparentar en el reporte que ese estándar ha sido modificado.

31. ¿Qué diferencia hay entre acomodaciones y modificaciones?

Las acomodaciones son adaptaciones que alteran la forma en que se accede al contenido, es decir, son cambios de forma y no de fondo (como dar una prueba de historia en forma oral y no escrita). En cambio, las modificaciones son alteraciones en el contenido del estándar de aprendizaje.

Es importante considerar que la diferencia radica más bien en la función que cumplen en el trabajo escolar, y no la acción concreta que implican. Por ejemplo, dar una prueba oral será modificación si lo que se evalúa es expresión escrita.

32. ¿Qué aspectos legales hay involucrados en el reporte de desempeño de estos estudiantes?

Se describen las consideraciones legales permitentes al marco regulatorio de Estados Unidos.

33. ¿Los estudiantes de secundaria que requieren modificaciones pueden recibirlas en cursos conducentes al diploma de enseñanza media? ¿Un estudiante que trabaja con modificaciones puede participar en actividades extracurriculares deportivas?

En Estados Unidos, los cursos les otorgan créditos que son conducentes a diploma, y por ende los profesores de secundaria deben decidir si a los estudiantes que trabajen con modificaciones les otorgarán dichos créditos. De esta manera, la escuela debe definir los límites de hasta qué punto las modificaciones no alteran los créditos que otorga un curso, estableciendo criterios que deben ser transparentes al estudiante y su familia.

Por otro lado, en Estados Unidos calculan el llamado GPA (que en sus siglas en inglés significa *grade point average*, es decir, el promedio de notas de

clases), y al igual que en el punto anterior, las escuelas deben decidir si los cursos que han recibido modificaciones pueden o no considerarse en el GPA.

Finalmente, que los estudiantes con dificultades participen en actividades extracurriculares deportivas puede ser altamente beneficioso para su experiencia escolar, por lo que su elegibilidad debería estar determinada por su desempeño según las expectativas apropiadas para su nivel de habilidad.

Resumen 20: Grading Exceptional and Struggling Learners

Jung, L. A. & Guskey, T. R. (2012). *Grading Exceptional and Struggling Learners*. Estados Unidos: Corwin.

Capítulo I: Los desafíos de evaluar a estudiantes con dificultades.

La entrega de calificaciones escolares es produce ansiedad a estudiantes, profesores y apoderados. La poca comprensión sobre el proceso de evaluación impide a los estudiantes anticipar sus resultados, lo que es aún más estresante para estudiantes con dificultades, ya que el criterio de evaluación suele ser más impredecible.

Los docentes rara vez son preparados en su formación en estrategias de evaluación general o diferenciada, lo que genera dudas sobre su pertinencia y equidad. Incluso si saben que sus prácticas son inadecuadas, no tienen recursos para mejorar.

Para los padres, la información de los reportes de calificaciones escolares es insuficiente, poco significativa sobre las fortalezas y debilidades de su hijo, y no les permite apoyar el proceso de aprendizaje.

Los autores se focalizan en tres grupos de estudiantes con dificultades escolares, sin embargo las prácticas presentadas se aplican a cualquier estudiante con dificultades.

a) Estudiantes de inglés (EI)

Son estudiantes para los que el inglés es su segunda lengua. Tienen dificultad en todas las materias, al menos hasta manejar un nivel funcional de inglés. Por ende, dar cuenta de sus logros en cualquier materia es difícil puesto que se ven opacados por su manejo idiomático. Para sus padres puede ser difícil entender las calificaciones, si no manejan el idioma.

b) Estudiantes desaventajados

Califican para recibir servicios de educación especial, y participan cada vez más en aulas regulares, lo que es un desafío para los profesores. Si bien existen

ventajas de incluir a estos alumnos en estas aulas, reportar y calificar su progreso es difícil.

Incluye a estudiantes con Trastornos del Aprendizaje que pueden tener CIs dentro del promedio o incluso sobre la norma, pero presentan problemas con algún tipo específico de tarea académica (como escritura, lectura, etc.). Otros pueden presentar condiciones médicas, y tienden a atrasarse en la mayoría de las materias. En estos casos, es difícil reprobar a estudiantes que si bien no cumplen con lo esperado, hacen grandes esfuerzos por mejorar. Pero tampoco parece adecuado aprobar a un alumno que todavía no cumple el nivel de desempeño esperado.

c) Estudiantes que reciben intervenciones intensivas:

Corresponde a estudiantes que reciben intervenciones intensivas permanentes o transitorias. Es difícil asignar calificaciones a alumnos que no cumplen los estándares esperados y requieren ayuda específica, pero que con grandes esfuerzos han logrado mejorar.

Soluciones comunes

Los estudiantes con dificultades están presentes en todas las aulas de clases, y suelen recibir reportes del profesor de aula regular y del de educación especial, donde se suele hacer estas adaptaciones:

a) Calificación según metas individuales:

Pueden plantearse metas específicas según el programa de intervención educativa, pero que no siempre van a estar alineadas con los estándares curriculares. Por lo que tener calificación máxima en un área puede tener una interpretación ambigua.

b) Calificación en base al progreso:

Otra opción es calificar según el progreso desde el último periodo de evaluación. Permite reconocer los avances del estudiante, pero no da cuenta necesariamente del nivel de logro alcanzado y si es o no satisfactorio.

c) Ponderar las tareas diferenciadamente:

Por ejemplo, se le puede dar mayor valor a tareas grupales y menos a las individuales. Sin embargo, a través de esta estrategia no se da cuenta de forma precisa del nivel real de desempeño del estudiante, y se puede sobreestimar su nivel de aprendizaje.

d) Inclusión de indicadores de comportamiento o esfuerzo en la calificación:

Considerar el esfuerzo o comportamiento en una calificación nubla su significado y hace imposible saber realmente qué nivel de logro tiene el estudiante. Además, los profesores suelen tener distintos criterios para calificar el esfuerzo de los alumnos.

e) Modificar de la escala de calificación:

Implica bajar el nivel de exigencia de la escala para alcanzar la aprobación del estudiante en determinada materia, pero distorsiona la información que entregan las calificaciones, sobre todo para usos posteriores, como postulación a trabajos o nuevos lugares de estudio.

Los problemas de adaptar las calificaciones

Estas estrategias mejoran las calificaciones de los estudiantes pero no clarifican el nivel de logro en distintos ámbitos del aprendizaje. Además, en vez de motivar a los estudiantes a esforzarse, los desmotivan, amenazan su autoestima, y son percibidas como injustas.

Capítulo II: Cimientos para el cambio

El proceso de evaluación debe dar cuenta del desempeño escolar de los estudiantes, y ser fácil de entender para los alumnos, apoderados. Además debe ser directo, preciso y justo, y fácil de implementar para no sobrecargar a los docentes. El sistema de evaluación debe ser de calidad para los estudiantes con dificultades y para todos los estudiantes de la escuela.

Rompiendo la tradición

Tradicionalmente, los reportes de calificaciones incluyen una letra o porcentaje para cada materia cursada, formato cómodo para profesores y apoderados. Sin embargo, puede esconder información sobre las debilidades y fortalezas del estudiante, reflejando su esfuerzo y no su logro de aprendizaje. Asignar una calificación implica combinar evidencia respecto a distintos aspectos del aprendizaje (logro, esfuerzo, progreso, actitud, y comportamiento), perdiéndose riqueza en la información y dificultando su interpretación, lo que la hace inefectiva e insuficiente para describir el desempeño escolar.

Nuevos cimientos

Recibir información sobre diversos aspectos del trabajo escolar y logros de aprendizaje permite a los estudiantes con dificultades y sus familias plantear intervenciones pertinentes.

Distinguiendo metas de aprendizaje

Se recomienda reportar los diversos aspectos académicos y no-académicos del aprendizaje en forma desagregada, distinguiendo tres metas de aprendizaje que se traducen en tres tipos de reporte.

a) Metas de producto: dan cuenta de logros de aprendizaje. Se centran en el qué es lo que el estudiante es capaz de hacer en un momento específico, y se basan en el desempeño en exámenes de carácter sumativo, como informes, proyectos, evaluaciones finales, etc.

b) Metas de proceso: se enfocan en el trabajo de clase e involucran el cómo se logran los aprendizajes. Incluyen resultados en evaluaciones formativas, habilidades de estudio, responsabilidad, esfuerzo, etc.

c) Metas de progreso: consideran el logro de aprendizaje en función de la trayectoria del estudiante. Suelen articularse en los planes individuales de trabajo de los estudiantes con dificultades, y permiten decidir sobre estrategias de apoyo a su aprendizaje.

Dilemas planteados por las metas de aprendizaje diferenciadas.

Si bien puede pensarse que la inclusión de metas de progreso y proceso hacen más subjetivas y sesgadas las calificaciones, ello permite reconocer los esfuerzos de los estudiantes y motivarlos a seguir.

Resolviendo el dilema

Una estrategia es utilizar indicadores según tipo de meta, y calificarlos en forma separada, para distinguir aspectos académicos y no académicos del aprendizaje de forma clara, significativa y comprensiva.

Reportando según estándares

Para que un reporte sea útil para los padres y fácil de ejecutar para los profesores, se puede seguir una secuencia de tres pasos: clasificar los estándares como de producto, proceso, o progreso. Luego, seleccionar cuáles estándares deben incluirse en el reporte, y por último redactarlos para que sean fácilmente comprensibles para los apoderados. Se recomienda incluir entre 4 a 6 estándares por área para no sobrecargar el reporte.

Ejemplo de reporte

Un reporte puede incluir indicadores para “Calificación de estándar” (para metas de producto como lectura, escritura, etc.) y para “Calificación de proceso” (para metas como preparación, cooperación, participación en clases, etc.). Además, se deben incluir los niveles de desempeño utilizados: en el caso de calificación del estándar, se puede asociar a nivel de logro (4: Excelente, 3: competente, 2: en progreso, 1: con dificultad), y para proceso se pueden usar indicadores de frecuencia (++: Consistente, +: a veces, -: rara vez). La simbología utilizada junto a su significado debe incluirse.

Además, cada materia debe incluir un recuadro con los estándares y su calificación, uno referente a las metas de proceso y su calificación, y un pequeño espacio para comentarios complementarios. Puede incluirse la imagen del profesor. También se puede incluir un recuadro que dé cuenta del nivel de logro general, y que represente más bien una calificación de carácter sumativo.

Los estándares y criterios considerados dependen del criterio del docente, basándose en los objetivos específicos de la unidad curricular pertinente al periodo evaluado, y de aquellas habilidades de proceso que considere atingentes.

Respecto a la evidencia para fundamentar las calificaciones asignadas, se sugiere 1) dividir toda la evidencia disponible según meta de producto, proceso o progreso, 2) dividir la evidencia de producto entre práctica/formativa y evaluativa/sumativa 3) no puede asignarse ceros en la categoría evaluativa/sumativa, a menos que todas las preguntas de una evaluación sean contestadas incorrectamente, 4) al asignar una calificación general a una materia, asegurarse de que refleja apropiadamente lo que el estudiante es capaz de hacer en ese momento en función de los estándares esperados. Es importante considerar la evidencia más reciente, comprensiva y relevante disponible.

Ventajas de contar con múltiples calificaciones

Estos reportes no requieren recoger más evidencia sobre el aprendizaje, y eliminan el dilema sobre qué aspectos ponderar con mayor intensidad, puesto que todos están presentes en recuadros distintos, de forma que la información entregada es más significativa e integral.

Al explicitarse los criterios y evaluación en metas de proceso, los estudiantes los toman más seriamente en su trabajo escolar. Además, se da información más específica que permite a los padres plantear estrategias de apoyo al aprendizaje de sus hijos.

¿Por qué enfocarse en estándares?

Los reportes basados en estándares otorgan información más específica y útil a los padres, al presentar distintos aspectos del aprendizaje en forma separada es más fácil apreciar el logro en cada uno de los indicadores, y entender mejor el perfil de fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Definiendo el propósito

Para construir un reporte de calificaciones basado en estándares, deben responderse tres preguntas:

¿Qué información quiero comunicar?

Debe incluir los estándares explícitos sobre lo que se espera logren los estudiantes, si han sido o no modificados, cuál es el nivel de logro del alumno en ellos, y qué tan adecuado es en el momento en que se hace el reporte.

¿Quiénes son los usuarios de este reporte?

Pueden ser los padres, otros docentes, o los estudiantes, dependiendo de su etapa educativa y qué tan responsables sean de sus procesos de aprendizaje. El lenguaje utilizado debe ser adecuado para los distintos usuarios.

¿Qué usos se espera tenga el reporte?

El reporte debiera permitir y favorecer las acciones pertinentes para la mejora educativa y de los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo III: El Modelo de Evaluación Inclusivo

Las escuelas deben tener un sistema de evaluación justo y de alta calidad para todos sus estudiantes, no solo para aquellos con dificultades. Por esto, en vez de preguntarse cómo evaluar, los profesores deben definir qué es lo que quieren evaluar. Para lograrlo se propone un Modelo de Evaluación Inclusivo que comprende 5 pasos.

Paso 1: Determinar si es necesario hacer adaptaciones a los estándares

La mayoría de los estudiantes con dificultades escolares tienen un desempeño similar al de sus compañeros en ciertas habilidades y contenidos, y uno más bajo en otros. Por esto, es importante determinar junto al equipo docente y otros actores relevantes qué áreas necesitan ser adaptadas y cuáles no, para lo que hay que preguntarse “¿El estudiante puede cumplir con el estándar en este periodo académico sin apoyos especiales ni cambios?”. Si no es necesario hacer adaptaciones al estándar, entonces el estudiante debe ser evaluado en ese criterio de la misma forma que cualquier otro.

Paso 2: Determinar si las adaptaciones corresponden a una acomodación o una modificación.

Las acomodaciones son adaptaciones que permiten acceder al contenido curricular, sin alterar el nivel de dificultad. Por ejemplo, si un estudiante no tiene buen manejo escrito de la lengua, pero sí buen manejo oral, sus evaluaciones puede ser orales y no escritas, y aplicarse el mismo criterio de exigencia.

Por otro lado, una modificación altera sustancialmente el nivel de exigencia, y es necesaria cuando el equipo docente determina que cierto estándar no podrá ser alcanzado por el estudiante.

Puede ser que un estudiante requiera acomodaciones para ciertos estándares, modificaciones para otros, y que para otros simplemente no necesite ninguna adaptación. Esto depende de su perfil particular y lo que el equipo docente estime mejor.

Paso 3: Establecer una expectativa apropiada para cada área que requiera modificarse

Si un equipo establece que un estándar u objetivo de aprendizaje no podrá cumplirse, calificarlo y reprobalo no tiene sentido ya que aporta ninguna información. Por ende, es necesario modificarlo y plantear uno en que el estudiante si pueda ser evaluado, dentro del mismo dominio o área de aprendizaje específico. Es decir, el equipo docente debe replantear la expectativa respecto a este estándar. Por ejemplo, en vez de que un estudiante deba aprender vocabulario de 5to año de primaria, puede esperarse que aprenda uno de 4to año.

Paso 4: Aplicar calificaciones apropiadas y equitativas a los estándares apropiados

Al hacer las modificaciones y adaptaciones pertinentes, se facilita la calificación. Bajo este modelo, no es el alumno el que tiene adaptarse a los estándares, sino que el estándar es el que se adapta a él. Si se hicieron acomodaciones, el estudiante será evaluado con la misma exigencia que los otros estudiantes en cuanto al contenido abordado. En cambio, si hubo modificaciones,

el estudiante será evaluado según la expectativa establecida para su nivel, y la calificación será aplicada igual que en otros casos.

Por ejemplo, a un estudiante que no puede aún clasificar minerales, se le asignará la expectativa de clasificar figuras según su color y tamaño, y según este objetivo será calificado. Sería injusto modificar la escala, o aprobarlo por el esfuerzo realizado para clasificar minerales, si realmente no es algo que logre hacer aún. Tampoco sería justo reprobalo si de antemano el equipo educativo ha establecido que es algo que está fuera de su alcance. Si se le califica según un estándar explícitamente modificado, la nota asignada tendrá un significado claro y preciso.

Paso 5: Comunicar claramente el significado de la calificación

En el reporte de calificaciones debe estar señalado claramente (por ejemplo con un asterisco y una nota al pie de página) qué estándares han sido modificados y cuáles acomodados. Así, las familias y los estudiantes saben exactamente qué fue evaluado, y qué nivel de desempeño se logró en ese estándar específico. Esto permite diseñar mejores intervenciones para estudiantes con dificultades.

Capítulo IV: Acomodaciones y modificaciones

En este capítulo se explica en mayor detalle qué es una acomodación y qué una modificación.

Definiciones

Acomodación

Una acomodación es un cambio que le permite al estudiante acceder y participar en el programa instruccional. No cambia el contenido ni su dificultad, sino que le permite trabajar con él. Es una ayuda análoga a utilizar anteojos con aumento cuando se tiene miopía.

Modificación

Son cambios al nivel del contenido curricular, su forma de evaluación y por ende alteran la dificultad del objetivo de aprendizaje. Se realizan cuando se

considera que el estudiante no podrá alcanzar el objetivo de aprendizaje en un periodo académico determinado.

Determinando la función de la adaptación

Para entender si una acción corresponde a acomodación o modificación, lo determinante es entender qué función está cumpliendo esa, y por ende, depende del contexto específico en que se aplique. Una acción puede ser acomodación en una situación, y modificación en otra.

Adaptaciones comunes

1. Extender el tiempo

Otorgar tiempo extra a los estudiantes es una de las adaptaciones más comunes. Si se utiliza en tareas que no tengan por objetivo de aprendizaje la velocidad (por ejemplo, en tareas de comprensión lectora), será una acomodación. En cambio, si se realiza en tareas donde el tiempo es parte de lo evaluado, entonces será una modificación. Este es el caso de evaluaciones de fluidez lectora.

2. Realizar una tarea en forma oral

Es usual para estudiantes que no tienen el mismo nivel de expresión escrita y oral, como suele pasar con inmigrantes. Por ejemplo, si un alumno debe rendir una evaluación de historia, hacerlo en forma oral eliminará el perjuicio que implican sus déficits en expresión escrita, de forma que a través de esta acomodación será más fácil acceder a su nivel de conocimiento real sobre el contenido. Sin embargo, si fuese una evaluación sobre expresión escrita (como la realización de ensayos), esta adaptación correspondería a una modificación.

3. Usar correctores ortográficos, gramaticales o de deletreo

Si un estudiante con dificultades en la expresión escrita utilizara algunos de estos programas computacionales en una evaluación donde se quiere evaluar el manejo de conceptos abstractos, esta adaptación correspondería a una acomodación. En cambio, si se trata de una evaluación cuyo objetivo es abordar el manejo de la lengua escrita, sería una modificación.

4. Completar solo algunas partes de la tarea

Es común para estudiantes con dificultades que tardan demasiado tiempo en completar su labor. Si se reduce solo la cantidad de ítems de un mismo nivel de dificultad que abordan el mismo dominio, entonces sería una acomodación. En cambio, si se eliminan los ítems más difíciles, o que abordan otros dominios de aprendizaje, entonces es una modificación.

5. Realizar la tarea en la casa y no en el aula

Hacer pequeñas tareas en clases permite monitorear rápidamente el manejo de los contenidos, pero las limitaciones de tiempo pueden perjudicar a los estudiantes con dificultades, ante lo que puede ser preferible dejarla para la casa. Será una acomodación si en casa no tiene más recursos para responder la tarea que en clases (por ejemplo, si en ambos casos hay acceso a los libros y apuntes); si hay diferencias en los recursos disponibles para responder tareas, entonces será una modificación.

6. Dar tareas más fáciles

Los estudiantes con dificultades escolares suelen expresar distintos niveles de desempeño en distintas áreas, y si un equipo estima que en alguna no podrá lograr lo esperado para su nivel curricular, pueden asignarle tareas con una expectativa de desempeño menor. En este caso, se está alterando el contenido abordado en la actividad, lo que siempre corresponde a una modificación. Es importante notar que las modificaciones pueden estar en la misma línea de progreso de un aprendizaje, solo que a menor nivel.

7. Cambios en el ambiente

Para ciertos estudiantes con dificultades, es conveniente hacer cambios ambientales como sentarse adelante, trabajar en un área más silenciosa, etc. Esto les permite acceder de mejor forma a la experiencia de aprendizaje, y siempre corresponden a acomodaciones.

8. Asistencia tecnológica

Incluye cualquier programa o dispositivo, como lectores de texto, sillas de rueda, dispositivos de comunicación, etc., que permiten a una persona con discapacidad se desenvuelva más apropiadamente. Aquí, la asistencia tecnológica representa una acomodación.

Capítulo V: Midiendo el progreso en base a estándares modificados

Se presenta una herramienta de *planificación de intervención y monitoreo de progreso*, que sirve para informar a equipos docentes y padres.

Elementos críticos de un Plan de Intervención

El formulario utilizado debe incluir:

1. Resultado medible

Al decidir que un estándar debe ser modificado, el equipo docente debe escoger la modificación pertinente y establecer un resultado medible en función del cual evaluar el nivel de logro del estudiante, relacionado con el estándar para estudiantes regulares.

El plan de intervención debe incluir metas anuales (que a su vez incluyen habilidades específicas y criterio medible de éxito) y objetivos de corto plazo (por ejemplo, dentro de las siguientes 9-12 semanas).

2. Intervención claramente definida

El equipo debe diseñar una intervención considerando las características e intereses del estudiante, y detallar las estrategias utilizadas para que puedan ser aplicadas con fidelidad y de manera que sea fácil atribuir el éxito o fracaso de la intervención a elementos claros.

3. Sistema de recolección de datos

Se debe establecer una forma de recolección de datos que permita monitorear el progreso.

Momentos de recolección de datos

Debe considerar los horarios de trabajo en la escuela para que se articulen fácilmente en la rutina escolar. El equipo docente selecciona los momentos que le parezcan apropiados, ya sea durante ciertas asignaturas, en aula general y aula de recursos, u otros, de forma que sean suficientes para medir el progreso.

Rúbrica de progreso

Para que la evidencia recogida pueda ser transformada en calificación fácilmente, debe construirse una rúbrica que permita cuantificar el progreso del estudiante. La rúbrica y el reporte debieran incluir el mismo número de niveles de desempeño, los que deben ser definidos claramente por el equipo docente.

4. Representación visual de los datos

Es importante representar la información de forma clara para que sea fácilmente comprensible para las familias, incluso para las que tengan limitado nivel de comprensión del idioma. Una forma de hacer esto es utilizar colores o tonos diferentes, gráficos y tablas. Puede incluir una breve explicación y se puede disponer una copia impresa a las familias.

5. Plataforma web

Contar con una plataforma web donde esté disponible el plan de intervención para todo el equipo docente, favorece la colaboración entre ellos, facilita la implementación del plan, hace más efectiva la representación visual de la evidencia y permite la disponibilidad de información para autoridades del sistema escolar. Además, posibilita que se realicen nuevas innovaciones que ayuden a mejorar la intervención (como agregar videos u otros recursos).

Integrar las partes en un reporte escolar

Como ya vimos, el reporte de calificaciones señala qué estándares han sido modificados y cuáles no. Además, la calificación se realiza según nivel de desempeño, y no simplemente promediando puntajes, ya que la finalidad de los puntajes del plan de intervención es dar cuenta de un panorama general de progreso del estudiante y dar carácter formativo a la evaluación. Es decir, no

deben ser considerados al asignar la calificación final de los estándares modificados.

Puede incluirse una descripción sobre aquellas estrategias que han resultado o no efectivas para el estudiante.

Capítulo VI: Facilitando el cambio

Considerando tres niveles, en este capítulo se habla sobre cómo abordar el cambio, el que debe abrirse paso entre creencias sobre qué es lo justo y qué motiva a los estudiantes con dificultades. Los tres niveles descritos deben actuar en forma articulada para lograr cambio efectivo.

Lo que pueden hacer los profesores

Son los actores más relevantes, ya que incluso pequeños cambios que hagan en sus prácticas de evaluación pueden tener gran impacto.

1. Implementar prácticas basadas en su conocimiento, más que emociones o tradiciones.

Los profesores muchas veces implementan prácticas de evaluación basados en su experiencia como estudiantes, o en creencias obsoletas. Ante esto, es importante que los docentes basen sus decisiones en evidencia, la cual debe surgir de fuentes de calidad (como bases de datos con investigaciones, y no simplemente de google). También, para asegurar que las evaluaciones sean justas y precisas, los criterios y procesos de evaluación deben ser transparentes para los estudiantes.

2. Saber diferenciar acomodaciones y modificaciones.

Como ya fue mencionado, la diferencia entre acomodación y modificación depende del contexto, más que de la adaptación específica. Por esto, la voz de los profesores es fundamental ya que son quienes más conocen al estudiante y el contenido evaluado, por lo que deben trabajar en equipo.

3. Pensar en grande, pero empezar con lo pequeño.

Es mucho más estratégico empezar a implementar cambios en forma gradual que hacer cambios excesivos que lleguen a ser abrumadores. Un primer paso significativo es separar en forma explícita y clara metas de aprendizaje en producto, proceso y progreso. Luego, desarrollar criterios que permitan describir de mejor forma los niveles de desempeño de los estudiantes, que ayuden también a orientar los futuros esfuerzos.

4. Iniciar comunicación frecuente y de calidad con las familias.

Las familias suelen encontrar los reportes tradicionales poco útiles y claros. Ante esto, los profesores pueden usar una amplia gama de instrumentos que provean a las familias información con la que puedan involucrarse mejor en el proceso de aprendizaje de sus hijos, por ejemplo, reuniones, llamadas telefónicas, correos electrónicos, etc. Es importante comenzar la comunicación con un mensaje positivo sobre el progreso de los estudiantes, para luego abrirse a otros temas, como sus intereses particulares y desafíos pendientes.

Lo que pueden hacer los directivos

Si bien no tienen influencia directa en los estudiantes, sí pueden afectar las condiciones de trabajo de los profesores y motivarlos.

1. Aprender sobre prácticas efectivas de evaluación y reporte de resultados.

Es importante que los directivos exploren la investigación sobre evaluación educativa y de estudiantes con dificultades, para que no basen sus iniciativas solo en las experiencias y errores de otras escuelas. Además, deben estar informados de las políticas y requerimientos nacionales sobre evaluación, y de los beneficios de sostener prácticas de evaluación efectiva.

2. Compartir las ventajas de la evaluación basada en estándares con otros actores relevantes.

Difundir los beneficios de esta perspectiva de evaluación con profesores, apoderados y otros actores de la comunidad educativa los hará más propensos al cambio, al ver cómo facilita su propio trabajo de apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

3. Tomar un rol activo y directivo en la exploración colaborativa de alternativas de cambio con los profesores.

Los profesores captan las señales que dan los directivos sobre las prioridades de la escuela a través de su involucramiento en actividades, las conversaciones de pasillo, etc. Participar activamente en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional orientadas a la evaluación y ser parte de ellas, indica a la comunidad que es un tema realmente prioritario.

4. Apoyar a los docentes en sus esfuerzos de implementación.

Esto implica crear las condiciones para propiciar el trabajo colaborativo en el equipo, destinar tiempos, asegurar que las decisiones se basen en conocimiento compartido y basado en evidencia, e involucrar a todos los actores en el proceso de cambio, siendo fuente de apoyo y demostrando compromiso.

Lo que pueden hacer las instituciones de educación superior.

1. Integrar a las mallas curriculares información sobre prácticas y políticas de evaluación efectiva.

Todos los profesores, de cualquier asignatura, deben ser formados en los conceptos de evaluación y reporte que han sido mencionados acá, considerando también la planificación e implementación de estrategias, tanto en sus clases como en las prácticas.

2. Modelar buenas prácticas de evaluación en programas de pregrado.

Deben ofrecerse oportunidades de observar y participar de prácticas de evaluación, así como discutir sobre ellas y comparar experiencias con docentes en ejercicio.

3. Incorporar la evaluación y reporte de desempeño de estudiantes con dificultades a los programas.

Los programas debieran permitir que los estudiantes de pedagogía pasen por la planificación, implementación, evaluación y reporte de una intervención para estudiantes con dificultades.

4. Retroalimentar a los estudiantes de pedagogía sobre sus prácticas de evaluación.

Los estudiantes de pedagogía deben recibir retroalimentación específica de parte de sus supervisores que les permita afinar sus prácticas de evaluación y discutir sus dudas al respecto.

5. Asociarse con distritos escolares para mejorar y discutir las prácticas de evaluación.

Esta articulación permite impulsar mejoras educativas, identificar a los profesores con buenas prácticas y darles un espacio de difusión hacia otros docentes u escuelas que lo requieran.

Resumen 21: Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning

Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. (2da ed.). Estados Unidos: Corwin.

Capítulo I: La promesa y desafío de la evaluación en aula

Los desafíos actuales en educación son distintos a los que existían hace algunos años atrás. En este contexto, la evaluación en aula es uno de los factores que puede ayudar a promover el cambio educativo, dado su gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes más allá de lo que nos pueden decir sobre cómo calificarlos.

El cambio de enfoque en evaluación es difícil porque enfrenta creencias fuertemente arraigadas sobre la relación entre educación, aprendizaje, enseñanza y evaluación. En este libro se abordarán algunos puntos relevantes al respecto.

Capítulo II: Situando los cambios en evaluación

Se hace una revisión histórica de la evaluación y aquellos elementos que justifican que ahora se enmarque en un proceso mayor de reforma educativa.

Capítulo III: Evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje, y como aprendizaje

En la evaluación muchas veces se traslapan distintos roles que le son asociados al profesor, por ejemplo, apoyar al estudiante, registrar información sobre su desempeño, ajustar las estrategias instruccionales, etc.

Se distinguen tres enfoques de la evaluación que contribuyen al trabajo en aula:

Evaluación para el aprendizaje

Enfatiza la evaluación formativa por sobre la sumativa, creando descripciones al servicio de nuevas etapas de aprendizaje a través del ajuste de las estrategias instruccionales. Este enfoque reconoce que los estudiantes tienen estilos y trayectorias individuales de aprendizaje.

Como buscan identificar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, estas evaluaciones se realizan más de una vez a lo largo del proceso, y no solo al final (puesto que no se cumpliría su propósito).

Evaluación como aprendizaje

Puede entenderse como un subconjunto de la evaluación para el aprendizaje, y busca utilizar la evaluación para el desarrollo de la metacognición de los estudiantes. Aquí, el rol formativo de las evaluaciones se extiende haciendo al estudiante protagonista de su propio avance, ya que es quien debe interpretar la información, relacionarla con conocimientos previos y utilizarla para construir nuevos aprendizajes. De esta manera se promueven habilidades de autorregulación y se empodera al estudiante.

Evaluación del aprendizaje

Tiene propósitos sumativos orientados a la certificación de los aprendizajes, ya sea a padres, estudiantes u otros. Suele hacerse al finalizar un ciclo de aprendizaje, y los resultados se expresan simbólicamente a través de una calificación. Tiene un fuerte énfasis en la comparación entre estudiantes, y dadas las consecuencias que suele tener asociadas, es importante que esté bien fundamentado.

Logrando el equilibrio

Dado que estos tres tipos de evaluación aportan desde distintas perspectivas, es bueno que todas estén incluidas en el trabajo educativo, sin embargo la evaluación sumativa generalmente acapara más tiempo y recursos, rol que debe reducirse para darle un espacio más fundamental a la evaluación como y para el aprendizaje.

Capítulo IV: Foco en el aprendizaje

El propósito de las escuelas es el aprendizaje de todos los estudiantes.

El aprendizaje nos hace humanos

El aprendizaje provee a los humanos de ventajas que le permiten sobrevivir ante las dificultades, utilizando habilidades como la metacognición, la resolución de problemas, almacenamiento de información, construcción de abstracciones, etc.

Cómo aprendemos

Aprender es un proceso dinámico donde intervienen creencias y conocimientos previos, conocimiento de hechos, metacognición, con un rol activo del estudiante. Éste, una vez que ya ha progresado en sus aprendizajes, llegará a reflexionar y evaluar críticamente aquello que ha sido aprendido, y por ende el profesor debe estar atento a apoyar este proceso.

Aprender para comprender

Muchas veces el aprendizaje es superficial, y los estudiantes no logran ir más allá de una aplicación mecánica de los conceptos que conocen, lo que les impide funcionar en una situación novedosa. En este sentido, aprender para comprender implica asir los conceptos con mayor profundidad; la comprensión es conocimiento en acción, lo que permite utilizarlo en diversos contextos. Los expertos organizan conceptos en sistemas de conocimiento abstracto, y no los acumulan simplemente en una lista que les impide manipularlos con facilidad. Este proceso también implica cierto nivel de automatización, que otorga también flexibilidad al conocimiento.

Aprender requiere trabajo duro

Si el nuevo conocimiento entra en conflicto con creencias e información previa, entonces es difícil lograr una integración que implica aspectos cognitivos y emocionales. En los procesos sucesivos de acomodación y asimilación, se conjugan aspectos motivacionales.

El aprendizaje sucede en contexto

El aprendizaje siempre sucede en el contexto de los conocimientos y disposiciones previas del estudiante, su trayectoria personal, sus motivaciones y

su entorno social. Por ende, hay espacios más y menos propensos a favorecer el aprendizaje.

Capítulo V: Evaluación y aprendizaje

La contribución de la evaluación de aula al aprendizaje

Una evaluación será formativa en la medida que permita moldear el aprendizaje de los estudiantes, por ende, la información que entregue debe ser utilizada para modificar de alguna forma las estrategias de trabajo de manera contingente. Además hay que considerar que las evaluaciones no solo impactan a nivel cognitivo, sino que afectan aspectos como la motivación, el compromiso, la valoración de la educación, etc. También, dan señales sobre qué aspectos del trabajo escolar son más relevantes, y permiten ejercitar habilidades.

Por otro lado, para que una evaluación promueva el aprendizaje, sus objetivos deben ser compartidos por docentes y estudiantes, debe involucrar autoevaluación, guiar las metas de aprendizaje, dar retroalimentación, etc. Asimismo, se debe evitar poner foco en cantidad por sobre calidad, las comparaciones entre estudiantes, el foco en las calificaciones por sobre la retroalimentación, entre otros.

Considerando esta serie de efectos y condiciones, es posible mejorar la forma en que integramos las evaluaciones en el proceso de aprendizaje, y con esto potenciar los niveles de logro alcanzados.

La evaluación como una parte integral del aprendizaje y la enseñanza

Para que los estudiantes logren ser autónomos e independientes, deben desarrollar una serie de habilidades, incluyendo la evaluación de sus propios procesos de aprendizaje. Este aprendizaje de corte metacognitivo debe ser modelado por los profesores, a través de la valoración del error, la disposición de oportunidades desafiantes, entre otros.

Reconociendo el poder de la evaluación para optimizar el aprendizaje

Para cumplir el potencial de las evaluaciones en el logro de aprendizajes, los criterios e intenciones deben clarificarse a los estudiantes, deben generarse

discusiones de clases de calidad, promover el trabajo colaborativo de los estudiantes, etc.

Capítulo VI: Utilizando la evaluación para identificar creencias

Antes de planificar la enseñanza, los docentes deben conocer cuáles son los conocimientos y creencias previos que manejan los estudiantes, puesto que estos condicionan las mejores estrategias para abrirse a nuevos aprendizajes. Para poder acceder a esto, se necesita un amplio repertorio que permita explorar lo que tienen en mente los estudiantes.

Comenzar con las preconcepciones de los estudiantes

Si las ideas previas de los estudiantes no son consideradas, puede que los nuevos conocimientos se aprendan de forma superficial e irreflexiva, lo que conduce a que una vez que los apliquen en las pruebas correspondientes, sean desechados y permanezcan las ideas previas sin producirse un aprendizaje profundo. Es por esto que deben evaluarse y recogerse, de forma que sean la base del diseño y planificación instruccional.

Este análisis debe hacerse con el mayor detalle posible, y es útil emplear rúbricas que describan distintos niveles de conocimiento sobre el dominio.

Capítulo VII: Usando la evaluación para motivar el aprendizaje

Las relaciones entre evaluación y motivación, y calificación y motivación son complejas. Las calificaciones motivan a algunos estudiantes mientras para otros resultan desmotivantes, sobre todo para aquellos que después de hacer gran esfuerzo no logran obtener buenos resultados. En el futuro, ellos tenderán a evitar situaciones desafiantes.

Una evaluación que motiva

La motivación es fundamental para el aprendizaje, no solo en un momento inicial, sino que para perseverar en los esfuerzos en forma continua. En este contexto, la evaluación puede ser motivante no en términos de premio y castigo, sino para ayudar y guiar el interés intrínseco por aprender, dándoles confianza para poder aprovechar sus fortalezas y progresar en sus debilidades.

Evaluación relevante

Cuando una evaluación toma en cuenta los intereses y el entusiasmo del estudiante, es más probable que sea significativa para él.

Evaluación imaginativa

Una evaluación que aproveche la curiosidad natural de los estudiantes, a través de problemas complejos con múltiples soluciones posibles, permite desarrollar razonamiento crítico, hacer conexiones novedosas entre contenidos, y usar la creatividad.

Evaluación que permite andamiaje

Una evaluación con un nivel adecuado de dificultad le da las herramientas al estudiante para que explore hacia nuevos conocimientos, aprovechando la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978). Este tipo de evaluación debe realizarse en medio del proceso de aprendizaje, de forma que los docentes puedan aprovecharla como instancia de enseñanza.

Evaluación para revertir la socialización

Otro factor importante a considerar, es que los estudiantes ya conocen cierta rutina sobre evaluaciones y reporte de calificaciones: esta socialización de rutinas de evaluación produce que se enfoque más en satisfacer demandas concretas que en explorar los beneficios del aprendizaje. Por esto, es importante transformar el sentido que tienen las evaluaciones para los estudiantes, y así socializar nuevas prácticas que favorezcan mejor el aprendizaje.

Capítulo VIII: Usando la evaluación para hacer relaciones

Existe una progresión de aprendizaje, donde los estudiantes van de a poco haciéndose más competentes, generando patrones, ganando confianza y eficiencia en la resolución de problemas. En un primer momento, los estudiantes no van a saber cómo aproximarse a un problema, pero luego de que ya tienen mayor manejo sabrán en qué aspectos es importante enfocarse, hasta que puedan establecer relaciones significativas y aplicarlas a nuevos contextos. Esta manipulación progresiva del conocimiento está mediada por conocimientos

previos, y las conexiones serán facilitadas si los objetivos del aprendizaje son claros.

Currículum como objetivos visibles de aprendizaje

El aprendizaje es más fácil si el estudiante y el profesor conocen los objetivos que buscan, además del contexto que le da sentido a esos aprendizajes. Así, se promueve que los estudiantes busquen patrones significativos y desarrollen ideas.

Este mapa general puede encontrarse en los estándares de aprendizaje y en su utilización continua, así como en el currículum. Sin embargo, estos por sí solos no muestran cómo desenvolverse en el proceso de aprendizaje. Para esto se requiere una serie de habilidades que deben ser enseñadas y modeladas por los profesores.

Planificar el aprendizaje y la evaluación, esperando lo inesperado

El aprendizaje, enseñanza, currículum y evaluación interactúan en forma de espiral y cíclica. En este sentido, la planificación siempre debe realizarse puesto que esto permite hacer cambios y ajustes posteriores, en función de la evaluación constante y otros procesos.

Diferenciación

Dado que los contextos de cada estudiante son diferentes, los docentes deben definir un rango amplio de estrategias de enseñanza para que todos ellos tengan oportunidades de aprender de la forma más completa y profunda posible. Antes se pensaba que solo cierto tipo de estudiantes necesitaban trabajar con estrategias diferenciadas (aquellos con dificultades del aprendizaje, con manejo incipiente del idioma, etc.), sin embargo es importante entender que todos los individuos tienen particularidades que explican diferencias en su estilo de aprendizaje, y esto debe ser considerado en las estrategias de enseñanza y evaluación que se utilizan individualmente.

Así, la diferenciación no significa usar distintos programas para cada estudiante, o separarlos en grupos, sino que reconocer sus diferencias

individuales en la forma en que planteamos las estrategias de enseñanza que utilizamos. En este contexto, la evaluación debe ser una forma de promover el aprendizaje de todos.

Capítulo IX: Usando la evaluación para extender el aprendizaje

Retroalimentación para el aprendizaje

Las evaluaciones deben servirle al estudiante para saber dónde y cómo está respecto a su progreso en el aprendizaje. Por esto, la retroalimentación es clave, y puede provenir de profesores, compañeros de clase, apoderados, etc. en función de puntos de referencia que todos entienden como criterios de logro relevantes. Además, puede darse en espacios formales o informales, y ser evaluativa o descriptiva.

Lo importante es que aumente el compromiso de los estudiantes por su aprendizaje, y les señale cómo mejorar. De esta manera, la mejor retroalimentación es aquella descriptiva y específica, que explicita a los estudiantes la forma que han estado trabajando y otras opciones posibles de pensar los contenidos, sin hacer un juicio personal que menoscabe su motivación. Este tipo de retroalimentación favorece el andamiaje.

Rúbricas y ejemplos como herramientas a utilizar

Las rúbricas no son instrumentos para clasificar alumnos, sino que les ayudan a guiar su trabajo escolar revisando descripciones de los distintos niveles de desempeño esperados. Las rúbricas permiten analizar el progreso del estudiante en relación al desarrollo esperado del aprendizaje, lo que resulta ser motivante al facilitar la identificación de objetivos específicos de trabajo.

Ideas, Connections, and Extensiones (ICE) (Ideas, conexiones y extensiones)

Existe un modelo de evaluación de Young y Wilson (2000) conocido como ICE que puede usarse en diversas edades y contenidos para organizar la retroalimentación. Las ideas son las unidades básicas de conocimiento, como conceptos elementales. Las conexiones son relaciones y patrones establecidos

entre ellas, y finalmente las extensiones son la última etapa de logro donde el aprendizaje ya ha sido internalizado y constituyen reglas significativas.

Capítulo X: Usando la evaluación para la reflexión y autorregulación

La autoevaluación, reflexión y autorregulación del aprendizaje, son elementos clave de la evaluación como aprendizaje, y se guían con la metacognición, la motivación al aprendizaje, y las acciones estratégicas. En este contexto, la evaluación formativa provee una guía para mejorar el proceso de aprendizaje.

Estudiantes como sus mejores asesores

Para que los estudiantes logren aprender estrategias de trabajo autorregulatorias, y así se conviertan en aprendices autónomos, se debe incluir a los padres y pares como aliados del proceso, se debe dar retroalimentación descriptiva, utilizar evaluaciones diagnósticas para guiar la enseñanza, etc. Aprender con autorregulación es algo que debe enseñarse.

Desarrollando hábitos mentales orientados a la autorregulación

Cuando la gente falla o tiene éxito, puede desplegar distintas formas de explicarse los resultados que obtiene. Por ejemplo, cuando la explicación se asocia al esfuerzo estamos hablando de un factor que está en control del estudiante y que por ende pueden modificar. Hay otros (como la dificultad de la tarea y la suerte) que no están en control de los estudiantes, y por ende los desmotivan frente a la tarea, resultando inconducentes.

Además, existen condiciones propicias para que los estudiantes se sientan seguros de explorar distintas opciones, arriesgarse y aproximarse al conocimiento a través del ensayo y error, lo que les da mayor sensación de que pueden avanzar.

Seguridad emocional

Para que los estudiantes se arriesguen a probar opciones, a equivocarse y a exponerse a evaluaciones, deben tener una autoestima sólida y sensación de competencia que les permita explorar desde un lugar seguro.

Muchos ejemplos sobre cómo se ve el trabajo bien hecho

En complemento a los objetivos de aprendizaje, los profesores deben proveer a los estudiantes con ejemplos que les permitan una visión más acabada de hacia dónde deben llegar.

Involucramiento real y responsabilidad

Para poder desarrollar una forma autorregulada de aprendizaje, los estudiantes deben convertirse en responsables de sus propios procesos, lo que combina una serie de actitudes y disposiciones que deben enseñarse a través del tiempo, por ejemplo, a través de proyectos que los comprometan.

Registrar y reportar el aprendizaje

En el contexto del aprendizaje autorregulado, el registro y reporte del aprendizaje no se limita a una calificación, sino que deben ser descriptivos.

Retroalimentación dirigida

La retroalimentación dirigida, precisa, y pertinente, ya sea formal o informal, puede ayudar al estudiante a afinar sus estrategias de aprendizaje.

Discusión, desafío y reflexión

El aprendizaje no se trata de poner ideas pre-establecidas en las cabezas de los estudiantes, sino que promover con ellos discusiones donde construyan conocimiento.

Práctica, práctica, práctica

La autoevaluación en el marco de la autorregulación es una habilidad que requiere práctica para mejorar.

Capítulo XI: Evaluando para un aprendizaje óptimo

La evaluación puede utilizarse como recurso para mejorar los aprendizajes, aunque implica un proceso de cambio importante para los docentes, quienes deben revisar sus creencias, mitos y emociones asociadas al aprendizaje, enseñanza y evaluación. Para preparar este desafío, en el capítulo se revisan elementos importantes que pueden considerar los educadores:

- **Es sobre el aprendizaje, y ya es hora**
- **El espíritu de la evaluación para el aprendizaje requiere un cambio conceptual**
- **Hay que aprender sobre el aprendizaje**
- **Conoce tu materia**
- **Sé un maestro experto**
- **Se debe trabajar colaborativamente**
- **No te rindas, pero siendo amable contigo mismo**
- **Tú también debes autorregularte**
- **Pide ayuda**
- **Se deben unir los esfuerzos**

Resumen 22: La evaluación Como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana

Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación Como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana*. Madrid, Narcea.

Introducción: Principios generales de la evaluación

1. **La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico:** Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Es un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad.
2. **La evaluación ha de ser un proceso, y no un acto aislado:** No debe convertirse en un acto que se realiza una vez terminada la formación, sino que debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje. Esta ha de ser continua y realizada por aquellos agentes que comparten la práctica con los evaluados, lo que permite garantizar que los aprendizajes se vayan asimilando.
3. **Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo:** Si los evaluadores están involucrados en el diseño del proceso, es más fácil que lo lleven a la práctica de forma rigurosa y entusiasta. En cambio, si este diseño es fruto de decisiones jerárquicas, probablemente la evaluación se transforme en un acto meramente burocrático. Lo mismo ocurre con los evaluados, ya que si se involucran en el proceso, este tiene más potencialidad formativa.
4. **La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo:** La evaluación trata de comprobar el aprendizaje, pero también suele explicar por qué no ha ocurrido. Esta explicación en general se atribuye al evaluado. La evaluación tiene que ser holística, donde lo que cuente no sea sólo la actitud, esfuerzo y el logro del evaluado, para que así no se convierta en una fuerza domesticadora y falsificadora.
5. **El lenguaje sobre evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos:** Los ingleses utilizan distintos términos para

fenómenos que nosotros incluimos en el término evaluación, como *assessment*, *accountability*, entre otros. Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras, estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos.

6. **Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos:** También sería deseable que interviniesen distintos evaluadores, ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes.
7. **La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje:** La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación.
8. **El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador:** No se debe evaluar solo lo que se puede memorizar, sino también las destrezas, procedimientos y actitudes. El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables.
9. **Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje:** La evaluación es mucho más que evaluar lo aprendido. Es necesario una disponer de mecanismos que favorezcan una formación pertinente de los profesionales.
10. **La evaluación tiene que servir para el aprendizaje:** No debe servir sólo para medir y clasificar, sino que también para comprender y aprender. Si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.
11. **Es importante hacer metaevaluación:** Esto evita que se perpetúen los errores y los prejuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.
12. **La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado:** La evaluación no es una responsabilidad sólo de un evaluador, sino que es un

hecho social del que se responsabiliza toda la institución. Esta debe convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar la formación de sus profesionales y las prácticas que realizan.

Parte I: Evaluación y centros educativos.

Capítulo I: La evaluación de los centros educativos o la trampa de las mil caras

La evaluación es un proceso de naturaleza ética y política que frecuentemente se disfraza de apariencia técnica y científica. Estamos en un período de especiales riesgos con respecto a la educación, debido a que existe una obsesión por los resultados, la competitividad entre alumnos, la presión de la sociedad sobre los centros educativos en busca de eficacia, etc. Al estar el foco en las exigencias, se produce un círculo perverso donde se demandan resultados académicos a los centros, éstos procuran conseguirlos y si los alcanzan se consideran de calidad. El hecho de evaluar a los centros educativos no significa que se garantice su calidad.

Por otra parte, el autor menciona que son las leyes educativas las que han planteado la evaluación de las instituciones educativas, lo que es ajeno al hecho de los encargados saben hacerlo o no. Si bien es cierto realizar un proceso de rendición de cuentas en las instituciones (debido a su responsabilidad social), cuando se procede a evaluar sin que lo hayan deseado y solicitado los protagonistas, es fácil que aparezcan algunas reacciones negativas. En este sentido, si además no se dispone de las condiciones para evaluar (como el tiempo), es fácil que se burocratice la exigencia.

Se está dando demasiado énfasis en la evaluación de los centros educativos la medición de resultados como un indicador de calidad. El objetivo principal de evaluar es dirigir un proceso complejo para encaminar a la mejora de la institución y de los profesionales. Es necesario poner en marcha mecanismos de metaevaluación que permitan reflexionar sobre el significado de la evaluación, sobre lo que supone su realización, sobre los valores que promueve y los sectores a los que favorece esta tarea. Para el autor, los indicadores de rendimiento no son

necesariamente criterios de calidad, por lo que plantea que existe calidad en la enseñanza cuando: hace posible un aprendizaje significativo y relevante, despierta y favorece el deseo de aprender, hace una buena simbiosis entre teoría y práctica, entre otros elementos.

Capítulo II: Cultura que genera la evaluación en las escuelas

Las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianeidad de la escuela generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella. Se entiende cultura como el conjunto de significados compartidos por un conjunto de personas a través del tiempo de experiencia y de intercambios psicosociales.

La cultura escolar se genera a través de diversas influencias: presiones externas y demandas que hace la sociedad, percepciones jerárquicas, las relaciones interpersonales dominantes, etc. Esta cultura es dinámica, evoluciona y se transforma. No existe una sola cultura en la escuela, sino que en ella conviven diversas subculturas. Profesores, apoderados y alumnos perciben las características desde su perspectiva particular. Es fundamental tener presente que los rasgos de la cultura escolar son fruto de un modo de entender la evaluación, no de la evaluación en sí misma.

Se presentan y describen diversas subculturas que componen la cultura escolar y que están influenciadas por la forma en que se entiende la evaluación hoy en día. Algunas de estas son: cultura del sometimiento, cultura de la competitividad, cultura del resultado, cultura del éxito, entre otras.

Capítulo III: Metaevaluación de las escuelas. El camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética

En este capítulo se llama la atención sobre la necesidad de analizar lo que sucede en las evaluaciones. La metaevaluación permite preguntarse por algunas cuestiones que se presentan a continuación:

- **El Aprendizaje:** Es necesario que todos los involucrados en el proceso de evaluación (patrocinadores, evaluadores y evaluados) aprendan de las

evaluaciones que se realizan. El aprendizaje no se produce sólo sobre los fallos, errores o conflictos. También es necesario analizar las explicaciones sobre los aciertos, sobre la colaboración abierta, los cambios efectivos, etc.

- La mejora: La evaluación tiene que estar encaminada a la mejora de la práctica educativa. Esta es una garantía de calidad para el centro educativo, siempre y cuando se realice, se oriente, se encamine a la mejora y no tanto al control, a la comparación, a la clasificación, a la jerarquización o a la discriminación. Para esto, es necesario una actitud abierta y comprometida por parte de aquellos que intervienen en ella.
- El rigor: La evaluación que se defiende es de naturaleza cualitativa por considerar que no se puede captar fenómenos complejos desde métodos cuantitativos y, por lo tanto, simplificados. Es necesario aplicar criterios de credibilidad y comprobar en qué medida la evaluación los cumple.
- La transferencia: La evaluación que se hace en una escuela puede servir para el aprendizaje y cambio de otras. Difundir los informes de las evaluaciones, guardando el anonimato de los involucrados, puede servir para que algunas escuelas reflexionen a partir de los resultados habidos en otras.
- La ética: Es necesario tener este aspecto siempre presente, porque no se trata de evaluar mucho o de evaluar de forma técnicamente perfecta, sino de saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación.

Finalmente, se plantea que la metaevaluación puede realizarse de forma paralela a la evaluación, o también una vez que esta ha finalizado. Se presentan cuatro formas: (1) El proceso de negociación, (2) aplicación de criterios, (3) juicio crítico de expertos, y (4) la opinión de los protagonistas.

Parte II: Evaluación y profesorado.

Capítulo IV: Evaluación del sistema y aprendizaje del profesor

El hecho de que sólo evalúe al alumno en el sistema educativo tiene una serie de implicancias. Se evalúa al alumno de una forma que tiene consecuencias

no sólo para el aprendizaje, sino también para la continuidad en el sistema, para la repetición, e incluso para el reproche por parte de la familia o la escuela. Pero, ¿Por qué evaluar sólo a quién está en el último lugar del escalafón, es decir, el alumno? Quién evalúa ejerce poder. La evaluación de los alumnos suele explicar el fracaso de éstos por su exclusiva responsabilidad (no trabajó lo suficiente, estudió poco). Pero no es muy lógico que las atribuciones causales se hagan con tan poco rigor.

Por lo tanto, es importante evaluar no sólo a los alumnos sino también al sistema. La evaluación educativa tiene sentido sólo si permite el desarrollo de las escuelas y profesionales (Hopkins, 1989; en Santos Guerra, 2014). La evaluación realizada por iniciativa externa y jerárquica resulta poco eficaz para el cambio. Por esto es necesario respetar esta secuencia: explicar la evaluación que se propone o impone, hacer transparente el proceso, respetar a las personas en todo momento, devolver la información a los profesionales, garantizar el control democrático y utilizar los resultados racional y éticamente.

El *assessment* es indispensable para los profesores porque no podrían ellos mismos juzgar su efectividad como profesionales (Satterly, 1991; en Santos Guerra, 2014). Conocer los resultados de los alumnos brinda información que permite mejorar la enseñanza. La evaluación no va a ofrecer a cada profesor indicaciones concretas respecto a su práctica, pero sí va a facilitar datos que pueden servir para la comprensión, el debate y el cambio.

Capítulo V: Evaluación de la formación del profesorado

En este capítulo se analiza la naturaleza y el sentido de la formación del profesorado (haciendo hincapié no solo en la formación inicial, sino también la formación permanente y la autoformación de los profesores), el modelo del profesional de la docencia (lo que involucra al profesor como técnico y como práctico), y la evaluación como estrategia de mejora de la formación.

Se destaca que la necesidad actual de evaluar conlleva un aspecto peligroso, porque estas no mejoran automáticamente la situación. Hay que

hacerlas bien, y sobre todo utilizarlas de forma justa y rigurosa. Por esto se destaca tanto la naturaleza ética de la evaluación.

Capítulo VI: Evaluación de las reformas educativas

En el saco conceptual de una Reforma se incluyen cambios de naturaleza muy diversa: cambios en la estructura del sistema educativo (como ampliar la duración de la escolaridad obligatoria), cambios profesionales (como nuevos ciclos de formación para los futuros profesores), cambios epistemológicos (como nuevas concepciones sobre la escuela o el conocimiento, cambios didácticos (cómo se establece la metodología), y cambios organizativos (como crear nuevos centros de enseñanza). No todos estos cambios son de la misma naturaleza, por lo que no todos tienen que tener el mismo criterio de implantación y los procesos de arraigo no serán iguales. No debe identificarse el cambio con la mejora. No sólo se debe preocupar de hacer el cambio, sino que también del significado del mismo y de aquellos procesos a través de los cuales se pretende alcanzar.

Así, en este capítulo se analizan diversos elementos relacionados a las Reformas educativas como su naturaleza, los cambios que estas plantean, y se plantea que se deben articular mecanismos de reflexión (como la evaluación) que permitan analizar los cambios que éstas plantean y qué ha sucedido con ellas.

Capítulo VII: Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Esta es más que un proceso técnico, sino que además es una actividad que contiene dimensiones psicológicas, políticas y morales. El modo de practicar la evaluación da cuenta de las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. Se analiza cómo la investigación permite develar las concepciones, actitudes y principios éticos del evaluador. Además, se analizan algunos factores que condicionan la evaluación y que influyen en cómo actúa el profesor en este proceso. Estos factores son: las prescripciones legales y

supervisiones institucionales, las presiones sociales, y las condiciones organizativas.

Finalmente, se entregan ciertas sugerencias de cómo mejorar la práctica de evaluación: (1) es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras, (2) las preguntas han de conducir a un proceso de investigación riguroso, (3) desde la comprensión que genera la investigación es preciso tomar decisiones de mejora, y (4) es preciso exigir las condiciones necesarias para que la mejora llegue a buen término.

Parte III: Evaluación y alumnado.

Capítulo VIII: La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado

Del proceso de evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. Se derivan también muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad. No se ha reparado suficientemente en los efectos secundarios del proceso de evaluación de los alumnos. Es por esto que este capítulo pone la intención de convertir la evaluación en un proceso de aprendizaje para el profesor. A través de ésta se comprenderá si el aprendizaje ha ocurrido o no y por qué, también cómo se establecen vínculos entre alumnos y los de éstos con los profesores, cómo se utilizan los resultados para entender y mejorar la práctica, etc. La participación de los alumnos en el análisis del proceso es fundamental, así como también el diálogo profesional.

Lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora. Para esto, el autor primero analiza la concepción del profesor (el modelo de racionalidad técnica y el de racionalidad práctica), y luego postula una dinámica para mejorar la evaluación de los alumnos basada en tres triángulos concatenados, donde son imprescindibles los tres vértices para que se forme la figura.

El primer triángulo encierra la concepción de estrategia, y se conforma por la *investigación* de los profesionales, el *perfeccionamiento* de los mismos en su práctica a través de la investigación, e innovación educativa de la evaluación,

como resultado del perfeccionamiento. El segundo triángulo es en relación a los contenidos de cambio. Primero hay que cambiar las *concepciones* de la evaluación; luego hay que cambiar las *actitudes* de los profesores hacia ese proceso que les relaciona con los alumnos; y finalmente las *prácticas* sobre la evaluación, la forma de hacerla y de compartirla con otros profesionales. El tercer triángulo se refiere a los requisitos necesarios para cambiar esos contenidos. Primero, hace falta *voluntad* por parte de los profesores para mejorar la práctica. También hace falta tener una *formación*, porque evaluar es un proceso complejo y difícil. Por último, es necesario tener las *condiciones* laborales que hagan posible realizar la investigación, como trabajar con un número de alumnos que permita hacer un trabajo de calidad.

Capítulo IX: Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Como se ha visto, uno de los elementos más decisivos del currículum es la evaluación, porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Es por esto que se hace necesario que la formación inicial asiente las bases teóricas y estratégicas que luego iluminen la práctica (Ahumada, 2005; en Santos Guerra, 2014). La experiencia también es una fuente de sabiduría, si se cumplen ciertas exigencias: la capacidad de observar con rigor lo que sucede, de analizar críticamente lo que sucede, y tener voluntad de asimilar en la propia historia lo que se ha descubierto. No basta sólo con esto, ya que hay ciertas exigencias complementarias (compromiso con la práctica profesional, tener condiciones favorables para llevar a la práctica los cambios, entre otras) que son necesarias para que se lleve a la práctica el aprendizaje.

Por otra parte, el autor describe ciertas características comunes al proceso de evaluación que describen los alumnos, y que están presentes en sus relatos. Se describen y se presentan ejemplos de relatos de alumnos. Algunas de estas características son: una dimensión negativa, presencia de sentimientos, la hegemonía del examen, la jerarquización del proceso, entre otras. También se mencionan, basado en estos relatos, los errores más importantes que se cometen en la evaluación, los sentimientos más frecuentes en este proceso (como

desconcierto, sentimiento de injusticia, entre otros) y las consecuencias más importantes que éstos tienen (como el abandono de los estudios, estrés e inquietud, entre otros).

Capítulo X: Evaluar es comprender

La concepción predominante de la evaluación no afecta sólo a la que se realiza en a la sala de clases con los alumnos sino a los centros escolares. La evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control de selección, de comparación y de medición. En esta línea se presentan dos paradigmas que guían la evaluación, una basada en la medición y otra en la comprensión. Estos no son únicos o radicalmente opuestos, sin zonas intermedias. La educación es muy compleja y no es bueno simplificar este proceso.

Con respecto a la evaluación como medición (dimensión tecnológica/positivista), no hay que olvidar que la evaluación es un constructo social y cumple funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de este proceso. Así, en una sociedad meritocrática, es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones. Además, la concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa.

Desde esta concepción de la evaluación, cobran especial relevancia algunas funciones, tales como: control, selección, comprobación, clasificación, jerarquización, entre otras. Además, genera ciertas características culturales, como: cultura del individualismo, de la competitividad, de la simplificación, entre otras.

Por otra parte, desde la perspectiva de la evaluación como comprensión (dimensión crítica/reflexiva), esta se entiende como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso, desde la formulación de pretensiones hasta la interpretación de resultados y las posteriores acciones que se toman. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente y al debate continuo. Además, este permanente proceso reflexivo se apoya en evidencias de diverso tipo. La naturaleza misma de la escuela, en su conjunto y de la tarea que en ella realizan los escolares, exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993; en Santos Guerra, 2014).

También desde esta concepción se potencian ciertas funciones de la evaluación como: el diagnóstico, el diálogo, la retroalimentación, entre otras. Además, este modo de entender la evaluación genera una cultura escolar que se compone de: una cultura de la autocrítica, del debate, de la flexibilidad, entre otras.

Finalmente, el autor propone que para mejorar la evaluación no viene por un perfeccionamiento matemático de los instrumentos, sino que de la transformación de su valor y uso. El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales: las concepciones educativas, las actitudes personales y las prácticas profesionales. Todo esto requiere de una modificación del contexto de las condiciones en las que la evaluación se realiza. No se pueden transformar las prácticas de evaluación si no se pone en tela de juicio el modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia. Para Adelman (1987; en Santos Guerra, 2014), la evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todo los elementos que intervienen en el proceso.

Resumen 23: Grading smarter, not harder. Assesment Strategies That Motivate Kids and Help Them Learn

Dueck, M. (2014). Grading smarter, not harder. Assesment Strategies That Motivate Kids and Help Them Learn. Estados Unidos: ASCD.

Introducción

El proceso

El cambio es difícil, sobre todo por los hábitos arraigados en los equipos escolares. Sin embargo, en la medida en que se encuentran resultados es cada vez más difícil resistirse a nuevas y mejores prácticas.

Los estudiantes

Este nuevo enfoque propuesto promueve que los estudiantes tomen más confianza en sí mismos, de forma que se empoderen en su proceso de aprendizaje.

Criterios para acciones punitivas: La guía CARE

Para que los castigos sean efectivos, a los estudiantes les deben importar las consecuencias de sus acciones, el castigo debe estar alineado con los objetivos de aprendizaje, reducir la conducta indeseada, y empoderar al estudiante.

Salto de fe

Todos los procesos de cambios son un salto de fe, donde nos movemos hacia la incertidumbre. Para cambiar, podemos intentar dar pequeños pasos y observar los resultados.

Capítulo I: Evaluar

En este capítulo discutimos sobre qué tanto los profesores introducen elementos no académicos en las evaluaciones y calificaciones, elementos que muchas veces están fuera del control de los estudiantes

Comportamientos versus lo académico

Los comportamientos, tanto negativos y positivos de los estudiantes, no deben considerarse explícitamente en las evaluaciones. El autor plantea que ha decidido basar sus evaluaciones solo en evidencia específica sobre el logro de aprendizaje; en este sentido, los hábitos de los alumnos de todas formas se reflejan en sus aprendizajes.

Atrasos y ceros

Es común que los profesores castiguen en la nota (ya sea quitando puntos o modificando la escala) los atrasos o inasistencias. Esto altera el objetivo de medición de la calificación, por lo que deben separarse la medición de aprendizaje y los comportamientos contextuales, para evitar ajustes que no sean pertinentes.

Los cuatro criterios para los castigos

Los castigos debieran ser justos, razonables, y contribuir de alguna forma a evitar que el comportamiento se vuelva a repetir. Para eso, se proponen cuatro criterios:

Preocuparse

A muchos estudiantes no les importa si les bajan la nota por atrasos u otro tipo de faltas. Estos castigos no abordan el problema puesto que no impactan en el comportamiento del estudiante.

Objetivos

Castigar a través de la nota no cumple con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes, la confianza del estudiante, y disminuye la equidad y justicia de la evaluación.

Reducción

Castigar en las evaluaciones no hace nada por ayudar a reducir el comportamiento negativo del estudiante, y por ende deben abordarse utilizando otras estrategias.

Empoderamiento

Los estudiantes deben tener control sobre las variables por las cuales se les castiga, lo que muchas veces no es así.

Pobreza: Las carencias socioeconómicas están fuera del control de los estudiantes, y limitan sus condiciones y recursos para el aprendizaje.

Habilidad: Las habilidades pueden estar limitadas por trastornos específicos, problemas de salud, etc.

Confianza: La falta de confianza impide siquiera intentar nuevos desafíos y aprendizajes.

Ambiente: El ambiente familiar afecta el contexto de estudio y realización de tareas.

Problemas emocionales y abuso de sustancias: Afectan sobre todo la concentración.

Padres: Los padres no siempre toman las mejores decisiones sobre el trabajo escolar de sus hijos.

Cómo la evaluación basada en comportamiento contribuye al sabotaje estadístico

Si un estudiante no asiste a una evaluación y el profesor lo califica con un cero, un observador externo no tendría cómo saber si el cero refleja falta de aprendizaje o de habilidades de estudio. Esto hace que la calificación sea imprecisa y debe evitarse.

Estrategias para abordar el trabajo incompleto

1. En vez de usar ceros, utilice “incompletos” e intervenciones: Aquí, podemos usar fechas y plazos de entrega que den mayor flexibilidad a los estudiantes. Además, se puede aplicar un formulario que ayude a los estudiantes a explicar las razones de sus atrasos en la entrega y además los haga proponer estrategias de compensación. Luego, estas estrategias deben implementarse de forma oportuna. Si es necesario, marcar las tareas como “incompleto” es mejor que calificarlas con cero.

Esto permite evaluar de forma más precisa, mejorar los resultados de los estudiantes, aumentar la responsabilidad, etc.

2. Implemente evaluaciones graduales: Para aquellos estudiantes que faltan a las evaluaciones, es útil preparar dos versiones de la misma prueba, para ser aplicada en días distintos.

3. Alinear consecuencias y comportamientos: Cometer errores es inevitable de vez en cuando, y las consecuencias deben favorecer que no se vuelvan a cometer.

Capítulo II: Tareas

La experiencia del autor lo ha hecho cuestionarse qué tan efectivo es calificar tareas para promover el aprendizaje o la motivación de los estudiantes.

Problemas de evaluar tareas

Confunde completar con entender

Muchas veces los profesores tienden a calificar las tareas hechas en vez del logro de aprendizaje en específico, pensando que así están promoviendo responsabilidad y ética de trabajo, lo que no es así.

Promueve la sobrecarga de trabajo por sobre la motivación intrínseca

Agobiar a los estudiantes con tareas disminuye su motivación intrínseca y por ende el logro de aprendizajes significativos.

Exagera las calificaciones

Por una parte, que los estudiantes se hayan esforzado en sus tareas no significa que necesariamente lograron aprender. Por otro lado, aunque la tarea esté bien hecha, es imposible saber si la hizo otra persona, si hubo ayuda, etc.

Disminuye las calificaciones

Los estudiantes no siempre tienen un lugar adecuado donde hacer bien sus tareas. Esto impacta negativamente en la calidad de las mismas.

Perpetúa la dependencia extrínseca

Se tiende a entrenar a los estudiantes a depender de las notas como premio o castigo para hacer sus tareas. Si están articuladas con la clase y vale la pena hacerlas, las harán.

Perpetúa las desventajas de estudiantes de bajos ingresos

Un estudiante de un contexto deprivado y que no puede completar sus tareas adecuadamente, suma las malas notas a su lista de problemas, y por ende no se apoyan sus aprendizajes.

Haciendo más significativas las tareas

1. Controles en clases: El profesor puede entregar una guía para completar en casa para profundizar los contenidos de una clase, y luego hacer un pequeño control basándose en ella. Puede hacer con fines formativos o sumativos. Tiene las ventajas de ser una evaluación más precisa, equitativa, menos agobiante, etc.

2. Crear perfiles personales de tareas: Se pueden asignar tareas según las necesidades de aprendizaje y apoyo de cada estudiante. Esto permite que las tareas y el profesor estén al servicio de los aprendizajes.

3. Proveer apoyo en la escuela: La escuela puede proveer espacios y recursos para trabajar en tareas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.**4. Invertir la clase:** Se puede utilizar recursos en línea para que los estudiantes aprendan en casa y usen la escuela para practicar lo aprendido.

Capítulo III: Plan de estudio

El problema de las sorpresas

Saber cuál es el objetivo de la clase, de las evaluaciones y qué se espera de ellos, son elementos facilitadores para que los estudiantes puedan responder adecuadamente.

Estrategias para asegurar que los estudiantes conozcan el recorrido

1. Disponer planes de estudio en formato amigable para los estudiantes: Los planes de estudio incluyen los objetivos de aprendizaje, las habilidades y formas de demostrar competencias. Los objetivos pueden incluir metas de conocimiento (de hechos), de razonamiento (justificar, comparar, evaluar), de habilidades y de producto; y permite alinear los objetivos de aprendizaje con las evaluaciones y empoderar a los estudiantes, etc.

2. Usar planes de estudio a lo largo del proceso de aprendizaje: Se pueden utilizar como guía en todas las sesiones de clase y el trabajo en ellas. Permite recoger conocimientos previos relevantes, empoderar al estudiante en su trayectoria de aprendizaje, y evaluar su nivel de desempeño según lo esperado.

3. Incorporar ejemplos de otros estudiantes en los planes de estudio y hacer que se evalúen entre ellos: Discutir en torno al trabajo de otras personas les permite comprender mejor los criterios de evaluación que luego deberán satisfacer. Para hacerlo, se les puede enseñar a aplicar rúbricas, exponer en clase los proyectos escolares y comentarlos, etc.

Capítulo IV: Volver a evaluar

Volver a evaluar un contenido puede permitir que los estudiantes aprendan de sus errores y logren un mejor manejo de los contenidos. Sin embargo, diseñar esta instancia es desafiante.

El problema de los sistemas tradicionales de evaluación en aula

Las pruebas son fotografías del momento: La situación evaluativa es afectada por una serie de factores que no necesariamente tienen que ver con el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante. Así, solo son una muestra específica de lo que éste ha aprendido.

La evaluación tradicional desincentiva el dominio pleno de los contenidos: Estas evaluaciones dan el mensaje de que las cosas deben lograrse bien al primer intento, desincentivando el aprendizaje según ensayo y error.

La perspectiva tradicional ignora el aprendizaje que ocurre durante la evaluación: La evaluación misma es una oportunidad de aprendizaje en base a los aciertos y errores cometidos que puede y debe ser aprovechada.

Problemas potenciales de repetir evaluaciones

Puede que los estudiantes deban completar la segunda evaluación en su totalidad

Volver a hacer una evaluación completamente puede ser bastante tedioso para la mayoría de los estudiantes, y por ende no es algo que vayan a hacer fácilmente.

Repetir evaluaciones quita tiempo de clases

En ese sentido, dificulta avanzar hacia el resto de los objetivos curriculares.

Puede que no entreguen información relevante

La información que entregan las reevaluaciones no siempre es clara sobre si hubo o no mejoría en los aspectos que originalmente eran más débiles, lo que las hace poco útiles.

Puede que no reflejen aprendizaje auténtico

Si la segunda evaluación es igual a la primera (lo que le evita a los profesores el trabajo de diseñar una nueva evaluación), los estudiantes pueden simplemente aprenderse las respuestas de memoria, sin haber aprendido nada nuevo.

Estrategias para abordar estos posibles problemas

1. Ofrecer revisión focalizada y evaluaciones especialmente diseñadas: Se puede considerar reorganizar la prueba y tener ítems para la primera y segunda aplicación, también incluir una hoja de seguimiento donde los estudiantes puedan identificar sus fortalezas y debilidades y plantear estrategias de estudio, monitorear la preparación para la reevaluación de los que tengan más problemas y hacer seguimiento de las mejorías en los contenidos.

Esta estrategia permite que los estudiantes se empoderen de su aprendizaje, otorga información más útil sobre las fortalezas y debilidades, regula las estrategias de estudio aplicadas, las evaluaciones de los profesores son más inteligentes, no más difíciles, entre otras.

2. El sistema doble para los controles: Si los estudiantes quieren tener la oportunidad de evaluarse también en los controles (además de las pruebas), para evitar el agobio de trabajo se puede diseñar un sistema donde una sección de la prueba de unidad cubra el mismo contenido que un control, y tenga puntaje similar, para que entonces esa sección valga como reevaluación del control.

Esta estrategia le ahorra tiempo al estudiante y al profesor, motiva a los estudiantes a preparar mejor la prueba, y la da un carácter formativo al primer control.

Capítulo V: Creatividad

Creatividad, Compromiso y Motivación

Responder creativamente a los problemas es un desafío que debe abordar la educación actualmente. Los estudiantes deben involucrarse creativamente en los contenidos, de forma que se apropien de ellos y generen un compromiso por aprender.

Problemas potenciales con la creatividad

Los principales problemas que impiden que los profesores se atrevan a innovar y a usar la creatividad son:

1. Es impredecible: Por ende, los profesores la perciben como amenazante pues sienten que pierden control de lo que sucede en el aula.

2. Puede distraer de los objetivos de aprendizaje preestablecidos: Cambiar la estrategia de trabajo puede desviar la atención de los estudiantes hacia las “novedades” y desarticular los contenidos.

3. Puede sobreestimar las calificaciones de los alumnos con un perfil más artístico: Un profesor puede querer recompensar en la nota el esfuerzo de

un estudiante por mejorar aspectos estéticos y decorativos de un proyecto “creativo”.

4. Puede afectar el rendimiento de estudiantes desaventajados: Un estudiante que no tiene recursos o materiales para construir un proyecto de calidad puede ver perjudicada su nota.

5. La búsqueda de recursos puede volverse caótica: Los proyectos muchas veces requieren materiales que deben buscarse fuera de la sala de clases, saliendo del control del profesor.

6. Es difícil evaluar niveles de logro en creatividad: Los profesores deben discernir si incluir la creatividad en sus criterios de logro además de los de aprendizaje.

Estrategias para evaluar proyectos de creatividad

Una vez que los profesores se empoderan de la creatividad y los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente en sus aprendizajes, las preocupaciones iniciales disminuyen. Estas estrategias ayudan a cumplir estos propósitos:

1. Hoja de planificación de proyecto: Esta hoja, que completan los estudiantes, debe incluir los objetivos de aprendizaje a abordar y las estrategias para alcanzarlos. Permite evaluar más fácilmente el proyecto según los criterios y objetivos establecidos, organizar el proyecto en torno al aprendizaje, y deja que los estudiantes exploren sobre esa base.

2. Reconocer la creatividad sin necesidad de calificaciones: Los proyectos pueden evaluarse según cumplan los objetivos de aprendizaje, y la creatividad puede reconocerse a través de otros medios como exposiciones en la escuela, llamadas a los padres, etc. Esto permite que todo sea evaluado con la misma vara, que se fomente la creatividad y exploración, etc.

3. Incluir la creatividad en el proceso de evaluación: Pueden definirse estándares para evaluar la creatividad, como utilización de diversas fuentes, uso de ensayo y error, combinación de ideas, etc. Una rúbrica entregada a los

estudiantes puede guiarlos para desarrollar mayor creatividad y proponerla como una habilidad incremental y entrenable.

4. Utilizar la retroalimentación de los estudiantes para hacer evaluaciones más creativas: Consultar las sugerencias y opiniones de los estudiantes sobre las evaluaciones ayuda a mejorarlas y adaptarlas a sus perfiles, ya sea a través de la expresión oral, dibujos, u otros. Ayuda a darles más confianza y a evaluar más precisamente.

5. Usar el formato de respuesta múltiple para fomentar la creatividad: Consiste en permitir que los estudiantes den dos respuestas en vez de una, siendo lo fundamental que expliquen los razonamientos subyacentes a cada opción. Esto permite abordar el proceso de respuesta del estudiante, ayuda a la corrección, se reduce la ansiedad, etc.

Usando tecnología para promover la creatividad

1. Usar twitter para discusiones de clases y pruebas: La idea es básicamente plantear una pregunta y que los estudiantes la respondan usando 140 caracteres en un hashtag pertinente. Es un formato atractivo para los estudiantes y promueve la eficiencia en la respuesta.

2. Usar fotos y videos digitales para potenciar discusiones de clases: Proponer a los estudiantes que saquen fotos o videos relacionados con contenidos de clases, como paisajes, reacciones químicas, etc. Esto permite a los estudiantes compartir su propio material y darle sentido en el contexto de aprendizaje.

3. Usar aplicaciones para discutir en profundidad sobre contenido digital: Existen aplicaciones que permiten analizar y editar material digital, que permiten tanto un análisis personalizado como compartido, y es efectivo.

4. Usar sistemas en línea de gestión de información: Permite compartir documentos como guías o evaluaciones formativas y dar retroalimentación inmediata y fácilmente accesible desde cualquier dispositivo a los resultados.

Conclusión

A modo de cierre, es importante notar que cambios en la perspectiva pedagógica sobre cómo enseñar y evaluar no solo cambia la forma de aprender, sino también la forma en que distintos actores de la comunidad educativa se relacionan entre sí. Además, entra en juego la manera en que los estudiantes se ven a sí mismos.

Cambiar es difícil y desafiante, pero a medida que haya resultados y apoyo conjunto, es posible realizar pequeños avances.

Resumen 24: Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom

Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Estados Unidos: Stenhouse Publishers.

Sección I: Diferenciación y Dominio

Capítulo I: Instrucción diferenciada: fundamentos

En las últimas décadas se ha aprendido mucho sobre el aprendizaje y el cerebro, sin embargo aún hay mucha discusión sobre los hallazgos al respecto, y ha sido difícil también incorporar lo que se sabe a las prácticas de aula. Pero, al hablar de educación diferenciada, podemos encontrar fundamentos en las ciencias cognitivas para decidir, por ejemplo, utilizar recursos gráficos (como DVDs, salidas a terreno) para apoyar el aprendizaje de estudiantes con dificultades. Así, la *instrucción diferenciada* se trata de utilizar estrategias para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes, no necesariamente en forma individual ni de manera más fácil, sino que ofrecerles un desafío apropiado para favorecer su desarrollo, proceso del cual los estudiantes son responsables tanto o más que los profesores.

De esta manera, que algo sea justo no significa necesariamente que sea igual para todos: el desafío de aprender debe ser apropiado a cada estudiante.

Capítulo II: Dominio

Dominar un contenido no es solo conocer los conceptos, sino que aplicarlos y manipularlos en situaciones novedosas. Otra propuesta plantea que implica acceder al contenido, analizarlo, evaluarlo y crear nuevas ideas a partir de él. Por otra parte, se dice que los estudiantes manejan en profundidad un contenido cuando pueden explicarlo, interpretarlo para otros, aplicarlo, explorar nuevas perspectivas de él, empatizar con la experiencia de otros respecto del contenido, y por último reflexionar sobre su propio conocimiento del tópico. Para propósitos de este libro, entenderemos que el dominio de un tema refiere a analizarlo y aplicarlo en distintas situaciones, considerando perspectivas diversas sobre él.

Para evaluar apropiadamente el dominio sobre un área, es necesario definir claramente los objetivos de aprendizaje (conocimiento y habilidades), los que deben ser comunicados claramente a los estudiantes. Para poder trabajar con estos objetivos, es necesario desagregarlos en otros más específicos, a través de cuyo aprendizaje los estudiantes lograrán demostrar dominio del estándar definido.

Una forma de demostrar dominio es que los estudiantes expliquen cómo han llegado a sus conclusiones sobre cierto tópico o pregunta, ya sea en matemáticas, ciencias, u otro.

Definiendo qué es importante dominar

Para definir los estándares específicos de aprendizaje existen múltiples fuentes de consulta, como planes curriculares, organizaciones profesionales, experiencia profesional, etc.

A partir de ellos podemos definir objetivos y ritmos de trabajo de enseñanza, los que si bien deben orientarse a un mapa común entre escuelas y profesores, siempre van a estar sujetos al criterio profesional del docente que usa su experiencia para enfatizar o dedicar más recursos a algunos aspectos. Esto es natural y parte inherente al proceso educativo.

Sección II: Evaluación

Capítulo III: Principios de una evaluación exitosa en un aula diferenciada

Introducción

En un aula diferenciada, la evaluación sobre lo que sabemos de nuestros estudiantes y sus conocimientos es lo que guía la forma en que planteamos la enseñanza. Así, el énfasis de la evaluación no es detectar deficiencias, sino que moldear nuestras decisiones pedagógicas.

Comenzar con el fin en mente

Los objetivos de instrucción y de aprendizaje siempre deben estar claros para estudiantes y docentes. Conocer los objetivos de evaluación de antemano permite focalizarse en ellos a lo largo del periodo instruccional, y tenerlos en mente para desarrollar con claridad los proyectos o tareas asignadas en él sabiendo si se está logrando lo esperado.

EEK, también conocido como KUD

Una buena evaluación de aula diferenciada se focaliza en el *conocimiento esencial y trascendente* (EEK por sus siglas en inglés), o también conocido como *saber, comprender y poder hacer* (KUD por sus siglas en inglés). Saber tiene que ver con ideas obtenidas en el aprendizaje, *comprender* son las relaciones que se establecen entre ellas, y *poder hacer* son habilidades que pueden demostrar. Por otra parte, el conocimiento esencial es primordial para conocimientos posteriores y puede definirse según aquellas preguntas fundamentales que guían el aprendizaje de los estudiantes y fuentes de apoyo como planes curriculares. Los objetivos deseables y altamente deseables son importantes, pero no fundamentales para el desarrollo posterior.

Determinando el apresto de los estudiantes

Una vez definidos los objetivos, debemos conocer qué base tienen los estudiantes respecto a los contenidos, a través de evaluaciones diagnósticas. Según ellas se plantean las estrategias de trabajo pertinentes que deben ser provistas a todos los estudiantes. Para esto, se puede utilizar como modelo la evaluación sumativa de unidad, siendo lo más precisa posible, con el objetivo en mente, buscando que permita demostrar dominio del contenido, etc.

Diseñando las evaluaciones

Existen tres tipos de evaluaciones que deben llevarse a cabo: diagnósticas, que identifican las líneas de base de los estudiantes; formativas, que sirven como seguimiento de ruta, y sumativas, que reflejan el aprendizaje logrado. Se recomienda partir diseñando la evaluación sumativa, y usarla como base para construir las demás.

La sabiduría de la evaluación formativa

Cuando hay evaluaciones a lo largo de la unidad de aprendizaje, los estudiantes logran mayor desempeño. Esto se debe a que dan mayor retroalimentación y por ende permiten hacer los ajustes necesarios al trabajo de enseñanza-aprendizaje.

Tomar acción como resultado de lo que aprendemos

El valor de las evaluaciones que permiten tomar acciones según los resultados e información que provean.

Evaluación variada y de a través del tiempo

Para que las evaluaciones sean válidas, deben hacerse en múltiples instancias y a través de múltiples instrumentos, siempre considerando que es solo evidencia aproximativa de lo que saben los estudiantes.

Evaluación auténtica

Se refiere a que es cercana al contexto real de aplicación del contenido, y también a que es auténtica en cuanto a la forma en que los estudiantes aprenden. Este segundo criterio es el más importante, puesto que da cuenta del logro de aprendizaje obtenido.

Sé sustantivo

Se deben evitar actividades de “relleno” para aquellos estudiantes que no tienen un buen nivel de base para aprender el contenido. En vez de esto, se recomienda buscar formas alternativas de enseñar que sean accesibles para todos, valorando la calidad de la enseñanza por sobre las actividades accesorias, sobre todo en contextos de inclusión.

Secuencia de planificación de instrucción diferenciada, guiada por la evaluación

1. Identificar conocimientos esenciales. 2. Identificar a los estudiantes con NEE y qué recursos van a necesitar 3. Diseñar las evaluaciones 4. Llevar a cabo evaluaciones diagnósticas 5. Ajustar los objetivos y evaluaciones según sea necesario 6. Diseñar las experiencias de aprendizaje 7. Revisar que todo tenga sentido y coherencia 8. Revisar el plan con un colega 9. Hacer los materiales necesarios 10. Realizar la instrucción 11. Evaluarla.

Capítulo IV: Tres tipos de evaluación importantes

Portafolio: Son carpetas que recopilan evidencia relativa al logro de objetivos de aprendizaje a lo largo de un periodo de tiempo, son flexibles y se adaptan a la diferenciación.

Rúbricas: Son representaciones de niveles descritos de desempeño para objetivos de aprendizaje definidos. Pueden ser holísticas o analíticas, y deben contener un número adecuado de categorías (con etiquetas pertinentes). Una buena estrategia es construir las rúbricas junto a los estudiantes.

Autoevaluación: Es una importante aspectos de la diferenciación, puesto que permite plantear objetivos individuales a partir de la retroalimentación. Se puede hacer a través de listas de cotejo, preguntas reflexivas, revisión de trabajos previos, diarios de aprendizaje, etc.

Capítulo V: Evaluaciones por niveles

Una evaluación graduada ajusta el nivel de dificultad según qué tanto manejo tengan los estudiantes del contenido, desagregando los objetivos de aprendizaje. Para ajustar la dificultad, se pueden simplificar las tareas o hacerlas más complejas, integrando más de una habilidades, incluyendo varias variables de trabajo, seguir la Taxonomía de Bloom, trabajar en grupos o individualmente, extender el conocimiento a otras áreas, etc. La graduación va modificándose sucesivamente, avanzando hacia mayores niveles de exigencia. Para realizarse existe una herramienta, el Ecuador de Tomlinson, que tiene 9 series de continuos: fundacional/transformacional, concreto/abstracto, simple/complejo, una faceta/múltiples facetas, pequeña y gran brecha, estructurado/abierto, problemas definidos/difusos, dependiente/independiente, y rápido/lento.

Contratos de aprendizaje: Si bien se mantienen los objetivos de trabajo, el estudiante puede negociar su ritmo de avance y las tareas que realiza.

Menús de aprendizaje o tic-tac-toe: Son alternativas de tareas que pueden realizar los estudiantes para completar una unidad o hacer una evaluación. Lo importante es cubrir los objetivos planteados, usando distintos niveles de dificultad según sea pertinente.

Pueden crearse otras actividades de dificultad graduada, que aborden distintas habilidades.

Capítulo VI: Creando buenas preguntas para pruebas

Un buen ítem de prueba aborda los aprendizajes del estudiante, no su capacidad de deducir la respuesta correcta.

Usar una variedad de preguntas/ítems: Se puede incluir ítems de verdadero y falso, opción múltiple, desarrollo, analogías, proyectos, etc. Esto permite abordar el aprendizaje de los estudiantes en forma más completa.

Hacerlo eficiente para los estudiantes: El diseño debe permitir responder directamente, sin perder tiempo en acciones innecesarias. Por ejemplo al indicar dónde deben marcar V/F, etc.

Incluir preguntas graduadas en caso de haber hecho instrucción diferenciada: En cada sección de la prueba, incluir ítems de distinto nivel de sofisticación, y que cada alumno responda las que les correspondan, dándoles la oportunidad de intentar las de mayor dificultad y darles un puntaje adaptado si es necesario.

Otras acciones recomendadas son:

Evitar las dobles negaciones en los enunciados, y redactarlos clara y sintéticamente.

Cuidar el número de ítems de la prueba, y el uso del formato “contra el tiempo”.

En ítems de selección múltiple, incluir errores comunes entre las alternativas.

Acercar el contexto de los ítems a la cultura de los estudiantes.

Asegurarse que el ítem evalúa lo que quiere evaluar.

Hacer que los ítems sean auténticos en relación a la instrucción.

Sección III: Calificaciones

Capítulo VII: La naturaleza relativa de las calificaciones y sus definiciones

Detrás de una calificación se esconde mucha información sobre el desempeño del estudiante, sobre los criterios que usamos para evaluarlo, sobre sus dificultades específicas, etc. Hay que reconocer que una evaluación efectiva necesita criterios claros y transparentes, que los profesores tengan alto dominio de su área de enseñanza, y que hay más subjetividad de la que quisiéramos cada vez que calificamos el trabajo de un estudiante.

Sin embargo, existe una discusión sobre el aporte de las calificaciones, donde se plantea que la retroalimentación es necesaria pero que cada vez es menos importante generar rankings que comparen a los estudiantes entre ellos. Las calificaciones no son necesariamente buenos predictores del desempeño en otros niveles educativos, y adquieren connotaciones distintas para los actores educativos a través de los años. Incluso, en algunas escuelas la calificación máxima se da a quienes cumplen el estándar, y en otras a quienes lo superan. Por otra parte, hay escuelas que definen las evaluaciones según estándares curriculares y aun así califican “arriba”, “en” o “bajo” el promedio. De esta manera, hay muchas limitaciones asociadas a las calificaciones.

Capítulo VIII: ¿Por qué calificamos? ¿Qué pasa con el esfuerzo, asistencia y comportamiento?

Las calificaciones no necesariamente tienen relación con mejorar el aprendizaje, si no que tienden a tener una función informativa para niveles formales e institucionales. Sin embargo, muchas veces se les adjuntan otras

funciones, como describir el esfuerzo, compensar las dificultades de origen (condiciones económicas o familiares), motivar a los estudiantes, entre otras, que difuminan su significado.

Calificar la participación: Los estudiantes pueden participar en actividades extraprogramáticas, pero calificarlas es un error ya que lo que debe calificarse es el logro de aprendizaje, no la cantidad de actividades llevadas a cabo. Lo que puede hacerse es considerarlas para entregar retroalimentación, de forma que apoyen el aprendizaje al entregar oportunidades de práctica. También, se le puede dar mayor o menor ponderación según la situación específica del estudiante. De todas formas, cualquier cambio debe ser especificado en el reporte de calificaciones para facilitar su interpretación.

Calificar el esfuerzo y comportamiento: Si bien estos son factores que inciden en el logro de aprendizaje, no son sinónimos. Por ende, vale la pena no mezclarlos con las calificaciones e integrar su promoción a través de otros medios, durante el proceso de aprendizaje.

Capítulo IX: 10 aproximaciones que deben evitarse cuando diferenciamos la evaluación y calificación

Si queremos diferenciar la instrucción y evaluación, además de dar retroalimentación, documentar el progreso, e informar las decisiones instruccionales, las calificaciones deben ser referentes precisos del logro de aprendizaje de los estudiantes. Para esto:

1. Evitar incorporar aspectos ajenos al logro de aprendizaje en la calificación final
2. No penalizar los múltiples intentos de los estudiantes de lograr el dominio de un contenido. Se debe intentar proveer todas las oportunidades de aprendizaje que sean necesarias.
3. Evitar calificar la práctica (tareas o actividades de evaluación formativa).
4. Evitar limitar la ayuda o apoyo al proceso de aprendizaje cuando sea necesario.

5. No evaluar a los estudiantes en formatos que no les permitan demostrar lo que saben. Es decir, que el diseño de la evaluación no agregue dificultades y nuble el objetivo de evaluación.

6. Evitar entregar puntos extra, ya que distorsiona el significado de las calificaciones.

7. Evitar las calificaciones grupales.

8. Evitar calificar en función de una curva normal.

9. No asignar un cero cuando el trabajo no se ha hecho.

10. No usar referencia a norma cuando se describen atributos referidos a estándar.

Capítulo X: Condiciones para repetir un trabajo para obtener puntaje completo.

En un aula diferenciada suelen darse oportunidades para repetir una evaluación. El **criterio del profesor** debe guiar las decisiones al respecto, de forma que sirvan al proceso de aprendizaje y que no interfiera con el desarrollo de habilidades como responsabilidad o autodisciplina. También, se debe considerar **cómo nos gustaría que nos trataran en un ambiente profesional, y solicitar a los apoderados firmar** la evaluación original y la solicitud de reevaluación, para mantenerlos al tanto del proceso. El profesor debe mantener en su control la **decisión sobre cambios en el formato** de reevaluación, y solicitar a los estudiantes **planificar un calendario** que garantice mejores trabajo y resultados. Si un alumno obtiene peores calificaciones en la reevaluación, **considerar siempre su mejor calificación obtenida**. La evaluación **original debe adjuntarse a la reevaluación**, y se debe tener en mente que **no se recomienda que estas oportunidades se ofrezcan al finalizar el periodo educativo**, puesto que interfieren con otras actividades docentes.

Capítulo XI: Cinco asuntos apremiantes de la calificación

¿Asignar ceros o 60? Si un estudiante no entrega un trabajo, se debe decidir entre asignar un cero, o un 60% para no alterar la escala de calificación. Si

usamos una escala de 100, la mejor opción es aproximar a 60 para no causar un impacto devastador en el promedio general. Otra opción es asignar una I de incompleto, y dar otra oportunidad según el criterio profesional.

Calificando estudiantes con talento: El talento demostrado por los estudiantes puede tener matices, ya que puede ser general, asociado a una sola materia, o cambiar según la etapa del desarrollo. Una opción es adelantar de curso al estudiante, y otra es mantenerlo en su aula regular. En primer lugar, hay que asegurarse de que el estudiante que está aprendiendo un currículum enriquecido aborde y aprenda los contenidos del currículum regular, y en términos de calificación, en el reporte se pueden incorporar referencias diferenciadas según el nivel del contenido evaluado (regular y avanzado), ya sea a través de secciones distintas, o también reportando calificaciones sobre el contenido regular mientras que el logro de aprendizaje avanzado se reserva para la sección de comentarios. También, se puede anexar información sobre los aprendizajes avanzados en una hoja extra.

Si el estudiante participa en clases avanzadas, es importante que sea evaluado según esos estándares y se mencione el nombre del curso.

Ponderando calificaciones: Alterar la ponderación de las calificaciones es un recurso común. Es una práctica compleja, pero los mejores profesores de aula diferenciada se sienten cómodos ponderando las evaluaciones según la complejidad y extensión del aprendizaje logrado en ellas, para lo que utilizan su criterio en función de qué demostraciones de aprendizaje son más importantes. Es importante recordar que en un aula diferenciada todos los estudiantes deben tener todas las oportunidades de aprendizaje y su demostración que sean posibles.

Automaticidad versus adquisición de conceptos: La automaticidad se refiere a que tan hábil y fluidamente puede resolver un problema un estudiante, mientras que el logro conceptual se refiere al manejo de conceptos asociados a la comprensión del problema, que es un aprendizaje más básico. El foco de evaluación debe establecerse en función de los objetivos de aprendizaje específicos que hayan sido definidos, los que probablemente describen una

progresión en dificultad. Es importante recordar que en un aula diferenciada todos los estudiantes pueden ser expuestos a material más avanzado (para no limitar su desarrollo), lo que no implica que no se les enseñe según su nivel de logro actual.

Calificando trabajo atrasado: Primero, hay que clarificar las razones del atraso, y qué tan común es que ocurra. Como ya ha sido mencionado, es importante que la calificación sea lo más precisa posible a la hora de describir el desempeño del estudiante, por lo que no se recomienda bajar las notas por atraso, o al menos se debe intentar hacerlo lo menos posible. Es mejor investigar las razones del atraso y generar estrategias que apoyen su aprendizaje.

Calificando estudiantes con NEE en clases inclusivas: Es fundamental que el profesor de educación regular y el de educación especial trabajen en forma complementaria sobre los objetivos de aprendizaje y evaluación de estos estudiantes, a partir de una visión común sobre su educación. A partir de lo que ambos consideran pertinente y apropiado para su nivel de desarrollo, el estudiante será evaluado según estándares apropiados, los que deben ser transparentes en el reporte de calificaciones.

Capítulo XII: Escalas de calificación

Por una parte, está la escala de 0-4 puntos y por otra la escala de 100 puntos. La escala de 0-4 puntos tiene mayor confiabilidad intraescalar, es menos subjetiva que la de 100 puntos, describen de mejor forma el criterio de logro al que están asociadas (y que fundamenta cada categoría). Hay una investigación que indica que las calificaciones basadas en el uso de rúbricas con categorías claramente descritas representan de mejor forma el logro de aprendizaje de los estudiantes. A pesar de esto, crear rúbricas consume tiempo, por lo que si bien deben ser utilizadas la mayoría del tiempo, también pueden complementarse con evaluación basadas en una escala de 100 para efectos prácticos. De todas formas, las escalas y calificaciones basadas en rúbricas son más significativas

para estudiantes y padres, y retroalimentan de mejor forma el proceso de aprendizaje.

Capítulo XIII: Formatos de libros de notas o reporte de notas para el aula diferenciada

El registro de notas también debe ser diferenciado, para poder reflejar clara y significativamente el logro de aprendizaje de los estudiantes. Por esto, el reporte de notas debe ser un instrumento flexible, que permita dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, ser coherente con los fundamentos de la enseñanza, comprensible para otros usuarios, debe facilitar la calificación, evaluación y reporte, y servir a otros propósitos, como informar decisiones instruccionales en forma oportuna.

Para diseñar un reporte de notas flexible, se puede considerar agrupar las evaluaciones por estándar u objetivo de aprendizaje, por ponderación o categoría, enumerar las evaluaciones por orden cronológico. Hay formatos de registros de calificaciones basados en el subárea o tópico de aprendizaje, lo que es útil si una evaluación sirve a más de uno, permitiendo retroalimentación precisa. Si ha habido alguna diferenciación en la evaluación, debe explicitarse en el reporte.

Capítulo XIV: Formatos responsivos de reportes de notas

Los reportes de calificaciones deben ser coherentes y funcionales con las prácticas de diferenciación trabajadas con los estudiantes, de manera de dar retroalimentación, documentar el progreso e informar decisiones instruccionales. Una opción es trabajar con **currículum modificado**, donde los estudiantes son calificados según su propio progreso, y puede aplicarse a estudiantes con talento, o estudiantes con dificultades, siempre explicitando los contenidos evaluados o su nivel de exigencia.

Por otra parte, está el **enfoque dual**, donde se califica tanto el progreso personal como el logro en base a estándares, también de la forma más transparente posible. Considerar **múltiples categorías dentro de una materia** permite desagregar los objetivos de aprendizaje y calificar cada uno, para dar una retroalimentación y descripción más precisa de su desempeño. El reporte de

progreso continuo, es una forma de dar cuenta del logro en estándares individuales a lo largo del tiempo, y de otros aspectos no académicos.

Sección IV: Implementación y panorama general

Capítulo XV: 36 tips para apoyar a los colegas en su progreso hacia prácticas efectivas en aulas diferenciadas.

El tránsito al cambio no es fácil, menos hacerlo en grupo. Se recomienda tener conversaciones empáticas y honestas, sobre elementos de fondo y no accesorios para crear consenso, focalizándose en los aliados del cambio y no en quienes aún se resisten. Un ambiente donde se propicia al menos la revisión de los fundamentos de la educación favorecerá el cambio, aprovechando instancias de encuentro entre distintos actores de la comunidad educativa. Servirá también incorporar los cambios a los objetivos de desarrollo profesional, apoyarse en evidencia teórica y empírica, etc.

Capítulo XVI: Integración ¿Cómo evalúan y califican los profesores de aula diferenciada?

En síntesis, los profesores de aula diferenciada evalúan y califican en forma precisa el logro de aprendizaje de los estudiantes, dando todas las oportunidades de aprendizaje que sean necesarias, utilizan escalas que sean pertinentes, etc.

Resumen 25: Differentiation: From Planning to Practice, Grades 6-12

Wormelli, R. (2007). *Differentiation: From Planning to Practice, Grades 6-12*. Estados Unidos: Stenhouse Publishers, National Middle School Association.

Capítulo I: Desarrollando un marco de referencia común.

Fundamentos

Sin darse cuenta, los profesores pueden estar poniendo en práctica múltiples estrategias de diferenciación: cuando reconocen que un estudiante con ansiedad puede responder una prueba en forma oral y no escrita, cuando le dan más ejemplo a un estudiante que lo solicita, etc. Cuando diferenciamos, hacemos lo que sea necesario para ajustar la enseñanza para que el estudiante pueda aprender, lo que implica ajustar tareas, evaluaciones y estrategias de trabajo en aula, para que los estudiantes avanzados, con dificultades y todos los que están entremedio, puedan desarrollarse. Esto permite atender a la diversidad cultural, y preparar mejor a quienes en el futuro se tendrán que hacer cargo de exigentes desafíos, aprovechar los nuevos conocimientos sobre el aprendizaje humano, etc.

Instrucción diferenciada en el aula

La diferenciación puede reconocerse cuando un profesor adapta una clase para que contenga pensamiento abstracto y concreto (de forma que los estudiantes que todavía demuestran un pensamiento concreto puedan participar), cuando responde preguntas individuales, al reconocer conocimientos previos, etc. También, ser flexible y atento al desarrollo de la clase es fundamental para la diferenciación.

Definiendo instrucción diferenciada

La diferenciación es sobre todo una disposición y actitud profesional, que busca hacer lo mejor para el aprendizaje de los estudiantes, con un repertorio amplio de estrategias instruccionales, preparando a los alumnos para que sean parte activa de su aprendizaje, y para que a futuro puedan enfrentarse (con a herramientas desarrolladas) a situaciones donde no haya diferenciación: es decir, para que puedan enfrentarse a una amplia variedad de situaciones. Si bien cada

individuo tiene características particulares, en la escuela deben desempeñarse en todo tipo de tareas; para apoyar su aprendizaje, la diferenciación busca adaptar la naturaleza de la tarea, no su cantidad (no asignar menos tareas a quienes tienen menos habilidades). Por otra parte, la diferenciación debe considerar distintas formas de evaluar el aprendizaje, para asegurar que el estudiante pueda expresar al máximo su dominio de una materia.

Los estudiantes con talento, dificultades, características particulares; es decir, todos los alumnos de un aula, necesitan desafíos dinámicos enfocados en sus necesidades.

Cómo extender estos procesos a cualquier materia

Más adelante se presentarán estrategias que puedan aplicarse para diferenciar la enseñanza en el aula, que puedan adaptarse a la realidad de cada escuela. Hay ciertos puntos que son transversales en la enseñanza, como cuando se debe decidir la forma de evaluación y criterios que se definirán para determinar niveles de logro.

Capítulo II: Un recorrido a través de una instrucción diferenciada.

Revisión general

Pasos previos al diseño de experiencias de aprendizaje

Al preparar una clase diferenciada, el primer paso es que el profesor conozca en profundidad el contenido. A partir de esto, y junto con los planes curriculares del nivel, se deben establecer los conocimientos y habilidades esenciales, estándares y resultados esperados de los estudiantes, es decir, los *objetivos de aprendizaje*.

Luego, se debe identificar a los *estudiantes con necesidades especiales*, y en general considerar todas las características particulares de los estudiantes, para definir las adaptaciones necesarias a la clase, de forma que todos puedan aprender. Esto puede significar adaptar los objetivos de la clase, cambiar la forma en que se lleva a cabo (modificando las estrategias a utilizar, el ambiente, etc.), o reconsiderar el ritmo de avance de la unidad. Siempre teniendo en mente que un

aula diferenciada tiene por objetivo que todos logren dominio de los aprendizajes, reconociendo que puede haber distintos caminos.

El tercer lugar, *diseñar evaluaciones diagnósticas* (para conocer el apresto de los estudiantes), *formativas* (para monitorear el progreso de la clase) y *sumativas* (para certificar lo aprendido), que estén alineadas con lo que queremos enseñar. Finalmente, aplicar las evaluaciones diagnósticas basadas en las evaluaciones sumativas y los objetivos establecidos, haciendo los ajustes necesarios a la clase en función de la reflexión hecha en el diseño general de la misma.

Pasos que tomar mientras se diseñan e implementan las experiencias de aprendizaje

En esta etapa, se debe diseñar las experiencias de aprendizaje según los diagnósticos de la unidad, las características y necesidades de los estudiantes, el conocimiento del currículum, la etapa del desarrollo, etc. Puede haber más de una experiencia para abarcar el mismo objetivo de aprendizaje, de forma de contar con distintas estrategias que permitan flexibilizar la clase, incluyendo variados ejemplos y recursos que se adapten a los perfiles de diferentes estudiantes. Es importante recordar que a través de esta diversidad todos los estudiantes podrán aprender los conceptos esenciales. Las estrategias deben clasificarse según nivel de complejidad, e incluso para los estudiantes avanzados se puede incluir extensiones de la clase o unidad, que son tareas cualitativamente más complejas pero que les permiten participar de la misma experiencia de aprendizaje que el resto de sus compañeros.

Luego, se recomienda revisar la secuencia de la clase para ver que sea fluida, y comentarla con un colega, crear los materiales necesarios y llevar a cabo la clase. Además, ajustar las evaluaciones formativas y sumativas, y los objetivos de la clase, según el desarrollo de la misma: la instrucción diferenciada es flexible y se adapta al progreso de la clase.

Pasos posteriores a la experiencia de aprendizaje

Evaluar, con los estudiantes, los elementos positivos y aquellos no logrados de la clase. Para esto, se debe buscar evidencia que fundamente la evaluación general de la clase, ya sea en la experiencia de los estudiantes o del profesor. Además, registrar (para el futuro) los cambios que se deben hacer a la clase para hacerla más efectiva.

Capítulo III: Estrategias y estructuras de utilidad para una clase diferenciada.

La diferenciación puede ocurrir formalmente a través del diseño de la clase, e informalmente, cuando la ajustamos en el transcurso de la enseñanza.

Aproximaciones generales de diferenciación

Diferente, no más ni menos: La diferenciación busca modificar la naturaleza de las actividades, no la cantidad.

Ajustar la instrucción en base a los resultados de las evaluaciones: La evaluación efectiva recopila información sobre el proceso de aprendizaje, utilizándola para ajustar las prácticas de enseñanza. En este sentido, la evaluación sumativa es una parte pequeña del proceso de evaluación. En un aula diferenciada, la evaluación no está separada de la instrucción, ya que son elementos recíprocos de la enseñanza que trabajan juntos día a día, y es por esto que los profesores que realizan diferenciación deben invertir mucho tiempo en el diseño e implementación de evaluaciones formativas, las que tienen gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes en la medida que retroalimentan sobre el proceso que se lleva a cabo. Estas evaluaciones pueden ser formales, pero también pueden construirse en observaciones cotidianas sobre el trabajo en aula, y pueden insertarse dentro de las mismas actividades pedagógicas, en apartados que den cuenta de lo que los estudiantes han aprendido día a día.

Por otro lado es importante mencionar que las evaluaciones formativas deben ir alineadas con las sumativas, y que incluso se pueden entender como evaluaciones sumativas desagregadas, que guían el desarrollo de la unidad.

Modificar las opciones: Contenido, proceso, producto, afecto y ambiente de aprendizaje: Estos elementos constituyen la experiencia de aprendizaje, los que pueden intervenir (hasta cierto punto) para adaptar la clase a los estudiantes. El producto es la forma en que el estudiante demuestra lo aprendido, lo que puede flexibilizarse a los diversos perfiles que hay en el aula, para permitir que todos den cuenta de lo que saben.

Modelos de instrucción: Existen diversos modelos de enseñanza a los que pueden recurrir los profesores.

Agrupamiento flexible: El trabajo de aula se puede hacer en forma individual o grupos (por nivel, interés, etc.) según sea pertinente para los estudiantes. Los criterios de agrupamiento deben ser flexibles.

Colaboración con estudiantes: Se sugiere estar abierto y disponer medios para recibir retroalimentación de los estudiantes sobre el desempeño del profesor.

Agendas personales: Los estudiantes pueden tener agendas donde puedan revisar frecuentemente la ruta de aprendizaje de la unidad.

Gradación

Una definición ligeramente distinta: Generalmente, la gradación se refiere al ajuste de la instrucción y evaluación según el apresto, intereses o perfil de aprendizaje de los estudiantes, pero aquí consideramos que solo el apresto permite una gradación vertical de la complejidad de las actividades de aprendizaje.

Ecuador de Tomlinson: Este modelo incluye ejes como lento/rápido, concreto/abstracto, más estructurado/más abierto, dependiente/independiente, problemas definidos/problemas no estructurados, salto pequeño/salto grande, fundamental/transformacional, y hechos simples/hechos de múltiples facetas, que permiten ajustar la complejidad de las actividades instruccionales y evaluativas.

Gradaciones de dominio: Se proponen que las actividades se pueden graduar según su nivel de sofisticación.

Tareas respetuosas: Se propone que todas las actividades sean significativas para los estudiantes, adecuadas según su nivel de desarrollo, y que busquen siempre la excelencia.

Compactación de currículum: Si un grupo de estudiantes ya tiene manejo de ciertos contenidos, entonces se puede compactar parte de la unidad para avanzar hacia lo que deben aprender.

Andamiaje: Se trata de proveer instrucción y apoyar al estudiante en etapas iniciales, alejándose progresivamente hasta que puedan dar cuenta del aprendizaje sin ayuda.

Capítulo IV: Estructuras de las ciencias cognitivas y recomendaciones que nos ayudan a diferenciar.

Conformando antecedentes relevantes

La información se articulará en la memoria a largo plazo si es que se conecta de alguna forma significativa con conocimientos previos, por lo que deben considerarse en la enseñanza.

Estructurando información en el cerebro a través del *priming*

El aprendizaje se facilita si proveemos estructuras conceptuales y organizativas donde la información se organice más fácilmente.

Efecto de recencia y primacía

Según distintos autores, recordamos más fácilmente la parte inicial y final de una experiencia. Esto debe considerarse en la planificación de las clases y los énfasis que debe tener.

Explorando similitudes y diferencias, ejemplos y contraejemplos

El aprendizaje se facilita si los estudiantes son capaces de reconocer similitudes y diferencias entre los conceptos, relacionándolos. Esto se puede facilitar si usamos ejemplos y contra-ejemplos.

Hidratación

Las necesidades fisiológicas de los estudiantes deben estar satisfechas para que puedan participar adecuadamente de las actividades de aprendizaje.

Otros elementos relevantes a considerar para una buena instrucción son la **respuesta emocional** que genera el contenido en los estudiantes, la **novedad** del nuevo aprendizaje, la **interacción social** promovida en la enseñanza (que la hará más relevante), entre otros.

Capítulo V: Doce ejemplos de experiencias de aprendizaje diferenciadas de distintas materias.

Se describen ejemplos de aplicación de los elementos ya mencionados en los capítulos precedentes, en clases sobre distintos contenidos, con foco en la instrucción.

Resumen 26: Formative Assessment & Standards-Based Grading

Marzano, R.J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington, EE.UU, Solution Tree Press.

Capítulo I: Teoría e investigación

Este libro intenta dar lineamientos acerca de un tipo particular de evaluación, la *evaluación formativa*, y explorar a través de recomendaciones cómo ésta interactúa con prácticas tradicionales y no tradicionales de calificación. En este capítulo se revisan la teoría e investigación que sostienen estas recomendaciones, enfocándose en tres conceptos clave.

Retroalimentación

Se define como: la “información comunicada a quien aprende, y que pretende modificar su pensamiento o conducta con el propósito de mejorar el aprendizaje” (Shute, 2008, p.154; en Marzano, 2010). El *retroalimentación* resulta efectivo cuando este considera cuán bien está yendo una tarea, el proceso que el alumno está utilizando para completar esa tarea, o cuán bien el alumno está manejando su propia conducta (autorregulación); un *retroalimentación* que se componga sólo de frases como “buen trabajo” tiene muy poca influencia en rendimiento del alumno.

Evaluación

Las investigaciones muestran que las evaluaciones (no sólo pruebas), cuando son aplicadas de manera relativamente frecuente, en oposición a infrecuentemente, benefician el logro de los estudiantes. También muestran que las evaluaciones ejecutadas de la manera adecuada son una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y que también son una buena fuente de retroalimentación para los profesores.

En cuanto a las *evaluaciones formativas*, se contrastan con las *sumativas*. Las primeras son toda aquella información recolectada e informada para desarrollar conocimientos y habilidades; las sumativas son aquella información recolectada y reportada para juzgar los resultados de este desarrollo (Brookhart,

2004; en Marzano, 2010). Un problema ligado a las evaluaciones formativas es que, si bien hay un acuerdo bastante generalizado en que son una buena herramienta para mejorar el logro de los alumnos, lo específico de estas evaluaciones no está clarificado; algo que se intenta remediar en este libro. Por último, siempre hay que tener en mente que todo tipo de evaluación tiene inevitablemente un grado de error; nunca un puntaje o nota reflejará exactamente el nivel de logro del alumno.

Calificación

Las notas son necesarias para que los profesores resuman el rendimiento de los alumnos en un período de tiempo. Sin embargo, añaden cierto margen de error al proceso evaluativo, en parte porque deben servir para tres propósitos de forma simultánea: ranking, reporte de resultados (a los apoderados principalmente), y contribuir al aprendizaje (como retroalimentación y motivación).

Como muchos profesores, incluso dentro de un mismo colegio, no se ponen de acuerdo en la filosofía de calificar, están obligados a diseñar su propio sistema. Se describen distintas aproximaciones sobre cómo calificar: referente a la norma (calificar según cómo se desempeña el alumno en comparación a sus pares), auto-referenciada (calificar según el propio rendimiento pasado), y basado en estándares (calificar según el logro de objetivos específicos).

Capítulo II: La anatomía de las evaluaciones formativas

El autor define el concepto de *evaluación* como un constructo amplio que involucra todo lo que se hace para proveer información sobre los conocimientos y habilidades con respecto a un tópico particular de la clase. Específicamente, las *evaluaciones formativas* son todas aquellas actividades llevadas a cabo por alumnos y/o profesores que proveen información para ser utilizada como *retroalimentación*, con el objetivo de modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje (Black & William, 1998a; en Marzano, 2010).

Se discuten tres tipos de evaluaciones que utilizan los profesores en las salas de clases:

- Intrusivas (Obstrusive): son el tipo más tradicional, e involucran el interrumpir la enseñanza para “tomar” la prueba o evaluación.
- No intrusivas (Unobstrusive): pueden ser empleadas de manera informal para alumnos individuales cuando el profesor observa a un alumno desempeñando una estrategia, proceso o habilidad relevante.
- Generada por el alumno (Student-generated): son aquellas diseñadas y ejecutadas bajo la guía de un profesor para mejorar un puntaje o nota.

Cada uno de estos tipos de evaluaciones pueden ser utilizados de tres maneras: para crear un *puntaje formativo*, que son aquellos puntajes registrados con el interés de proveer información a alumnos y profesores sobre el progreso del aprendizaje; para crear un *puntaje sumativo*, aquellos que se obtienen al final de un período calificativo y que representan el estatus final del alumno en un momento particular; y para entregar *retroalimentación instructivo*, que son aquellos casos donde las evaluaciones pueden ser calificadas, pero no registradas, y que sirven para informar a los alumnos sobre las áreas a mejorar y a los profesores sobre la progresión tanto de un alumno como de la clase entera.

Capítulo III: La necesidad de una nueva escala

El sistema para calificar utilizado en EE.UU, basado en una escala de 100 puntos, conlleva variados problemas. El principal es que el amplio rango de puntajes es una importante fuente de error, dada la inconsistencia en las ponderaciones de los ítems de la evaluación no sólo entre profesores, sino también entre evaluaciones.

El foco de este capítulo esta puesto en el diseño de una aproximación rigurosa basada en una rúbrica, que permita evaluaciones más válidas y confiables. Además, lo ideal sería que a nivel de colegio o distrito se establecieran los objetivos del aprendizaje con sus respectivas escalas, para asegurar consistencia. Si esto no es posible, los profesores deberían identificar los objetivos

de aprendizaje para los contenidos de los cursos que ellos imparten. Luego de esto, se deben identificar los contenidos simples y complejos de cada objetivo de aprendizaje; estos objetivos son utilizados para elaborar las escalas. Es importante que una vez diseñadas las escalas, se pueda trabajar en reescribirlas en un lenguaje que sea accesible para todos. Típicamente, se utilizan escalas con intervalos de medio punto, aunque también se pueden aplicar escalas con intervalos de un tercio o un cuarto, si así se estima conveniente.

Capítulo IV: Diseñando evaluaciones

En este capítulo se dan ciertos lineamientos en cómo diseñar evaluaciones según los tipos vistos en el capítulo anterior. Debido a que las evaluaciones intrusivas son más complejas y utilizadas con mayor frecuencia, serán trabajadas en más profundidad. Se presentan ejemplos concretos para los diferentes tipos de evaluación.

Para el diseño de las evaluaciones intrusivas, el autor recomienda utilizar combinaciones de ítems de selección (verdadero/falso, selección múltiple, completar oraciones, etc.), ítems de respuesta breve, e ítems de respuesta extendida. Los ítems de selección apuntan a que el alumno reconozca la información correcta, y en general son las que tienen menos peso en el puntaje de la prueba. Tanto los ítems de respuesta breve como los de respuesta extendida requieren que los estudiantes recuerden información que ha sido presentada para construir una respuesta de forma independiente. La ponderación de estos ítems en la nota es mayor a los ítems de selección, dependiendo de la extensión, dificultad, etc., y además permiten la obtención de puntajes parciales. Otras metodologías, como las presentaciones orales, también pueden ser utilizadas como evaluaciones intrusivas.

En cuanto a las evaluaciones no intrusivas, pueden ser aplicadas más fácilmente a las habilidades, estrategias y procesos, debido a que éstos involucran hacer algo que es observable. Al no estar circunscritas sólo a la sala de clases, permiten que el profesor pueda ver a un alumno desempeñando una habilidad, estrategia o proceso fuera de la sala de clases, que da cuenta de un aprendizaje.

Por su parte, las evaluaciones generadas por el alumno son utilizadas por ellos cuando desean moverse de un nivel de la escala al siguiente.

Capítulo V: Seguimiento al progreso de los alumnos

Este capítulo describe cuatro aproximaciones diferentes para el seguimiento del progreso de los alumnos. Cada una tiene sus propias características, además de sus ventajas y desventajas. El uso de cada aproximación depende del estilo y la filosofía del profesor, pero también del contenido que se está abordando.

Aproximación 1: Puntaje sumativo² asignado al final del periodo de calificación

El profesor utiliza un número determinado de evaluaciones formativas, además de información acerca del estudiante por medio del *retroalimentación* obtenido por otros medios, para determinar el puntaje sumativo. Es importante aquí el juicio del profesor, ya que es fundamental que incorpore la información extra en esta determinación, y no sólo la proveniente de evaluaciones formativas. En cuanto al registro de notas, en este sistema el profesor no sólo registra el puntaje o nota final de cada evaluación, sino que además se consigna el objetivo de aprendizaje que se evaluaba.

Aproximación 2: Acumulación gradual de puntajes sumativos

Aquí la diferencia con la primera aproximación es que existe el registro de un puntaje sumativo actual, a través de un periodo de tiempo o de una unidad específica, en vez de determinar un puntaje sólo al final. Desde esta perspectiva, la evaluación se torna más individualizada y permite un amplio uso de evaluaciones generadas por el alumno, que permitan mejorar el puntaje en caso de ser necesario.

Aproximación 3: Toda la clase progresa, como si fueran uno

A diferencia de las otras, en esta aproximación el foco está puesto sobre el grupo curso como unidad. Aquí, el profesor continúa enseñando y evaluando un

² Se refiere al puntaje que resume el logro del alumno. Por lo tanto, se puede entender que es el promedio.

determinado nivel de contenidos hasta que el curso completo (o la mayoría) lo ha dominado y es capaz de pasar al siguiente nivel.

Aproximación 4: Mejora continua a través del año

Esta aproximación permite a los alumnos aprender y mejorar su rendimiento respecto a un tópico en particular a lo largo de todo el año. Se debe construir una escala determinada para cada objetivo. Así, a medida que pasa el año, el profesor va presentando nuevos objetivos de aprendizaje para las nuevas unidades, pero al mismo tiempo se permite que los alumnos, en cualquier momento, puedan cumplir objetivos previos que no habían sido alcanzados.

Capítulo VI: Calificar y reportar

En este capítulo se examina cómo los profesores que utilizan cualquiera de las aproximaciones formativas discutidas en los capítulos anteriores pueden enfrentar el tema de las notas. Las escalas de puntajes construidas pueden ser traducidas en notas generales (promedios), descriptores (avanzado, suficiente, básico, bajo lo básico), y/o puntajes porcentuales. Por consiguiente, los profesores que trabajan en un sistema tradicional todavía pueden tomar una perspectiva formativa en sus evaluaciones. También se analizan el sistema de calificación y reporte basado en estándares, pero se menciona que este nivel de cambio requiere que todo el sistema educativo se comprometa a tomar una aproximación formativa a la enseñanza basada en estándares.

Resumen 27: Evaluación Educativa y Promoción Escolar

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid, Pearson Educación S.A.

Unidad didáctica I: La evaluación en la educación

La evaluación se ha convertido en un elemento central dentro del ámbito de la didáctica. Donde se ha visto en los últimos años un protagonismo de la evaluación no sólo en ámbitos académicos, sino también políticos. Esto se ve reflejado en la aparición de distintas leyes ligadas a este tema. En la actualidad, la evaluación se ha convertido en uno de los temas que ha adquirido mayor protagonismo en el ámbito de la educación, puesto que estamos inmersos en una “cultura de la evaluación”, la cual no se limita solamente a la escuela, sino que se ha extendido al resto de las actividades sociales. Debido a esta realidad y su importancia, muchos países han aportado recursos económicos, materiales y humanos para mejorar la evaluación dentro de los sistemas educativos.

El término evaluación, que proviene del mundo industrial, ha sufrido un importante cambio desde que se comenzara a implementar y divulgar en el campo de la educación hace un siglo aproximadamente. Definir este concepto no resulta fácil ya que no es un concepto uniforme, sino que se debe considerar como una suma de muchos factores distintos y, a veces, diversos que pretenden configurar un concepto común. Sin embargo, si bien la definición del de este concepto puede ser muy variada, todas tienen en común la característica de que es un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, todo proceso evaluador debe constar de tres partes: (1) obtención de información, (2) formulación de juicios, y (3) toma de decisiones.

Si bien las características que componen la evaluación pueden variar según los autores y las distintas concepciones que tienen de este término, en general se caracterizan por ser continuas, globales, integradoras e individualizadas; además, todas tienen un carácter intencional, sistémico y procesual. Se destaca también el hecho de que es un proceso que está inserto en otro proceso (el educativo) al que le da sentido, lo orienta y lo valida.

Existen diferentes tipos de evaluación según a los criterios a los que se atiende. Por ejemplo, pueden clasificarse según el momento de la aplicación (evaluación inicial, procesual o final), según su finalidad (diagnóstica, sumativa o formativa), según los agentes (autoevaluación, coevaluación), entre otras clasificaciones. En cuanto a las funciones que se le atribuyen, estas se diversifican según las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: diagnóstica, reguladora, previsor, controladora, entre otras.

Unidad didáctica II: Ámbitos y compromisos de la evaluación educativa

La constante evaluación del concepto de la evaluación educativa y de sus renovadas funciones la están colocando en un punto central del quehacer didáctico. Cada vez va aumentando más su indispensable presencia en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, velando por la calidad de éste, ya que forma parte intrínseca tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Al ser entonces parte fundamental de este proceso, requiere de una planificación y un diseño sistemático de acción que garantice el logro de los objetivos deseados. Además, la evaluación asume un enfoque sistémico porque es un proceso (el evaluar) que está inmerso en otro proceso (el de enseñanza-aprendizaje). Para poder evaluar este segundo proceso, se hace necesario considerar:

- El proceso de enseñanza, cuyo desarrollo depende del profesor.
- El proceso de aprendizaje que realiza el alumno.
- La práctica docente.

La didáctica de la evaluación también tiene sus contenidos, actividades, metodologías, recursos e instrumentos, por lo que requiere un diseño previo que sistematice, organice y programe el funcionamiento de los diversos elementos que la componen. La evaluación está llamada a desempeñar un papel fundamental en el clima y contenido del encuentro didáctico (la evaluación es un punto de encuentro del acto didáctico, compuesto por el profesor, el alumno y el contenido)

al que debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el profesor debe utilizar la evaluación no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza.

En cuanto al proceso de enseñanza, para evaluarlo es necesario evaluar: (1) el proyecto educativo del centro o colegio, y (2) el proyecto curricular de etapa con sus dos dimensiones, las decisiones generales sobre evaluación (qué, cómo y cuándo evaluar) y las programaciones anuales de cada una de las asignaturas o materias.

Por su parte, la realización de un proceso de aprendizaje adecuado y satisfactorio por parte de los estudiantes es la finalidad de todo proceso de enseñanza, por lo que evaluar este proceso de aprendizaje supone conocer el nivel de logro conseguido, sus aprendizajes y sus progresos. Para esto, es necesario evaluar los contenidos de cada materia concreta, en sus distintas modalidades, para poder comprobar en qué medida contribuyen al logro de las capacidades explicitadas en los objetivos de cada etapa.

Unidad didáctica III: La autoevaluación del alumno como modalidad de evaluación educativa

La autoevaluación consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. La autoevaluación entonces considera al alumno no como un elemento pasivo dentro del proceso de evaluación, sino que como un elemento activo y responsable que promueve su participación dentro de este proceso.

La autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones escolares. Además, funciona como estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación para los alumnos. En esta línea, muchos autores reconocen que la autoevaluación tienen una serie de ventajas para un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y que una mayor generalización de la práctica de autoevaluación contribuirá a un cambio de la cultura evaluadora.

Así, la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente de la enseñanza y del autoaprendizaje, para que un alumno pueda ir autoevaluando el grado de adquisición de los *contenidos conceptuales* de cada materia. Para esto, es necesario que el alumno conozca de antemano cuáles son los objetivos establecidos por el profesor en relación a los contenidos, así como también los criterios de evaluación. Es necesario además que sepa los contenidos conceptuales programados por el profesor para los alumnos, de modo que ellos tengan una idea muy clara acerca de qué se va a autoevaluar. Lo mismo ocurre para los *contenidos procedimentales*.

Cuando la autoevaluación es utilizada para evaluar *contenidos actitudinales*, se induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre los valores de cada uno, los cuales han sido interiorizados desde el sistema educativo y desde otras situaciones (como desde la familia), y que formarán parte de la personalidad, de su forma de hacer y de relacionarse.

Unidad didáctica 4: Diseño didáctico y metodología del proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La evaluación es un proceso continuo que orienta y conduce el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto quiere decir que su puesta en práctica no se debe reducir a momentos aislados en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que su desarrollo debe ser paralelo e integrado a dicho proceso. Además, la evaluación debe ser global, continua e integradora, es decir, debe estar considerada a lo largo de todo el proceso, para que así pueda intervenir en su desarrollo.

Sin embargo, aunque la evaluación deba ser continua, existen tres momentos en los que se materializa a lo largo del curso, en los que adquiere una especial significación y donde tiene diferentes funciones en cada uno de ellos. En el texto se presentan además técnicas y instrumentos de cada uno. Estos momentos son:

1. Evaluación inicial-diagnóstica: Ocurre al inicio de un período determinado. Tiene como objetivo reconocer y valorar los conocimientos

previos de los alumnos, lo que permite orientar inicialmente el proceso de aprendizaje de cada alumno.

2. Evaluación procesual-formativa: Ocurre a lo largo de todo el proceso. Su objetivo es conocer y valorar el trabajo de los alumnos y el grado en que van logrando los objetivos establecidos, lo que permite ir regulando el proceso educativo individualizado.
3. Evaluación final-sumativa: Ocurre al final de un período determinado y al final de un curso. Permite conocer y valorar los resultados finales del proceso de aprendizaje, para culminar el proceso evaluador. Estas también permiten tomar decisiones respecto al alumno, como la promoción o no al curso siguiente, o la obtención de un título. Además, sirve como evaluación inicial para el siguiente período evaluador.

Las técnicas e instrumentos de evaluación que se pueden utilizar en cada uno de los momentos antes planteados deben ser variados. En general, estas técnicas e instrumentos a utilizar en estos momentos del proceso de evaluación deben de responder a una serie de características: estar en función de los objetivos a conseguir, ser variados, permitir evaluar todo tipo de contenidos, permitir utilizar diferentes códigos (orales, escritos, audiovisuales, etc.) según las características del alumno, entre otras.

Unidad didáctica V: Técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La función principal de la evaluación debe ser la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones en función del horario obtenido. Esto permite ir adecuando la enseñanza según las peculiaridades de los alumnos y corregir las deficiencias que van apareciendo durante el proceso, a través de intervenciones específicas dirigidas a superar errores conceptuales o lagunas de conocimiento. Para esto es necesario disponer de medios que permitan saber hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos, para así poder corregir las deficiencias surgidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es la finalidad del evaluar el rendimiento escolar de los alumnos.

Para esto, el educador puede valerse de distintas herramientas: las técnicas e instrumentos de evaluación. En el libro se presentan las clasificaciones de estas técnicas e instrumentos según varios autores. También se presentan las principales técnicas e instrumentos, con una descripción, la metodología, ventajas e inconvenientes, técnicas, entre otros elementos, de cada una. Estas son la observación y la interrogación. Se menciona también a los test estandarizados como otra técnica más.

El profesor debe conocer y emplear en cada circunstancia los instrumentos que sean óptimos, considerando las características del proceso evaluativo concreto. Dada la diversidad de procedimientos de evaluación, la dificultad radica en saber elegir cuáles son los más adecuados en cada ocasión. A la hora de evaluar, un buen profesional utiliza la estrategia apropiada y también procura basar sus diagnósticos en el uso combinado de varias técnicas.

En sí mismas, las técnicas no son ni buenas ni malas, sino que están bien o mal empleadas para realizar un proceso evaluativo concreto. Todas tienen sus ventajas y desventajas, limitaciones y facultades, por lo que hay que conocerlas para elegir la más adecuada para cada situación. Este es el reto de los profesores.

Unidad didáctica VI: La evaluación en las distintas etapas del sistema educativo

La evaluación supone una preocupación constante en el mundo de la educación a todos los niveles, lo que ha permitido que experimente un notable desarrollo institucional y legislativo que ha procurado reflejar normativamente lo que vienen sustentando los avances teóricos de la pedagogía y la psicología educativa en relación al desarrollo curricular y todos los elementos que lo integran. Se presenta un análisis del concepto de evaluación a lo largo de las últimas tres reformas educativas hechas en España. De manera muy concisa, estas son:

- La Ley General de Educación o LGE (1970): establecía que la evaluación era continua.

- La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE (1990): establecía que la evaluación era continua e integradora.
- La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación o LOCE (2002): establecía que la evaluación será continua y diferenciada.

Por otra parte, se presentan las características de la evaluación en las diferentes etapas del sistema educativo español. Estas son:

- **Educación infantil**

Esta etapa se cursa desde los tres hasta los seis años de edad. Tiene como finalidad el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Su objetivo es la adquisición de capacidades relacionadas con: el movimiento, el control postural, la comunicación, el lenguaje, la motricidad y las relaciones sociales.

Al tener esta etapa un carácter preventivo de las condiciones en las que el niño se desarrolla, la función orientadora de la evaluación juega un rol central evitando que aparezcan tempranamente dificultades en el aprendizaje. Como en esta etapa el alumno se encuentra en un continuo progreso y donde se adquieren variadas habilidades, la acción evaluadora debe ir dirigida a lograr esas habilidades y capacidades para consolidarlas.

- **Educación primaria**

Esta etapa se cursa comúnmente entre los seis y los doce años. Según la ley española (LOCE), la finalidad de esta es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, con el fin de que puedan cursar con éxito la siguiente etapa.

Se presentan además un listado de las capacidades que se espera que desarrollen los alumnos en esta etapa, y se menciona que hay ciertas áreas que se deben cursar tales como: ciencias, matemáticas, educación física, etc.

En cuanto a la finalidad de la evaluación en esta etapa, la LOCE establece que la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y tendrá en cuenta el progreso del alumno en distintas áreas. Se destaca que en esta etapa el alumno debe ser un agente activo de la evaluación, en donde se busca que pueda participar a la hora de valorarse sus progresos en el logro de los objetivos establecidos. Por lo tanto, además de ser continua, la evaluación debe tener un carácter formativo, regulador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la valoración de este proceso evaluador, deberá expresarse en términos cualitativos, debiendo contemplar los progresos logrados por los niños. Además, debe incluir una evaluación inicial y una final, así como también autoevaluaciones y coevaluaciones.

- **Educación Secundaria Obligatoria**

Esta etapa se cursa comúnmente entre los doce y los dieciséis años, pudiendo permanecer escolarizados hasta los dieciocho años. Según la LOCE, la finalidad de esta etapa es transmitir: los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos, científico, tecnológico y humanístico; afianzar los hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; y formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral. Se presenta un listado con las capacidades que se esperan en esta etapa. Además, en esta etapa también se dividen los contenidos por asignaturas.

En cuanto a la finalidad de la evaluación en esta etapa, ésta será continua y diferenciada según las diferentes asignaturas del currículum. Para evaluar, los profesores deben tener en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada asignatura, según los criterios de evaluación establecidos.

En relación a los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentren en esta etapa, Verdugo (1994; en Castillo & Cabrerizo, 2003) plantea que los objetivos a los que debe servir la evaluación para estos alumnos son: (1)

identificar necesidades, habilidades e intereses del alumno, (2) identificar recursos existentes en la comunidad, (3) determinar la conveniencia o no de optar por una serie de servicios, (4) proporcionar las bases para la planificación conjunta entre el centro educativo y otros servicios de la comunidad, (5) tomar decisiones sobre la inclusión o no en un programa específico, (6) proporcionar orientaciones sobre los programas concretos que han de ser desarrollados, y (7) evaluar los progresos del alumno.

- **Bachillerato**

Esta es una etapa postobligatoria que prepara para acceder a la universidad o a la formación profesional de grado superior. La LOCE establece que la finalidad de esta etapa es entregarles a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permiten desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia. Se presenta un listado con las capacidades que se esperan desarrollar en esta etapa.

En cuanto a la finalidad de la evaluación, se toma como referencia inmediata los criterios de evaluación establecidos para cada asignatura. En esta etapa hay dos tipos de evaluación: la procesual, que es continua y que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje; y la evaluación final, que valora los aprendizajes conseguidos por los alumnos al final del período de enseñanza.

- **Formación Profesional**

Comprende un conjunto de enseñanzas profesionales que pretenden proporcionar a los alumnos una formación polivalente para intentar que pueda adaptarse con facilidad a las modificaciones que pueden producirse a lo largo de su vida laboral. No solo se apunta a la adquisición de conocimientos, sino también a la adquisición de competencias profesionales.

En relación a la finalidad de la evaluación, esta dependerá de los criterios de evaluación establecidos para cada módulo o curso, por lo que el nivel de cumplimiento dependerá de los objetivos establecidos para dichos cursos. Esta

debe ser continua y realizada por módulos. Finalmente se considerarán el conjunto de módulos correspondientes para cada ciclo formativo.

Unidad didáctica VII: Evaluación de las áreas principales del currículum

En esta sección se presentan las distintas áreas que componen el currículum (lengua, matemáticas, ciencias sociales, etc.), junto a los distintos elementos que las conforman y que se deben evaluar. Se entregan además técnicas e instrumentos para evaluar cada una de estas áreas.

Unidad didáctica VIII: El profesorado ante la evaluación educativa y promoción de los alumnos

El profesor es el principal ejecutor de la evaluación educativa. La práctica evaluadora de los profesores es de vital importancia no sólo para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también para el avance de la vida escolar del alumno y su promoción personal. La complejidad de la práctica evaluativa necesita de una cuidadosa planificación que garantice el compromiso de del profesor con el desarrollo de esta práctica puesta al servicio de la orientación de los aprendizajes y el progreso personal de los alumnos. En este contexto, el profesor se debe presentar más como un formador-entrenador, que como un juez.

También se presentan la utilidad y los diferentes tipos de informes de evaluación (diagnóstico, formativo, final o sumativo). Estos deben tener una función orientadora; deben incluir aspectos personales que inciden en el proceso de aprendizaje y que están estrechamente ligados al desarrollo integral del alumno; la información que contienen debe ser clara, inteligible, con un tono positivo y con un estilo directo; y, además de las calificaciones y resultados de las tareas educativas, deben incluir comentarios sobre los procesos mediante los cuales se llevan a cabo las tareas que realiza el alumno.

Finalmente, se menciona que el profesor tiene el rol de ir elaborando una nueva cultura evaluadora, por lo que se presentan una serie de criterios de actuación que deben tener para la mejora de la evaluación educativa. Algunas de

estas son: pensar y diseñar las actividades de evaluación plenamente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que la evaluación sea responsabilidad tanto de los profesores como los alumnos, saber seleccionar y diversificar los instrumentos, entre otros.

Resumen 28: Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well

Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S. & Arter, J. A. (2011). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right-Using it Well*. EE.UU, Pearson.

Capítulo I: Evaluación en la sala de clases. Todo alumno aprende

Las evaluaciones elaboradas por el profesor para su uso en la sala de clases producen información precisa que puede ser utilizada de manera efectiva para aumentar el aprendizaje del alumno. Se presentan cinco claves para la elaboración de calidad de estas evaluaciones: (1) Propósito claro, (2) Objetivos claros, (3) Diseño firme, (4) Comunicación efectiva, y (5) Involucrar al alumno. Estos serán trabajados con mayor profundidad en capítulos posteriores.

Para que la información sea precisa, es necesario identificar el propósito(s) por los que se está recolectando la información acerca del aprendizaje del alumno, definir claramente los objetivos del aprendizaje, utilizar los métodos de evaluación apropiados y de buena manera, seleccionar una muestra de evidencia que represente de forma precisa el logro respecto al aprendizaje esperado, y evitar aquellas circunstancias que pueden sesgar los resultados.

El uso efectivo de esta información incluye apoyarse en los resultados de las evaluaciones para planear las clases y las intervenciones; utilizar retroalimentación descriptiva y tácticas de autoevaluación para ayudar a los alumnos a entender su propio progreso (sus éxitos y sus áreas que necesitan reforzar); rastrear y comunicar la información de los logros de forma clara y de una manera adecuada a las necesidades del usuario.

Capítulo II: Un propósito claro. Evaluación por y para el aprendizaje

En este capítulo se describen las características de un sistema balanceado de evaluación, aquel que está diseñado para alcanzar las necesidades de información de todos aquellos que toman decisiones (profesores, apoderados, alumnos, etc.). Todos los niveles del sistema (sala, colegio, distrito) tienen un rol que desempeñar, pero la base de un efectivo sistema de evaluación es en la sala de clases. Por esto, se destacan los positivos impactos que tienen las

evaluaciones formativas en el logro de los alumnos, como la entrega de retroalimentación descriptiva o la posibilidad de autoevaluarse y evaluar a los pares.

En esta línea se plantea la distinción entre evaluación formativa y sumativa. La primera es aquella evaluación *para* el aprendizaje, la cual le informa al profesor y alumno, de forma regular, sobre el progreso del aprendizaje mientras este aprendizaje va ocurriendo, lo que permite ir adaptando las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La sumativa es aquella evaluación *del* aprendizaje, la cual ocurre para resumir el logro en un punto particular en el tiempo. Esta ocurre luego de que el aprendizaje ha ocurrido.

Esta distinción es importante para poder realzar las ganancias en el logro del alumno. Según Chappuis (2006; en Chappuis 2011), las mayores ganancias de las evaluaciones formativas no se materializarán al menos que se den cinco condiciones: (1) que el instrumento de evaluación o evento diseñado se debe alinear directamente con el estándar de contenido que se pretende enseñar, (2) todo los ítems o tareas del instrumento o evento se alinea con lo que se está enseñando o lo que se enseñará, (3) El instrumento o evento entrega información con suficiente detalle para identificar problemas específicos, y que así el profesor pueda tomar decisiones acerca de las acciones a tomar y con quién, (4) los resultados están disponibles a tiempo para tomar acción con los alumnos quienes los generaron, y (5) los profesores y alumnos toman acciones basándose en los resultados.

Finalmente, se presentan tres preguntas que guían el proceso de elaboración de evaluaciones formativas, junto a siete estrategias que se estructuran en torno a estas tres preguntas.

1. ¿Hacia dónde voy?

1. Proveer a los alumnos con una clara y comprensible visión del objetivo de aprendizaje.
2. Utilizar ejemplos y modelos de un trabajo sólido y un trabajo débil.

2. ¿Dónde estoy ahora?
 3. Ofrecer retroalimentación descriptiva de forma regular.
 4. Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer objetivos.
3. ¿Cómo puedo cerrar la brecha de aprendizaje?
 5. Diseñar clases que se enfoquen en un objetivo de aprendizaje o un aspecto de calidad a la vez.
 6. Enseñar a los alumnos a revisar focalizadamente sus áreas que necesitan trabajo.
 7. Enganchar a los alumnos en una autorreflexión, y permitir que tengan un registro de su aprendizaje.

Capítulo III: Objetivos claros

Plantear objetivos claros es esencial para una evaluación sólida; no se puede evaluar de forma precisa lo que no está claro. Se presentan cinco categorías de objetivos de aprendizaje (los cuales tienen subcategorías), los que son trabajados de forma específica. Estos son los siguientes: (1) Conocimiento, (2) Razonamiento, (3) Habilidad, (4) Producto, y (5) Disposición.

También se describe como deconstruir estándares de contenido complejos para establecer los prerrequisitos a partir de los cuales se basaran los objetivos. Esto establece el apoyo necesario para el éxito académico de cada alumno. Además, se ofrecen sugerencias para que los objetivos del aprendizaje sean compartidos con los alumnos, incluyendo formas de convertir estos objetivos a un lenguaje que sea amigable con el alumno, y que así puedan ver el camino para el éxito.

El plantear objetivos claros beneficia a profesores, alumno y apoderados al clarificar qué se evalúa y qué actividades de instrucción planear de las siguientes formas:

4. Ayuda a evitar el problema de tener que enseñar mucho en muy poco tiempo.

5. Entrega las bases para una planificación colaborativa entre profesores.
6. Facilita la evaluación para el aprendizaje, ya que cuando los alumnos entienden el aprendizaje esperado pueden autoevaluarse y establecer sus propios objetivos.
7. Facilita la comunicación con los apoderados.

Capítulo IV: Un diseño sólido

Ninguno de los métodos de evaluación disponible es inherentemente superior a los otros, todos tienen sus fortalezas y debilidades. Los métodos de selección de respuesta, respuesta escrita, evaluación de rendimiento, y comunicación personal son todas opciones viables. Para asegurar la precisión de los resultados, primero se debe considerar el tipo de objetivo de aprendizaje que será evaluado y luego tomar en cuenta cualquier tipo de característica especial que tenga el alumno (edad, su manejo del lenguaje, o alguna dificultad específica de aprendizaje) que pueda comprometer la precisión.

Se plantea el Ciclo de Desarrollo de Evaluaciones, el cual procede a través de una serie de etapas: planificación, desarrollo y uso. Este ciclo se compone de ocho pasos: (1) Identificar el propósito, (2) Especificar los objetivos, (3) Seleccionar los métodos apropiados, (4) Decidir sobre la importancia de los objetivos y ejemplificar bien, (5) Escribir o seleccionar los ítems, ejercicios, tareas e instrumentos de puntuación utilizando lineamientos de calidad, (6) Revisar y criticar las evaluaciones en busca de calidad, (7) Administrar y puntuar las evaluaciones, y (8) Examinar los resultados y revisar si es necesario. Si se completan estos pasos, se puede tener confianza en que las evaluaciones formativas y sumativas que se utilicen entregan resultados precisos y utilizables.

Capítulo V: Evaluaciones de selección de respuesta

En este capítulo se trabaja con mayor profundidad la idea de que los ítems de selección de respuesta son una buena forma de medir los objetivos de aprendizaje relacionados al conocimiento y razonamiento, siempre y cuando los alumnos puedan leer al nivel requerido para comprender las preguntas. Este

método es una manera muy efectiva de cubrir una gran cantidad de contenido en poco tiempo.

Si bien se revisan todos los pasos para el desarrollo de evaluaciones (desde la planificación a la crítica del producto final), el foco está puesto en desarrollar planos (*blueprints*), generando proposiciones para identificar el contenido importante, y adhiriéndose a los lineamientos para escribir ítems de alta calidad.

Finalmente, se ofrecen ejemplos concretos de cómo utilizar evaluaciones de selección de respuesta como evaluaciones para el aprendizaje, permitiendo alcanzar las necesidades de información tanto de profesores como de alumnos. Estas estrategias se enfocan en cómo utiliza ítems, controles y pruebas para responder las tres preguntas (presentadas anteriormente) que guían las evaluaciones formativas.

Capítulo VI: Evaluación de rendimiento

Para algunos, las evaluaciones de rendimiento son la forma más auténtica de evaluar, mientras que otros las ven con sospecha debido a su inherente naturaleza subjetiva. Más allá de esto, este tipo de evaluación ha evolucionado hasta ser una de las formas más valiosas para recolectar información acerca del logro del alumno y para involucrar al alumno en evaluar, reflexionar y compartir su propio aprendizaje.

Esta evaluación se basa en la observación y el juicio; se observa o revisa el rendimiento o producto y se hace un juicio acerca de su calidad. Consisten en dos partes: una tarea, lo que se le pide hacer a los alumnos; y un criterio, la base para el juicio acerca de la calidad. Este tipo de evaluación es muy útil para evaluar los objetivos de razonamiento, habilidad y de producto.

Para seleccionar tareas de rendimiento de alta calidad, es necesario examinar tres dimensiones de calidad: el contenido, la evidencia que provee y el muestreo. Las siguientes preguntas pueden ser una guía para esto: ¿El contenido de la tarea logra alcanzar los objetivos de aprendizaje y los criterios de calidad establecidos? ¿Es claro para los alumnos lo que tienen que hacer? ¿Puede la

tarea establecida ser cumplida en los tiempos establecidos con los materiales que se poseen? ¿Existe algo en la tarea que pueda ser una desventaja para algún alumno (o grupo) en particular?

Para desarrollar tareas de calidad, se debe seguir el mismo procedimiento que se utiliza para desarrollar ítems de respuesta escrita extensa: Especificar el aprendizaje que debe ser demostrado, especificar los materiales y las restricciones dentro de los cuales se debe demostrar el logro, y recordar a los alumnos los criterios que se utilizarán para evaluar su rendimiento o producto.

Una buena manera para evaluar estas tareas es a través de rúbricas, que permiten al alumno saber específicamente los criterios que se aplicarán a su tarea o producto, y actúan como retroalimentación al informarle al alumno donde está actualmente su aprendizaje y cómo mejorar. Además, son una buena manera de involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación, si es que son establecidas en conjunto con ellos. Para elaborar rúbricas, se proponen seis pasos: (1) establecer el conocimiento base, (2) juntar muestras del rendimiento del alumno, (3) ordenar estas muestras según nivel de calidad y describir las características (*features*) del trabajo en cada nivel, (4) agrupar las características en rasgos (*traits*) o niveles, (5) identificar ejemplos o muestras para cada nivel de la rúbrica, y (6) probar la rúbrica y revisar en caso de ser necesario.

Capítulo VII: Evaluaciones de respuesta escrita

Este tipo de evaluaciones son excelentes para evaluar la comprensión de conceptos, cuerpos extensos de conocimiento, y objetivos de aprendizaje relacionados al razonamiento. Se plantea una forma de diseñar estas evaluaciones a través de ocho pasos, con un principal hincapié en la etapa de desarrollo. Los ítems deben especificar qué conocimiento y los patrones de razonamiento necesarios para que el alumno desarrolle la respuesta. Además, necesitan indicar las características del rendimiento que se tendrán en cuenta, apuntando a la respuesta correcta sin entregarla. Estos ítems deben evitar fuentes de sesgo y distorsión como instrucciones mal redactadas o poco claras, u otras características que puedan ser una desventaja para un grupo.

Los procedimientos de puntuación deben ser desarrollados junto a los ítems. Se exploran tres opciones: Una lista, una guía de puntuación específica a la tarea, y una rúbrica general. Las primeras dos son las que se utilizan típicamente para evaluar el conocimiento de contenido que se debe presentar en la respuesta correcta, mientras que la tercera es más útil para evaluar patrones de razonamiento. Se ofrecen ejemplos de todos los tipos.

Finalmente, se entregan sugerencias de estrategias para utilizar este tipo de evaluaciones o ítems como evaluaciones para el aprendizaje, donde los alumnos comparten la responsabilidad de desarrollar los ítems y de puntuar. Algunas de estas son: enganchar (*engage*) a los alumnos en ítems de práctica que serán similares a los que aparecerán en una prueba futura, diseñar ítems de práctica que puedan servir de retroalimentación para los alumnos, entregar ítems de muestra y permitir que los alumnos practiquen puntuar las respuestas de sus pares para, entre otras.

Capítulo VIII: La comunicación personal como evaluación

Esta forma de evaluar es muy efectiva y eficiente para recolectar información acerca del alumno para planear los siguientes pasos en la instrucción, y también para involucrar al alumno en su propia evaluación. Puede ser utilizada para obtener información acerca del conocimiento, razonamiento y el nivel de ciertas habilidades, tales como el hablar un idioma extranjero.

Existen diversas manera de recolectar información a través de la comunicación personal: preguntas y respuestas instruccionales, conferencias y entrevistas, discusiones en la sala de clases, exámenes o presentaciones orales, diarios de aprendizaje, etc. Algunas son orales, otros son escritos. Estas deben estar basadas en los mismos estándares de evaluación sólida. Es decir, se deben basar en una clara idea acerca de los objetivos de aprendizaje donde se quiere enfocar, deben tener un propósito claro para recolectar la información, y tener en cuenta posibles fuentes de sesgo que puedan llevar a malinterpretar el aprendizaje del alumno.

Como otras formas de evaluación, esta también puede ser utilizada como una plataforma de evaluación formativa. Además, debido a la similitud entre repuestas orales breves y preguntas escritas de selección de respuesta, entre respuestas orales extensas y respuestas escritas extensas, etc., las evaluaciones propuestas en los capítulos 5, 6 y 7 también pueden ser utilizadas como una forma de comunicación personal.

Capítulo IX: El mantenimiento de registros. Siguiendo el aprendizaje del alumno

Tanto las evaluaciones *para* como *por* el aprendizaje tienen un rol crucial en determinar y comunicar los niveles de aprendizaje del alumno. Se pueden desarrollar una variedad de protocolos para mantener registros precisos que permitan utilizar cada fuente de información en las formas que se pretende. Se comienza con la decisión preliminar según qué información recolectada será utilizada de manera formativa y cuál será utilizada de manera sumativa, teniendo en mente que algunas veces el uso se superpone. Se debe decidir también sobre qué información formativa tiene sentido que sea registrada.

Luego, es necesario elegir entre las opciones disponibles para la ubicación física y el diseño de la información. Para esto es necesario tener presente que la forma sigue a la función, es decir, la elección debe estar basada en la intención de uso que tienen los datos. Estas opciones son un listado, libretas de notas electrónicas, métodos para diferenciar las evaluaciones sumativas de las formativas, entre otros.

Se explican tres lineamientos para mantener este registro, para que los datos puedan ser siempre rastreados hacia el aprendizaje que representan, y que así se maximice la utilidad de cada entrada (*entries*. Es decir, cada dato que es registrado). El primero es organizar las entradas según el aprendizaje que representan. El segundo es mantener el registro de la información sobre hábitos de trabajo y habilidades sociales separadas de la información sobre el logro académico. El tercero es registrar la información de los logros solo por sus

puntajes (más que por un símbolo o porcentaje), para conservar la mayor cantidad de opciones para el uso preciso de los datos.

Finalmente, se ofrecen sugerencias de cómo los alumnos pueden rastrear sus logros con información de evaluaciones formativas y sumativas, y así ayudarlos a estar al tanto de su propio progreso como aprendices.

Capítulo X: Convirtiendo la información de las evaluaciones sumativas en calificaciones

Hay veces que se piensa que la búsqueda de notas domina la vida de demasiados alumnos y que este foco en las calificaciones aún afecta adversamente el ambiente de muchas salas de clase. Sin embargo, las notas son utilizadas una vez que se entregan por lo que se hace necesario dedicarse a asegurarse de que estas comuniquen de la forma más clara y precisa cuando son creadas. Además, se plantea que sí existe un rol del juicio profesional en el calificar. De hecho, es imposible, en cualquier contexto de calificación, dejar fuera de la ecuación este elemento. Se entregan guías para resumir la información, convertir puntajes de rúbricas en notas, combinar rúbricas con otra información de evaluaciones para obtener una nota final, y para reportar esta nota final.

Se presentan tres lineamientos que sirven como la base para un sistema de calificación que sea preciso y defendible: (1) Utilizar las notas para comunicar, no para motivar, (2) Reportar el logro y otros factores de forma separada, y (3) Reflejar sólo el nivel de logro actual en la nota académica. Se presentan además seis pasos para poner en práctica estos lineamientos y obtener notas precisas y justificables:

1. Comenzar con los objetivos de aprendizaje. Crear una lista con los objetivos que se evaluarán.
2. Hacer un plan de evaluación que incluya evaluaciones formativas y sumativas para cada unidad de estudio.
3. Crear, elegir y/o modificar evaluaciones mientras va ocurriendo la instrucción. Verificar la calidad de las evaluaciones.

4. Registrar la información de las evaluaciones constantemente. Registrar los puntajes según los objetivos de aprendizaje que representan.
5. Resumir la información del logro en un puntaje. Elegir una muestra que mejor represente la información más reciente para cada objetivo de aprendizaje. Convertir cada puntaje según una escala común, considerar el peso específico de cada puntaje, y obtener una nota final aplicando la medida de tendencia central apropiada para tener un puntaje o promedio final.
6. Traducir este puntaje o promedio final en el símbolo utilizado en la forma de reportar que se use.

Capítulo XI: Conferencias sobre y con los alumnos

En la mayoría de las instancias, las conferencias sobre los estudiantes pueden incluirlos para el beneficio de todos los involucrados. Ellos pueden participar e incluso las pueden liderar, pero sólo con la preparación adecuada a lo largo del año. Para que puedan comentar de forma precisa y detallada acerca de su trabajo, los alumnos deben estar involucrados en todo el proceso de aprendizaje y evaluación; deben estar preparados para discutir sobre cuál es el aprendizaje esperado, donde están ahora con respecto a este aprendizaje, y qué pueden hacer después para seguir aprendiendo.

Se revisan conferencias que sirven en contextos de evaluaciones *por* y *para* el aprendizaje: conferencias cuyo propósito es ofrecer retroalimentación, establecer objetivos, para compartir la mejora en el aprendizaje, para comunicar acerca del logro, y para planificar intervenciones. Se sugiere a quienes incluir en cada uno de estos tipos de conferencia, que preparación puede maximizar su éxito para todos los involucrados, y cuales seguimientos son necesarios. Se llama a elegir con cuidado las opciones de conferencias para poder cumplir las necesidades de información del profesor y de los padres, pero particularmente pensando en cómo los alumnos pueden ser incluidos en estas conferencias para tomar responsabilidad de su propio aprendizaje.

Capítulo XII: Portafolios

Los portafolios sirven para dos funciones: mejorar la comunicación acerca de los objetivos de aprendizaje complejos de los alumnos, y para promover el aprendizaje del alumno. Todas las decisiones respecto a los portafolios, desde la selección de contenidos que lo compondrán hasta determinar cuánto se involucrará al alumno, dependen del propósito que éste tenga. Se examinan cinco tipos de portafolios: (1) Crecimiento, (2) Proyecto, (3) Logro, (4) Certificar competencia, y (5) Celebración. También se examinan los efectos que tienen estos propósitos en las decisiones de diseño del portafolio. Se ofrecen además ciertas sugerencias para asegurar la precisión de los resultados, mantener el registro de estos resultados, y para hacer de esta una experiencia segura.

Se fomenta la idea de involucrar a los alumnos en preparar y mantener los portafolios. Estos llevan mucho trabajo para ser utilizados sólo por el profesor como evidencia para una nota. Más allá del tipo de portafolio que se elija, para que se justifique la inversión de tiempo que conllevan como herramienta de aprendizaje y comunicación, son necesarios tres elementos: (1) que los alumnos estén involucrados en la elección de sus contenidos, (2) un comentario de los alumnos sobre estos contenidos, por qué fueron elegidos y qué representan, y (3) una autorreflexión acerca de lo que han aprendido.

Los portafolios son un medio para un fin, no un fin en sí mismo. Proveen rutas directas para que los alumnos pueden reflexionar más profundamente acerca de su aprendizaje y lo puedan retener por más tiempo. Son un medio por el cual los alumnos pueden tomar responsabilidad sobre su propio aprendizaje, y les permite involucrarse en el pensamiento crítico que se necesita para la auto-evaluación y la autorreflexión.

Resumen 29: Grading and Group Work: How do I assess individual learning when students work together?

Brookhart, S. M. (2013). *Grading and Group Work: How do I assess individual learning when students work together?* Estados Unidos: ASCD.

Capítulo I: ¿El trabajo en grupo implica notas grupales?

En los trabajos grupales, existe una tensión entre calificar lo que los estudiantes pueden hacer (por ejemplo lo colaboradores que son), es decir, evaluar habilidades de proceso, y lo que aprenden en términos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje curriculares o de estándares pre-establecidos.

Si bien trabajar colaborativamente es una habilidad que debe enseñarse y desarrollarse como parte de los nuevos desafíos educativos, no se debe dejar de lado que requiere responsabilidades individuales, y por ende no deben asignarse calificaciones grupales.

Capítulo II: ¿Qué hay de malo con las notas grupales?

Las notas grupales no permiten dar cuenta del aprendizaje individual respecto de un estándar u objetivo curricular de aprendizaje. Además, no entregan retroalimentación a cada estudiante para que puedan seguir trabajando sus fortalezas y debilidades con el contenido, dan el mensaje de que lograr terminar el proyecto es más importante que el aprendizaje que hay detrás, y presionan a los estudiantes a hacerse cargo del trabajo que otros compañeros no pueden hacer, o no pueden hacer bien. Esto atenta contra el objetivo mismo de propiciar el trabajo colaborativo, porque promueve que la carga de trabajo se distribuya de forma asimétrica.

Capítulo III: Evaluando aprendizaje colaborativo versus trabajo grupal

Habiendo establecido que poner notas grupales es una mala idea, se propone evaluar el trabajo colaborativo. En esta forma de aprendizaje, los individuos de todas formas demuestran su propio aprendizaje y reciben sus propias calificaciones, ya que el aprendizaje depende de su propio trabajo y del de los demás.

Una estrategia es que dentro de un proyecto colaborativo grupal, cada estudiante tenga objetivos diferenciados según sus propias metas de aprendizaje.

Por otra parte, el trabajo en grupos busca ser una estrategia instruccional así como de evaluación. La clave es que por una parte el logro de desempeño se califica a nivel individual, y por otra parte las habilidades de proceso se observan y evalúan en forma individual y grupal, retroalimentando a los estudiantes al respecto.

Capítulo IV: ¿Cómo puedo evaluar aprendizaje y habilidades de proceso?

Una vez que se definen los objetivos de aprendizaje y las habilidades de proceso que están involucradas a nivel grupal e individual, se debe escoger la estrategia de evaluación que mejor se adapte a ellas.

1. Reflexión del estudiante sobre el proceso grupal

Se propone interpelar a los estudiantes sobre su aporte al trabajo grupal al final de las sesiones de trabajo, y cómo podrían seguir aportando a él.

2. Rúbricas

Una rúbrica puede guiar mejor a los estudiantes sobre aquello que se espera de ellos en términos de trabajo grupal, describiendo distintos niveles de calidad de participación.

3. Evaluación de pares

Esta estrategia debe usarse con cuidado, por las consecuencias que tiene en la relación entre estudiantes. Para ayudarse, se puede utilizar una rúbrica con criterios y categorías de logro claros que ellos construyan y completen, de forma de evaluarse como grupo.

Capítulo V: ¿Cómo puedo evaluar y calificar el logro individual de los estudiantes?

Se describen estrategias de evaluación y calificación individual de objetivos de aprendizaje, durante y al cierre de un proyecto grupal.

1. Reflexión del estudiante sobre el aprendizaje

Consiste en preguntarle a cada estudiante sobre aquello que ha aprendido, dando guías específicas que permiten focalizar la reflexión hacia aquello que quiera evaluarse. Además, las respuestas de los estudiantes deben poder calificarse en un continuo de niveles de logro. Por esto, el enunciado debe ser claro en solicitar una demostración de contenidos aprendidos a distintos niveles, por ejemplo, pedir describir qué cosas fueron aprendidas, cuál fue la más importante y por qué.

Es importante que más allá de la calidad del producto final (proyecto), se indague en los aprendizajes individuales de cada estudiante. Además, esta estrategia permite consolidar estos aprendizajes.

Para evaluar la respuesta puede aplicarse una rúbrica con niveles de logro claramente descritos, en función de los estándares de aprendizaje previamente establecidos. Por otro lado, pueden agregarse instancias de evaluación formativa en fases de desarrollo del proyecto para dar retroalimentación. Sin embargo, no deben ser calificadas.

2. Interrogación oral

Sobre todo en instancias de presentación oral, y si todos los grupos tienen asignados temas distintos, se puede aprovechar de incluir una interrogación a los miembros del grupo para indagar sobre su nivel individual de aprendizaje. En la interrogación también pueden participar otros compañeros de curso que quieran hacer preguntas, y se recomienda integrar instancias de evaluación formativa.

3. Diseño en varias etapas

En el caso de proyectos grupales de mayor envergadura, pueden ofrecerse múltiples instancias de evaluación formativa y sumativa a través de un diseño en varias etapas. Por ejemplo, si el proyecto tiene 5 etapas definidas de tareas articuladas entre sí, cada etapa puede tener su propia evaluación sumativa y algunas instancias formativas (de retroalimentación).

Este formato de trabajo tiene la ventaja de proveer mayor evidencia para la calidad final. Por otra parte, no hay que olvidar que la evaluación entre pares sobre el trabajo grupal y su proceso debe ser constante.

4. “Escribe tu propia pregunta”

Puede ser utilizado para evaluaciones formativas o sumativas, sin embargo es necesario enseñarle a los estudiantes (puede ser a través de ejemplos) cómo redactar buenas preguntas.

Esta estrategia puede incorporarse a un proyecto con diseño en varias etapas.

5. Prueba post-proyecto

Hay proyectos cuya fortaleza es enseñar conceptos en forma dinámica, y donde lo relevante no es necesariamente el desempeño. Por ejemplo, cuando los estudiantes hacen un juego de roles sobre el sistema legislativo, lo importante es que aprendan cómo funciona este sistema y no que sean buenos actores. Aquí, la evaluación debe hacerse imperativamente una vez que el proyecto ya ha finalizado, o ya se ha presentado.

La evaluación entonces debe formularse según los objetivos de aprendizaje pre-establecidos.

Capítulo VI: ¿Cómo puedo adaptar proyectos grupales para calificar individualmente?

Si hay ciertos trabajos grupales que quieren seguir usándose en el aula, se los puede revisar y así adaptarlos para que sea posible realizar una evaluación individual a partir de ellos. El primer paso es asegurar que el proyecto se beneficie y propicie el aprendizaje grupal, y que involucre pensamiento de alto nivel y discusiones interactivas.

Luego, se deben definir los objetivos de aprendizaje y habilidades que se busca lograr a través del proyecto. Deben considerarse elementos de proceso que permitan retroalimentar, y de aprendizaje para calificar a nivel individual, los que deben enlistarse separadamente.

Posteriormente se definen formas de evaluar, observar o recoger evidencia sobre los elementos establecidos.

Resumen 30: Grading and Learning. Practices that support student achievement

Brookhart, S.M. (2011). *Grading and Learning: Practices That Support Student Achievement*. Bloomington, EE.UU, Solution Tree Press.

Capítulo I: Todos los alumnos pueden aprender

En este capítulo se presentan dos ideas principales: que las notas deben estar basadas en el logro o desempeño, y que deben apoyar el aprendizaje y la motivación del alumno. Estas dos ideas son el fundamento del resto del libro, junto a todos los principios y ejemplos que se presentan. Se definen varios conceptos que aparecerán a lo largo del libro:

- Nota (Grade o Mark): Se utiliza para definir tanto el resultado de una evaluación particular como para el símbolo que resume el desempeño general del alumno (el promedio).
- Puntajes (Scores): Son números. Algunas evaluaciones individuales reciben puntajes que resultan de un proceso de puntuación. Este proceso debe ser definido de forma clara.
- Evaluación (Evaluation y Assessment): Con “*Evaluation*” se refiere al juicio o la apreciación del valor de algo; debe estar basado en evidencia de alta calidad. “*Assessment*”, en términos generales, se refiere al proceso de obtener información.
- Evaluación Formativa (Formative Assessment): Significa que los alumnos y profesores reúnen y utilizan la información sobre el progreso de los estudiantes que apunta al logro de los objetivos del aprendizaje, mientras este aprendizaje está ocurriendo.
- Evaluación Sumativa (Sumative Assessment): Son aquellas evaluaciones que se realizan luego de que el aprendizaje ya ha ocurrido, para certificar que se ha aprendido.

El cambiar las políticas y prácticas de calificación no es simplemente el decidir hacer algo distinto, porque el calificar ocurre dentro de un contexto. Si bien

este varía según la comunidad educativa, en general incluye presiones de los padres, la comunidad escolar y de la educación superior. Lo importante aquí es que los profesores no deben asumir que, los padres por ejemplo, comparten su perspectiva respecto a las notas y su significado.

Capítulo II: Calificar basándose en estándares de desempeño

Para que las notas apoyen en el aprendizaje, deben reflejar el desempeño de los alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje establecidos, es decir, basarse en estándares de logro (o desempeño). Esto es importante tanto para las notas de evaluaciones particulares como para los promedios; las notas no tienen que ser algo que se gana, sino algo que muestra lo que se ha aprendido. Según la autora, la investigación recomienda calificar solamente en relación a los estándares de desempeño, y que las evaluaciones de esfuerzo, mejoría y conducta se tomen y reporten de forma separada.

Por otra parte, ya establecido que las notas se deben basar en estándares de desempeño o logro, la pregunta que surge es: ¿El logro de qué? La mayoría de los estados en EE.UU organizan sus estándares en dos tipos: *Estándares de contenido*, referidos a lo que los alumnos deben saber y poder hacer, generalmente ordenados por materia (matemáticas, biología), y *Estándares de rendimiento*, que se refieren a cuán bien se cumplen los estándares de contenido. Un punto a considerar es que en EE.UU ambos estándares son definidos de forma diferente en cada estado. Pese a esto, el punto de partida de todos es el organizar y presentar una descripción del aprendizaje que se espera que aprendan los alumnos en su etapa escolar. Dada la gran variedad, la autora menciona que pueden obtener buenas ideas revisando distintos estándares y compararlos con los que uno utiliza.

Capítulo III: Estrategias de calificación que apoyan y motivan el esfuerzo y aprendizaje del alumno

Muchas veces, las notas son utilizadas como motivadores *extrínsecos* para los alumnos, y así intentar que los alumnos alcancen cierto rendimiento o que se

comporten de la manera que se espera. Sin embargo, Brookhart (2011) postula que el conseguir una motivación *intrínseca* por parte de los alumnos es mejor para su aprendizaje y su vida en general. La motivación *intrínseca* tiene tres aspectos fundamentales:

- Autodeterminación: En general, las personas prefieren hacer lo que ellas deciden más que lo que les dicen que tienen que hacer. La teoría de la autodeterminación postula que las personas necesitan tres cosas: un sentimiento de pertenencia, de competencia y de autonomía. Con esto, los alumnos pueden sentir que tienen cierto control sus notas, que dependen de ellos.
- Autorregulación: Es la habilidad para monitorear el propio aprendizaje y seleccionar las estrategias apropiadas para seguir aprendiendo. Los alumnos necesitan sentir que su esfuerzo, prudentemente aplicado, llevará a un mejor desempeño y por lo tanto mejores notas.
- Autoeficacia: Se refiere a la creencia del estudiante de que puede, efectivamente, aprender, lo cual actúa en sí misma como estímulo. Las prácticas de calificación apoyan el dominio de los objetivos del aprendizaje cuando los alumnos han aprendido algo específico, por lo que fomentar estas experiencias donde sienten que han aprendido algo contribuye al sentimiento de autoeficacia.

Por otra parte, el calificar basándose en estándares permite proveer de información significativa a todos los alumnos, y no solo beneficiar a los mejores, como en el sistema tradicional. Sin embargo, hay algunos alumnos que pese a esto necesitan excepciones, exenciones y diferenciación. Para la mayoría de los alumnos, la diferenciación debiese ser alcanzada a través de la enseñanza (los métodos y materiales utilizados), no por medio de la calificación ni los estándares de rendimiento.

La autora menciona que se han utilizado una variedad de prácticas de calificación para los alumnos que necesitan “educación especial”, muchas de las cuales son percibidas como injustas por los alumnos (Bursuck, Munk & Olson,

1999; en Brookhart, 2011). Éstas mezclan información del rendimiento de los alumnos con información sobre el esfuerzo y la mejoría, lo que resulta en notas que no se pueden interpretar. La autora presenta un modelo (Jung, 2009; Jung & Guskey, 2007, 2010; en Brookhart, 2011) para reportar el rendimiento según los objetivos establecidos para alumnos con “educación especial”. El modelo de Jung consta de cinco pasos:

1. Determinar si se necesitan modificaciones o acomodaciones: Definir si los alumnos necesitan acomodaciones (diferenciaciones en la enseñanza o evaluación que no alteran los estándares de aprendizaje y, por lo tanto, las calificaciones) o modificaciones (cambios en los estándares).
2. Establecer estándares para las áreas modificadas: Determinar cuál es el estándar modificado, qué objetivos anuales y de corto plazo se establecen para el alumno en particular, y cómo este estándar modificado se vincula con los estándares del nivel (o curso) determinado.
3. Determinar la necesidad de objetivos adicionales: Para algunos alumnos, es importante tener objetivos adicionales, como de conducta o movilidad. Estos se deben reportar de forma separada a las notas académicas.
4. Aplicar prácticas de calificación justas y equitativas a los estándares apropiados: Si la acomodación del alumno permite que sea calificado al igual que sus compañeros, aplicar las mismas prácticas. Si la modificación resulta en estándares diferentes, entonces utilizar una práctica de calificación específica para el estándar modificado.
5. Comunicar el significado de las notas: Adjuntar al reporte un breve documento que explique los objetivos del aprendizaje y cómo esos se relacionan a las notas.

Capítulo IV: Diseñando y calificando evaluaciones que apoyan el logro del alumno

Estrategia 1: “Comunicar objetivos de aprendizaje claros”

La clave para la enseñanza y calificación basada en estándares es determinar objetivos de aprendizaje claros. Si se espera que las notas sean significativas, deben estar basadas en objetivos de aprendizaje que los alumnos entiendan. Los profesores pueden clarificar estos contenidos de las siguientes maneras:

- Formular los objetivos en un lenguaje que los alumnos entiendan. Puede ser mediante palabras, imágenes, acciones o alguna combinación de éstas.
- Cuando sea posible, utilizar ejemplos de un buen desempeño.
- Hacer que los resultados esperados sean concretos, a través de actividades y evaluaciones en donde los alumnos puedan ver claramente que su rendimiento demuestra que han entendido.
- Establecer criterios sobre qué significa un buen trabajo.

Luego de esto, es necesario entonces que la enseñanza sea coherente con los objetivos establecidos. Eso incluye ofrecer oportunidades de evaluaciones formativas que les permita a los alumnos practicar para poder alcanzar el rendimiento que se espera de ellos.

Estrategia 2: “Asegurarse que las evaluaciones son de alta calidad”

Las evaluaciones y tareas que tienen una calificación deben vincular los contenidos del curso con las habilidades que se espera que aprendan los alumnos. La calidad de las evaluaciones están directamente relacionadas con la calidad de información que se obtiene al calificar a los alumnos. La autora presenta consejos sobre cómo elaborar distintos tipos de evaluaciones (selección múltiple, verdadero y falso, ensayos, etc.), y además entrega cuatro consejos generales para todo tipo de evaluación: utilizar un lenguaje claro y preciso, preparar un borrador y corregirlo desde el punto de vista de los alumnos, evaluar

ideas o contenidos importantes, y escribir instrucciones claras y breves en todas las secciones de la prueba.

Estrategia 3: “Utilizar evaluaciones formativas antes de calificar”

Paradójicamente, una práctica de calificación que apoya el esfuerzo y motivación de los alumnos es el saber cuándo *no* poner nota. Las evaluaciones formativas dan *feedback* descriptivo, no notas. Estas evaluaciones permiten a los alumnos calibrar su rendimiento actual con el que se espera de ellos. Además, la autoevaluación de los alumnos junto al *feedback* de los profesores permite a los alumnos saber qué deben hacer, estudiar, aprender o trabajar antes de la evaluación sumativa.

Estrategia 4: “Informar a los alumnos”

Es importante ayudar a los estudiantes a prepararse para las evaluaciones. La autora recomienda dejar de utilizar los controles o pruebas sorpresa, ya que esos intentan demostrar un conocimiento del estudiante antes de que interactúe con el material y el profesor durante la enseñanza. Las evaluaciones que son informadas a los alumnos permite que, si ellos así lo eligen, se preparen. Los alumnos autorregulados estudiarán; los que no estudien, al menos, habrán tomado ellos la decisión y no el profesor.

Estrategia 5: “Calificar el rendimiento, y manejar los temas conductuales de forma separada”

Todos los factores que no están ligados directamente al rendimiento (participación en clases, esfuerzo, conducta, etc.) no deben ser parte de la nota de una evaluación. No cabe duda que estos factores entregan una valiosa información a los profesores acerca de los alumnos, pero esta información tiene que ser usada de manera formativa. Por ejemplo, dar *feedback* a los alumnos sobre lo que el profesor observa de ellos que puede afectar en su aprendizaje, para bien o mal. Se entregan otros consejos, como elaborar contratos de conducta, utilizar el castigo y recompensa de forma juiciosa, cambiar a los compañeros de trabajo, entre otros.

Estrategia 6: “Calificar de forma individual”

La nota debe reflejar el logro y rendimiento del aprendizaje del alumno en particular que es evaluado. También se tiene que entregar *feedback* a los grupos de trabajo de los alumnos, sobre como el profesor los ve trabajando juntos, compartiendo responsabilidades, etc. El punto está en no confundir los procesos grupales con los niveles de rendimiento individuales relacionados a los objetivos de aprendizaje del curso. Una buena manera para esto es que los alumnos realicen evaluaciones de sus pares luego de concluida la tarea asignada.

El trabajo en grupo es clave para desarrollar habilidades comunicativas y de colaboración, pero hay que evitar las notas grupales. Una forma de enfrentar esto es el evaluar aspectos individuales dentro de un contexto de trabajo cooperativo, como pedirles a los alumnos que, de forma personal, escriban una reflexión acerca de lo aprendido en el trabajo grupal.

Capítulo V: Diseñar políticas de reporte de notas que reflejen el logro de los alumnos

Si bien hay variados tipos de reportes de notas basados en estándares, éstos tienen en común que presentan las notas de rendimiento según los estándares de forma separada a los indicadores de conducta y hábitos de trabajo. Incluso algunos presentan indicadores de crecimiento. En el libro se presentan ejemplos de este tipo de reporte.

Estrategia 7: “Calificar según los estándares”

Así como las notas de evaluaciones individuales debes estar basadas en el logro esperado para cada asignatura, los promedios también deben indicar el logro en una serie de evaluaciones. Es importante asegurarse de combinar las diferentes notas de una manera en que cada una tenga un peso en la nota final, el cual refleje la porción del nivel logro obtenido por el alumno que dicha nota representa.

Los factores que no están ligados directamente al logro (como la conducta, asistencia, etc.) también se pueden reportar. Esto permite informar acerca de las

conductas y habilidades de aprendizaje que se espera de los alumnos, sin distorsionar el reporte del logro académico. Se dan cuatro consejos para definir y reportar estos factores:

- Se deben enfocar en conductas importantes que son generalizables a través de las salas de clases (“tener el puesto de trabajo ordenado”, no “guardar los lápices”).
- Tienen que ser lo suficientemente específicos para que sean claros para los alumnos.
- Deben ser diferenciados para que cada uno este por separado y no sean redundantes.
- Deben ser lo suficientemente breves para que sean manejables.

Estrategia 8: “Establecer claramente las políticas de calificación”

Muchas de las llamadas políticas de calificación no son tales, son más bien declaración acerca de los puntos de corte dentro de una escala de porcentajes. Estas políticas deben ser más completas, incluyendo el significado que se le pretende dar a las notas y como se espera que estas sean utilizadas. La autora menciona además que incluso debiesen existir políticas de calificación según cada nivel, que sean consistentes con las políticas de calificación más generales (a nivel de colegio o distrito), y que describan a los alumnos como el profesor personalmente manejará los detalles sobre cómo pondrá nota. Por último, es fundamental que estas políticas sean discutidas con alumnos y apoderados, para que así todos estén informados al respecto.

Estrategia 9: “Mantener registros de la evidencia basada en estándares”

En los libros de nota en donde se registran los promedios, se deben anotar las notas obtenidas de las evaluaciones sumativas. Si bien hay ciertas evaluaciones formativas que no tienen nota, hay otras que sí tienen, por lo que es fundamental no confundir estas con las que se utilizan para obtener los promedios (aunque pueden ser igualmente registradas de forma separada, sin influir en el

promedio). Además, se sugiere que se debe registrar la suficiente evidencia para que se demuestre el dominio del aprendizaje, evitando acumular demasiada información.

Estrategia 10: “Utilizar múltiples mediciones”

Una de las principales razones para tomar varias mediciones es que los estándares de aprendizaje son bastante complejos, puesto que definen dominios que abarcan una variedad de habilidades y conocimientos relacionados. Por lo tanto, si el objetivo de las notas es transmitir información significativa de la competencia del alumno en determinado dominio, el medir más de una vez ayuda a representar de mejor maneja dicha competencia.

Otra de las razones expuestas es que todas mediciones incluyen errores, en el sentido de que el puntaje o la nota es una estimación imperfecta del verdadero rendimiento del alumno. Como el rendimiento puede variar según el formato y/o el contexto de las evaluaciones, múltiples mediciones ayudan a reducir este error.

Estrategia 11: “Mantener el significado de los estándares al mezclar la evidencia”

Una vez recolectada la toda la evidencia, el objetivo es utilizarla para determinar de una forma en que se describa de forma precisa el rendimiento de los alumnos en relación a los estándares determinados, separando lo académico de lo no académico. Se recomienda utilizar los siguientes factores para determinar el peso de cada nota individual en el promedio:

- Importancia de los contenidos de conocimientos y habilidades en relación a los estándares: Los contenidos que representan de forma integral los estándares deben pesar más a la hora de determinar los promedios.
- Importancia de los contenidos de conocimientos y habilidades a la luz de la enseñanza: Se espera que estos contenidos sean enseñados con mayor profundidad en clases.

- Frescura de la evidencia: El aprendizaje es un proceso, por lo que se espera que los reportes reflejen y destaquen el estado actual de los logros, y que pesen más en los promedios.
- Patrones de rendimiento: Da pistas acerca del rendimiento de los alumnos a lo largo del tiempo.

Estrategia 12: “Involucrar a los alumnos”

Se presentan varias estrategias para involucrar a los alumnos en lo que respecta a las calificaciones. Algunas de estas ideas son el permitir que los alumnos rastreen sus notas de evaluaciones individuales durante un semestre o año, para que puedan planificar su estudio y trabajo. También el permitir que los propios alumnos se evalúen a sí mismos en evaluaciones determinadas, utilizando la misma rúbrica que el profesor, y ver tanto acuerdos como desacuerdos entre ambos criterios.

Capítulo VI: Iniciar e implementar políticas de calificación y reporte enfocadas en el aprendizaje.

El foco principal de este capítulo está puesto en la comunicación que debe existir entre los profesores acerca de qué deben significar las notas. Al establecer políticas basadas en estándares, los profesores debiesen mantener un contacto constante durante todas las etapas del proceso de implementación de la reforma, desde contemplar cambios hasta el diseño e implementación. Las conversaciones, según lo que se espera, terminarán tratándose principalmente sobre el aprendizaje más que sobre el calificar. Las reformas sobre el proceso de calificar pierden el rumbo cuando los educadores hablan solamente acerca de los métodos de calificación (como eliminar la nota mínima), sin abordar la mayor pregunta sobre cómo las notas reflejan el aprendizaje de los alumnos.

Capítulo VII: La comunicación con alumnos y apoderados

La comunicación con alumnos y apoderados debe ser un proceso continuo, desde el principio del año hasta el período de reporte de notas. Se debe informar

lo que se espera que aprendan los alumnos en determinado año, cómo va el aprendizaje de los alumnos, y luego cómo y qué logró el alumno aprender. Los métodos comunicativos que van más allá del medio de reporte de notas pueden ser variados, como portafolios, conferencias, etc. Es importante que el propósito de esta comunicación sea claro y preciso. Luego, se debe planear la logística, recolectar e interpretar la evidencia, comunicar el mensaje respaldado con esta evidencia, y escuchar la respuesta. La mejor comunicación ocurre en una conversación, no en un mensaje unidireccional.

Capítulo VIII: Evaluar la disponibilidad para una reforma en las prácticas y políticas de calificación

Para la autora, la evaluación de la posibilidad de una reforma en todo lo que involucra el calificar debe ser realizada en dos niveles: individual y escolar. En el primer nivel, los profesores tienen que prometer a los alumnos que van a aprender, tiene que utilizar procesos de calificación que reflejen el aprendizaje, y apoyar el esfuerzo y motivación de los alumnos por aprender. En cuanto al segundo nivel, que involucra al colegio mismo como a un nivel más global (distrito, región, etc.), se alienta a los profesores que quieren implementar estas prácticas, pero que no las ven como políticas del colegio en general, a que busquen formas de poner estos temas en discusión por parte de las autoridades escolares.

Resumen 31: Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading

Guskey, T. R. (Ed) (2009). *Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading*. Estados Unidos: Corwin Press.

Capítulo I: Introducción

Las reformas orientadas a la evaluación basada en estándares enfrentan múltiples desafíos, especialmente en cuanto a la calificación y reporte de resultados. En este libro, revisaremos orientaciones prácticas a problemas comunes.

Capítulo II: Políticas de evaluación contrarias a los estándares... y cómo corregirlas.

La implementación de un sistema de evaluación basado en estándares se ve influida por todos los niveles del sistema educativo y las prácticas se lleven a cabo en ellos. Por ende, todos los niveles deben estar articulados. Aquí se presentan cinco prácticas que suelen impedir la correcta implementación de este modelo de evaluación.

1. Primera política: Evaluación “sobre la curva”

Existe la práctica de calificar a los estudiantes con referencia al resto de sus compañeros, es decir, referir su desempeño al curso y no a los estándares de aprendizaje. El argumento es que mantiene constante la distribución del rendimiento de los estudiantes entre un profesor y otro (o entre un curso y otro). Sin embargo, *esta práctica es poco apropiada pues no informa sobre el real estado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes* o sus niveles de desempeño, además de aumentar la competitividad en el aula y con esto menoscabar el buen clima.

Solución: Evaluar siempre en base a estándares de aprendizaje claros y explícitos.

2. Segunda política: Seleccionar al mejor de la clase

Reconocer a un alumno de excelencia no es malo en sí, pero cuando se incentiva que haya *un solo* alumno destacado en cada generación o curso de la escuela se incentiva la competencia sin contenido, puesto que las diferencias de selección suelen ser mínimas.

Solución: Algunas escuelas han decidido nombrar a varios estudiantes destacados por generación según criterios de logro académico en vez de rankings de generación.

3. Tercera política: Utilizar las calificaciones como forma de castigo

Las calificaciones que recibe un estudiante muchas veces los motivan a esforzarse más, ya sea por lograr reconocimiento o para evitar consecuencias negativas. Sin embargo, no hay estudios que apoyen el uso de las notas como forma de castigo, puesto que en su mayoría logran que los estudiantes se alejen del estudio y los aprendizajes, sobre todo para evitar amenazas a su autoestima. Además, afectan la relación profesor-estudiante.

Solución: En vez de castigar a los estudiantes con notas reprobatorias, se puede calificar su trabajo como incompleto y darles nuevas oportunidades de realizarlo.

4. Cuarta política: Utilizar ceros en las calificaciones

Algunos profesores ponen ceros a trabajos o evaluaciones que han sido entregadas fuera de plazo, no entregadas, etc. Sin embargo, aquí no se da cuenta del aprendizaje del estudiante y se daña su historial académico.

Solución: Se pueden asignar “Incompletos”, y responder a través de otras acciones compensatorias.

5. Quinta política: revoltijo de calificaciones

Se plantea que los profesores utilizan fuentes excesivas de evidencia para asignar las calificaciones a los estudiantes, incluyendo elementos de logro de aprendizaje, de habilidades de estudio, progreso, etc. Además, no todos les dan la

misma importancia a todos ellos. Esto se relaciona con el hecho de que no todos tienen claro el propósito de la evaluación; sin esto, es imposible determinar cuáles son las fuentes de evidencia más apropiadas. Por eso resulta una gran mezcla de elementos en las calificaciones que reciben los estudiantes.

Sin embargo, los criterios que suelen usar los profesores pueden clasificarse en tres grupos: de *producto* (aquello que los estudiantes aprenden), de *proceso* (aquello que permite que ese aprendizaje se logre) y de *progreso* (la trayectoria de aprendizaje del estudiante).

Solución: Se propone utilizar calificaciones o notas separadas para cada tipo de criterio.

Capítulo III: Los desafíos de evaluar y reportar en educación especial: el Modelo Inclusivo de Evaluación.

Los estudiantes con dificultades escolares, ya sea por trastornos del aprendizaje u otros factores, representan un desafío al sistema de evaluación sobre todo en términos de equidad, precisión y justicia.

¿Por qué es importante la calificación en educación especial?

Las decisiones sobre las intervenciones y estrategias de trabajo con estudiantes con dificultades, dependen de la información proveniente de sus evaluaciones escolares y calificaciones. Así, no solo los equipos escolares necesitan información útil y de calidad, sino también las familias requieren que esta sea clara y fácil de interpretar.

Adaptaciones en la calificación

Cuando un alumno que recibe educación especial participa en dos salas de clases distintas (general y especial), o cuando solo participa en el aula regular, surgen desafíos en cómo reportar sus logros de aprendizaje, ya sea en cuanto a

los objetivos que se le plantean, el formato de presentación, etc. Esto hace que se utilicen estrategias informales de adaptación de la evaluación y reporte, las que no siempre son apropiadas.

Implicancias de la calificación basada en estándares

La calificación y evaluación basada en estándares implica hacer una descripción detallada del logro de los estudiantes según distintos ejes, que se reportan en forma separada. Al ser un cambio de paradigma, a los profesores les surgen más dudas que respuestas sobre cómo deben trabajar, especialmente en el caso de estudiantes con dificultades.

Modelo Inclusivo de Evaluación

Este modelo ayuda a plantear los estándares de aprendizaje al inicio del proceso escolar, de forma de facilitar su posterior evaluación. De esta manera, para cada estudiante se establece un estándar apropiado que pueda alcanzar en ese periodo de enseñanza. Considera cinco pasos:

1. Determinar si se necesita una acomodación o modificación: una *acomodación* es una adaptación que permite acceso al currículum y al trabajo con los contenidos, pero no altera los objetivos significativamente (por ejemplo, utilizar audiolibros y textos en Braille). En cambio, si el equipo determina que el estudiante no podrá aprender cierto contenido en ese periodo escolar, se puede hacer una *modificación* del objetivo de aprendizaje (por ejemplo, aprender vocabulario de 4to año en vez de 5to año básico). Ambas adaptaciones pueden revisarse a la luz del plan de educación especial si existe.

2. Establecer estándares para las áreas modificadas: Cuando se decide que un estándar debe ser modificado, entonces su replanteamiento debe ir en la misma línea de la progresión de ese aprendizaje. Es decir, se plantea una alternativa que esté en el mismo continuo de aprendizaje, solo que en una etapa más básica.

3. Determinar si es necesario agregar otros objetivos de aprendizaje: Para algunos estudiantes puede ser pertinente agregar objetivos de aprendizaje

específicos a su situación. Por ejemplo, si tiene parálisis cerebral, se pueden agregar objetivos concernientes al fortalecimiento muscular. Es importante notar que no todos estos estándares serán calificados, pero sirven para informar sobre el progreso en distintos ejes.

4. Aplicar estrategias de calificación equivalentes a los estándares apropiados: Una vez que ya se ha instalado un sistema que separe los aprendizajes y su evaluación en producto, proceso y progreso, y que se han clarificado (con el sistema descrito) los estándares y cómo evaluarlos, la calificación deja de ser un problema, incluso cuando hablamos de estudiantes con dificultades escolares.

5. Comunicar el significado de las calificaciones: Es importante que el reporte de calificaciones especifique claramente qué estándares está describiendo y bajo qué criterios.

Capítulo IV: Asignando calificaciones justas, precisas y significativas a estudiantes que están aprendiendo inglés.

Este capítulo se focaliza en elementos pertinentes a la población inmigrante en Estados Unidos, que por su trayectoria de vida no tienen manejo fluido del inglés y lo están aprendiendo al mismo tiempo que los otros contenidos curriculares. Esto representa un problema en su contexto y se han planteado políticas específicas.

Se plantean cuidados especiales respecto a los sesgos culturales que podrían estar presentes en los padres sobre sus expectativas de la escuela y las calificaciones.

Capítulo V: Consideraciones legales de la evaluación en la era de la rendición de cuentas.

Se mencionan consideraciones relevantes al contexto legal particular de Estados Unidos y su forma de administración política sobre las escuelas.

Capítulo VI: Promoviendo la consistencia entre las evaluaciones basadas en estándares y los resultados de evaluaciones a gran escala.

Se analizan estrategias para ayudar a la convergencia de los resultados de desempeño a nivel escolar en un sistema basado en estándares, y evaluaciones a escala estatal o nacional en Estados Unidos.

Esto depende, entre otras cosas, de la articulación que exista entre los estándares de aprendizaje definidos a nivel escolar y los objetivos de evaluación a nivel distrital.

Capítulo VII: Síntesis e implicancias para el ejercicio/práctica

Con todos los elementos que han sido mencionados en este libro, no hay que dejar de considerar que los profesores siempre ejercen cierto nivel de criterio profesional cuando trabajan con sus estudiantes, ya sea en el establecimiento de objetivos, la evaluación y reporte. Si bien se pueden generar consensos sobre estos procesos, siempre habrá cierto nivel de variación entre profesores.

De todas formas, la evaluación basada en estándares provee transparencia en los criterios de evaluación y su significado es más claro para los actores del sistema educativo. Además, hace más justa la evaluación de estudiantes con dificultades escolares y permite incorporarlos a un sistema general de evaluación que es sensible a necesidades educativas particulares.

Por otro lado, existen tópicos que aún pueden seguir investigándose. Un ejemplo es que se debe profundizar en comprender la relación entre la evaluación basada en estándares y la motivación de los estudiantes, considerando el cruce de distintas teorías.

Resumen 32: The Principal as Assessment Leader

Guskey, T. R. (Ed.). (2009). *The Principal as Assessment Leader*. EE.UU, Solution Tree Press.

Capítulo I: Pavimentando el camino para una cultura rica en evaluación

En los últimos años, ha habido una explosión de información relacionada al poder y la necesidad de las evaluaciones formativas. Dylan Wiliam (2007; en Guskey, 2009), luego de examinar cinco revisiones que sintetizaban más de cuatro mil investigaciones realizadas durante los últimos cuarenta años, llegó a la conclusión de que las evaluaciones formativas, implementadas de buena manera, pueden efectivamente doblar la velocidad de aprendizaje de los alumnos. Esta evidencia por sí sola no es suficiente para lograr cambios significativos, es también necesario que los líderes (*leaders*) escolares hagan una diferencia en sus colegios. Para cambiar la práctica de los profesores, no basta sólo con que comiencen a aplicar evaluaciones formativas de forma diaria, sino que lo crucial es cambiar los hábitos, y las estructuras de enseñanza tradicionales no cambian los hábitos. Los líderes deben crear una cultura del aprendizaje y crear caminos para compartir la experticia (*expertise*). De manera muy focalizada, necesitan modelar y monitorear prácticas de evaluación formativa en la sala de clases.

Las evaluaciones formativas funcionan porque honran el proceso natural e iterativo de aprendizaje de todos los alumnos. Identifican la brecha entre dónde están los alumnos ahora y donde están yendo (los objetivos), ofrecen retroalimentación descriptiva que apoya a quienes aprenden a cerrar la brecha, y facilitan los procesos y entregan herramientas que involucran a quienes aprenden a direccionar sus necesidades de aprendizaje.

Stiggins y sus colaboradores (2007; en Guskey, 2009) identifican siete prácticas que permiten involucrar a los alumnos en este proceso. Aplicadas a nivel adulto, este modelo de estrategias permite a los adultos aprender haciendo en sus salas de clases. Estas prácticas son:

1. Entregar una visión comprensible de los objetivos de aprendizaje.

2. Utilizar modelos de un trabajo evaluativo fuerte y débil, que sirvan de ejemplo para determinar criterios de calidad.
3. Ofrecer retroalimentación descriptiva en vez de sólo evaluar las prácticas formativas de los profesores.
4. Ayudar a los profesores a autoevaluarse, mantener registro de su aprendizaje y establecer metas para su propio conocimiento sobre evaluación (*assessment literacy*).
5. Diseñar pequeñas clases de desarrollo profesional que se enfoquen en un aspecto de la calidad a la vez.
6. Fomentar que los profesores hagan una revisión focalizada de los materiales de evaluación.
7. Fomentar la autorreflexión y el compartir conocimientos en los profesores.

Capítulo II: Construir, guiar, proveer, monitorear. Acciones para directores de escuelas (*principals*) como líderes instruccionales en evaluación

La capacidad de liderazgo que tienen los directores es crítica para identificar un foco compartido para mejorar y guiar al personal que compone al colegio en la búsqueda de una visión colectiva para toda la escuela (Morrissey 2000; en Guskey, 2009). El apoyo administrativo, moral y político de un director hace la diferencia en la mejora y el aprendizaje de todo el colegio con respecto al uso de evaluaciones. Este trabajo de liderazgo es a la vez desafiante y gratificante. Este capítulo describe cinco categorías de prácticas directivas que ayudan a los directores a trabajar efectivamente con los profesores en evaluación:

- **Los directores construyen condiciones estructurales de apoyo:** El objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación se logra de mejor manera por medio de un trabajo colaborativo en equipos de profesores. Es necesario construir confianza y respeto entre colegas, y de estos con los administrativos, ya que esto es la base del trabajo

colaborativo. Los directores también tienen que construir una estructura de trabajo interdependiente, ya que el trabajo en equipos tiene el potencial de ser más poderoso en seleccionar y diseñar evaluaciones, y en analizar los datos, que el trabajo individual.

- Los directores promueven un foco firme en el aprendizaje de los alumnos: El propósito de la evaluación es mejorar el aprendizaje. Cuando los colegios se enfocan en el aprendizaje de los alumnos, la evaluación se vuelve una valiosa herramienta para medir el éxito e indicar áreas donde se debe mejorar. En esta línea, los directores deben promover la implementación de estándares académicos precisos que permitan guiar los procesos evaluativos; deben promover altas expectativas, puesto que los alumnos se desempeñan mejor si en el colegio se espera que todos los alumnos trabajen duro y logren altos éxitos académicos (Newman & Wehlage, 1995; Scribner & Reyes, 1999; en Guskey, 2009); deben promover un currículum común que permita unir los equipos de profesores y que promueva una responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.
- Los directores guían los equipos colaborativos: Los directores, como líderes en evaluación, entregan el tiempo, entrenamiento y sistema de apoyo necesario para que el trabajo en equipo entre profesores sea exitoso. Ellos guían el trabajo colaborativo de desarrollar, utilizar y mejorar las evaluaciones, especialmente aquellas evaluaciones formativas diseñadas en equipo y de uso común.
- Los directores proporcionan y gestionan los datos: Los datos de las evaluaciones representan hechos o figuras que deben ser transformadas en información útil para informar la instrucción y medir el progreso de los alumnos. El proceso de transformar datos en información requiere de poner esos datos en contexto, y esto generalmente requiere de la comparación (DuFour et al., 2008; en Guskey, 2009).

- Los directores monitorean los esfuerzos de mejorar: Los colegios pueden determinar la efectividad de sus esfuerzos en términos de resultados. Para esto es necesario monitorear el progreso de los alumnos, el diálogo reflexivo de los profesores sobre su práctica, así como también los productos que se generan del uso de evaluaciones (formas de reportar las notas, informes a los apoderados sobre resultados, etc.)

Capítulo III: Una guía de evaluación para directores

Los directores frecuentemente desean que alguien les entregue un manual que explique cómo se puede realmente asegurar que todos los alumnos aprenderán. Ante la ausencia de tal manual, es necesario mirar las investigaciones acerca de qué han hecho los colegios exitosos para mejorar el nivel de logro, y decidir cómo se pueden aplicar esas prácticas en nuestros colegios. Este capítulo explora lo que los directores necesitan saber para apoyar a los profesores mientras crean y usan un sistema de evaluación efectivo que incluya evaluaciones formativas.

Una de las primeras consideraciones es determinar si los profesores y administradores están obteniendo la información que necesitan como resultado del sistema evaluativo que se utiliza actualmente. Para obtener toda la información necesario, los educadores tienen que utilizar un sistema balanceado de evaluación que involucre evaluaciones formativas y sumativas. Es necesario entonces crear una lista de todas las evaluaciones que se están utilizando de momento, para luego examinar esta lista y determinar qué áreas no están siendo cubiertas y cuáles áreas tienen demasiadas evaluaciones asociadas.

Los profesores necesitan apoyo, tiempo y guía para la implementación del sistema de evaluación. Una vez que esto está en marcha, surge la siguiente pregunta con respecto a las evaluaciones: ¿Cuán frecuente es suficientemente frecuente? Se menciona que es mejor tener pruebas cortas frecuentes que pruebas largas infrecuentes. Cualquier aprendizaje nuevo debe ser evaluado por primera vez a la semana, pero pruebas más frecuentes resultan contraproducentes (Black & Wiliam, 1998; en Guskey, 2009). No hay una

respuesta correcta a esta cuestión, pero el preguntarse si se tiene la información necesaria para ajustar la instrucción, si se sabe que alumnos están teniendo dificultades, si se tiene la información que indique que los alumnos sí han aprendido lo que se está enseñando, entre otras preguntas, puede servir de guía para saber si se necesitan evaluaciones más frecuentes.

También se hace necesaria la confianza mutua con respecto a los resultados de las evaluaciones. Los directores que quieran usar los datos de manera efectiva necesitan desarrollar una cultura que apoye el compartir tanto los datos como las estrategias instruccionales. Así, si un profesor obtiene bajos resultados en evaluaciones que fueron desarrolladas de forma común por los profesores, se pueda sentir seguro en pedir apoyo a sus colegas acerca de prácticas de enseñanza que lo ayuden a mejorar, y no que sienta miedo de ser juzgado como un mal profesional. En este sentido, es necesario también evitar la comparación entre profesores, por lo que es mejor fomentar que los profesores analicen sus propios datos y que creen su propia comprensión de las fortalezas y debilidades que emergen.

Finalmente, en cuando al manejo de los datos, es necesario que los directores consideren un sistema que les permita a los profesores comprender la información de forma rápida para poder responder pronto en la sala de clases en beneficio de los alumnos. Seguramente este elemento requerirá de apoyo tecnológico.

Capítulo IV: Construyendo experticia en evaluación a través del desarrollo profesional del siglo XXI

Si lo que se busca es que los alumnos aprendan más y alcancen mayores niveles de logro, es necesario cambiar desde las prácticas de evaluación del siglo XX como testear, puntuar y reportar, a las prácticas de siglo XXI tales como establecer objetivos de aprendizaje (para profesores y alumnos), monitorear el aprendizaje, intervenir y reportar en base a estándares. Este capítulo explora estrategias efectivas y lineamientos para el desarrollo profesional que apoyan esta transición.

- Establecer metas para el desarrollo profesional.

El proceso de establecer metas claras permite crear un vocabulario común y diseñar un desarrollo profesional significativo. El desarrollo profesional se entiende como un proceso que es intencional, continuo y sistémico (Guskey 2000; en Guskey, 2009). Con *intencional*, se refiere a que al momento de establecer las metas del desarrollo profesional, se debe pensar en aquellos cambios en la práctica de los profesores que permitan aumentar el logro de los alumnos. Con *continuo*, se refiere a que es necesario un desarrollo profesional constante que apoye la adecuada implementación de un sistema evaluativo que, a la vez, monitoree y promueva el logro. Son *sistémico*, se refiere a que el desarrollo profesional entregado debe ser focalizado, con el propósito principal de entregar conocimientos de evaluación a todos los miembros del colegio.

- Construir el conocimiento de evaluación.

La falta de conocimientos en evaluación hace que muchos profesores tengan poca claridad sobre el propósito de las evaluaciones y que se confundan con la variedad de tipos de evaluación disponibles. Los líderes escolares deben crear una cultura escolar que sepa de evaluación, y que les entregue a los profesores una comprensión más profunda del currículum basado en estándares (que les permita establecer conexiones entre las evaluaciones y el currículum), que les permita identificar los estándares esenciales, y que entregue conocimientos sobre evaluación de habilidades y estrategias.

- Establecer conocimientos de evaluación en la comunidad.

El cambio cultural en evaluación es lo suficientemente dramático como para considerar sus efectos no sólo en la comunidad escolar interna, sino también en la comunidad externa (como apoderados, otras instituciones educativas, etc.). Es necesario un liderazgo efectivo en la comunidad que permita influir y cambiar las políticas educativas.

Capítulo V: Un plan de siete módulos para construir conocimientos de evaluación balanceada en los profesores

Las evaluaciones sumativas son aquellas que describen el grado de conocimiento o competencia alcanzado al término de un programa de estudio. Por su parte, las evaluaciones formativas son aquellas que entregan un diagnóstico continuo para asistir a los profesores en el ajuste de la instrucción y promueven el logro del alumno (McThige & Ferrara, 1998; Stiggings, 2002; en Guskey, 2009).

Un sistema de evaluación comprehensivo y balanceado debe incluir evaluaciones de ciclo largo (*long-cycle*), como aquellas evaluaciones a nivel estatal o nacional); evaluaciones de ciclo medio (*mid-cycle*), como aquellas diseñadas por los profesores para evaluar un periodo académico); y las evaluaciones de ciclo corto (*short-cycle*), como aquellas evaluaciones formativas que se realizan a diario en las salas (Wiliam, 2007; en Guskey, 2009). Este sistema, entonces, no puede estar basado en una sola medición del rendimiento.

Se presenta un modelo compuesto por siete módulos para el entrenamiento de los profesores, y así establecer un sistema de evaluación balaceada. Contienen los temas y procesos esenciales para esto. Los módulos son los siguientes, los cuales se detallan en el libro:

1. Comprender los tipos de evaluación y sus propósitos.
2. Asegurar que las evaluaciones se alineen con los estándares.
3. Asegurar las oportunidades de aprender y desarrollar evaluaciones apropiadas y sin sesgos.
4. Establecer puntajes de corte apropiados.
5. Asegurar la confiabilidad.
6. Utilizar evaluaciones de ciclo corto.
7. Implementar una evaluación efectiva.

Capítulo VI: Conéctanos, por favor. Utilizando herramientas digitales para la recolección de datos.

Este capítulo explora como cuatro colegios y sistemas están utilizando *softwares* de evaluación formativa, sistemas de respuesta de alumnos (como los utilizados en las salas interactivas), dispositivos portátiles y aplicaciones que usan hojas de cálculo (como Excel) para hacer los pasos críticos de recolección de datos y su manipulación más fácil. Se profundiza en cada uno de estas herramientas utilizando como ejemplo un colegio ubicado en EE.UU que utilice ese elemento, para ejemplificar su uso y utilidad.

Para lograr una transición hacia el uso de estas herramientas, se hacen ciertas recomendaciones: no olvidar que estas herramientas no garantizan la confiabilidad de los datos, elegir aquellas herramientas que reflejen tus creencias centrales sobre instrucción y evaluación, preparar y entregar un soporte técnico continuo, y recordar que el tiempo es otra poderosa herramienta.

Capítulo VII: Encontrando significado en los números

En este capítulo se utiliza la investigación para examinar los datos provenientes de la evaluación y el trabajo de los alumnos, para describir las características y desafíos de encontrar significado en nuestros datos. Love y sus colaboradores (2008; en Guskey, 2009) articular seis supuestos que contribuyen a una comprensión más profunda de un trabajo sólido con los datos. Tres de estos se relacionan con el contenido de este capítulo:

1. Hacer un progreso significativo en mejorar el aprendizaje de los alumnos y cerrar las brechas de logros es una responsabilidad moral y una posibilidad real en un período relativamente corto de tiempo (de dos a cinco años).
2. Los datos no tienen significado, sino que este es impuesto a través de la interpretación. Los usuarios efectivos de los datos son conscientes y examinan críticamente sus marcos de referencia (la forma en que ven el mundo) y sus supuestos.
3. La investigación colectiva, donde los profesores trabajan en conjunto para comprender los problemas de aprendizaje de sus alumnos y construyen juntos soluciones, desata los recursos y la creatividad para mejorar continuamente la instrucción y el aprendizaje.

Fomentar estos supuestos en nuestra cultura y práctica escolar es un desafío para todos los educadores. Los administradores de los colegios pueden liderar a los profesores y los equipos hacia encontrar significado en los números de dos maneras, cada una de las cuales tiene sus estrategias, las que son profundizadas en el libro:

- 1) Fomentar la investigación colaborativa: Esto se hace por medio de las siguientes estrategias: (A) promover la eficacia, (B) establecer normas para las relaciones dentro de los equipos de trabajo, (C) establecer normas para la logística, sobre cómo los miembros del equipo trabajarán juntos.
- 2) Construir conocimientos sobre los datos: Las estrategias de esta forma son las siguientes: (D) definir el propósito, rol y uso de los datos, (E) plantear preguntas de calidad y facilitar el diálogo.

Capítulo VIII: El coraje de implementar tarjetas de reporte basadas en estándares

Uno de los grandes desafíos que tienen los educadores hoy en día es el poder describir el nivel de rendimiento académico de los alumnos de maneras significativas para otros (Guskey, 2004; en Guskey, 2009). El modificar los instrumentos de reporte actuales y la información que contienen requiere de un extraño tipo de coraje.

Guskey y Bailey (2001; en Guskey, 2009) trazan cuatro premisas que guían a los colegios si es que buscan lograr el objetivo de comunicar acerca del logro de los estudiantes tanto a alumnos como apoderados:

1. El principal objetivo de calificar y reportar es la comunicación.
2. Calificar y reportar son parte integral del proceso de instruccional.
3. Un buen reporte está basado en buena evidencia.
4. Los cambios en calificar y reportar se logran mejor a través de un desarrollo de un sistema comprehensivo de reporte.

El nuevo formato de reporte que incluya frases que describan los niveles de logro del alumno; esto es, si el alumno está *comenzando*, *acercándose*, *alcanzando* o *excediendo* los estándares que están siendo evaluados en el currículum. Cada asignatura en el reporte debe tener descripciones generales, y se deben incluir los estándares específicos en un lenguaje comprensible por alumnos y apoderados.

Se plantea una aproximación al proceso necesario para llevar a cabo la implementación de ese nuevo sistema de reporte, el cual se trabaja con más detalle en el libro. Se presenta el proceso llevado a cabo por el autor para ejemplificar. Este requiere primero de establecer un comité de trabajo compuesto por profesores, donde también se debe establecer las normas de trabajo de este (como los objetivos y el tiempo disponible). También es necesario establecer los principios que guiarán la nueva herramienta de reporte que se diseñe, para luego implementarla.

Capítulo IX: Bajando las tasas de fracaso en escuelas secundarias

Los nuevos territorios y las nuevas expectativas con respecto a los educadores han creado un interesante desafío. Como líderes educacionales, los directores son llamados a hacer cambios en la forma en que los colegios miran a los alumnos con un bajo desempeño académico. Este desafío plantea la pregunta de cómo se debe responder cuando se obtiene la información de que muchos estudiantes están reprobando.

La real manera de disminuir las tasas de fracaso es hacer que más alumnos se *ganen* las notas para aprobar. Por lo tanto, en este capítulo se exploran seis pasos que un director puede tomar para implementar cambios en la cultura de un colegio en donde las tasas de fracaso o reprobación son la norma:

1. Establecer un equipo comprometido: compuesto por profesores y administradores que trabajen juntos en desarrollar e implementar políticas como las que se presentan en los siguientes pasos.
2. Desarrollar una política de calificación que mejore la práctica: Hay muchos recursos que puede utilizar el equipo de trabajo. Alguno de estos son:

eliminar el uso de nota mínima, calcular las notas finales de otras maneras (no sacando promedio), aceptar trabajos atrasados, entre otras.

3. Desarrollar un plan de intervención: Este permite impactar el aprendizaje y las prácticas de evaluación en la sala de clases de forma diaria. Lo ideal es desarrollar un plan de intervención que sea aplicado en todo el colegio, y que genere retroalimentación para ir mejorando la práctica.
4. Utilizar la tecnología para facilitar el diálogo frecuente: El uso de algunas tecnologías permite estar constantemente determinando lo que deben hacer los profesores para mejorar el logro de los alumnos, a través de retroalimentación inmediata.
5. Tener discusiones formales como último recurso: En un contexto tradicional, es normal tener discusiones formales con los profesores si sus cursos tienen tasas muy altas de reprobación. La idea es que se mantengan conversaciones constantes con los profesores que permitan ir solucionando problemas en el momento que aparecen, y no sólo al final del período académico.
6. Hacer de las bajas tasas de reprobación la forma en que aquí se trabaja: Un líder en el cambio de sistema debe recordarle conscientemente a los profesionales del colegio sobre nuevas aproximaciones, prácticas y actitudes, y asegurarse que los futuros profesores y directores comprendan y continúen con los esfuerzos.

Capítulo X: Evaluando a los alumnos en riesgo. Una nueva mirada al programa de recuperación de créditos en los colegios

Los educadores deben darse cuenta del hecho que mientras su objetivo principal es que todo niño aprenda a altos niveles y tenga varias oportunidades para esto, nuestros sistemas educacionales y culturales tienen fallas, y estas fallas están afectando a más de un 30% de niños estadounidenses. El propósito de la recuperación de créditos es entregarles a los alumnos una segunda oportunidad para graduarse con un diploma de la escuela secundaria de su barrio, para así tener más opciones para el futuro.

Se entregan lineamientos para diseñar e implementar un programa de recuperación de créditos en los colegios, que apunta a darles más oportunidades a aquellos alumnos en riesgo que reprueban y pueden abandonar la escuela.

Capítulo XI: Evaluaciones formativas, relaciones transformadoras

En este capítulo se examina el poderoso impacto que tienen las relaciones de evaluación positivas en el éxito de los alumnos, y explora cómo los líderes escolares pueden modelar esas relaciones con los profesores y facilitar el crecimiento profesional en prácticas de evaluación.

Las relaciones son críticas, y en evaluación, se construyen relaciones al ayudar a los alumnos a preguntar y responder preguntas acerca de su logro. El rol del profesor es ayudar a cada alumno a cerrar la brecha entre donde está ahora y donde tiene que estar con respecto a su aprendizaje. Esto requiere de prácticas de evaluación específicas, como la instrucción diferenciada, volver a enseñar objetivos, entre otras. El éxito depende del nivel de involucramiento que tiene el alumno con respecto a su evaluación.

El cambio en estas prácticas de los profesores necesita del liderazgo de los administradores o directores escolares. Ellos pueden monitorear si los profesores están involucrando a los alumnos en los procesos evaluativos a través del examen de lo siguiente: (1) cómo los profesores les clarifican a los alumnos los objetivos de aprendizaje, (2) cómo los profesores entregan retroalimentación descriptiva a los alumnos, (3) cómo los profesores involucran a los alumnos en autoevaluación, procesos de seguimiento y de establecimiento de objetivos, y (4) cómo los profesores involucran a los alumnos en la comunicación con respecto a su aprendizaje.

Finalmente, se destaca que los procesos y recursos que necesitan los profesores para establecer relaciones de calidad con sus alumnos también deben ser evidentes en las relaciones que tienen con los líderes escolares, y debe ser construida dentro del ambiente de aprendizaje.

Resumen 33: The Teacher as Assessment Leader

Guskey, T. R. (Ed.). (2009). *The Teacher as Assessment Leader*. EE.UU, Solution Tree Press.

Capítulo I: Desarrollando nuestro conocimiento evaluativo (assessment literacy)

Se plantea la problemática actual de que si bien muchos profesores reconocen la importancia de las evaluaciones en el proceso de aprendizaje, la falta de conocimientos que tienen sobre evaluación es realmente alarmante. Esto se da principalmente por la falta de entrenamiento sobre esta temática que se les da a los profesores en su formación, y por el lugar de privilegio que han tomado los libros de texto y las empresas de evaluación (aquellas que crean pruebas estandarizadas aplicables a gran escala). En EE.UU, se observa que los profesores realizan sus pruebas según los contenidos de los libros de texto, y no alineándose con los estándares estatales. Así, se ha ido creando un sistema desbalanceado con un claro sesgo hacia la evaluación sumativa, lo que ha limitado la función de la evaluación de ayudar a identificar lo que los alumnos han dominado en un período de tiempo, y se ha perdido la oportunidad de encontrar las respuestas de cómo ayudar a los alumnos a avanzar.

Si se sigue instruyendo a los alumnos sin atender a los datos de las evaluaciones de proceso (*ongoing*) y aquellas que entrega datos inmediatos, se desperdiciará un tiempo invaluable y se fallará en apoyar a los alumnos que dependen de los profesores para lograr un dominio de los conocimientos y habilidades.

El conocimiento evaluativo puede ser definido como el estado de poseer las habilidades y conocimientos comprensivos, tanto en la preparación como en la práctica evaluativa. Es decir, involucra un diseño preciso de las herramientas evaluativas y un uso efectivo de estas (Stiggins, Chappuis, Chappuis & Arter, 2007; en Guskey, 2009). Tener estos conocimientos significa ser capaz de hacer lo siguiente: crear una cultura formativa y un sistema de evaluación balanceado que conduzca al aprendizaje, diseñar evaluaciones precisas que generen

evidencia que refleje las expectativas de forma suficiente, realizar las evaluaciones en un ambiente seguro y atractivo, entre otras. Además de estos conocimientos, se hace necesario enmarcar y trabajar el proceso de enseñanza y evaluación partir de tres preguntas:

- ¿Dónde estamos yendo?

Si se sigue un punto de vista formativo, el centro de los esfuerzos debe estar puesto en diseñar y utilizar evaluaciones que permitan tomar decisiones informadas que beneficien a todos los alumnos. Para crear un ambiente de aprendizaje sensible, los profesores necesitan lineamientos, basados en la evidencia, que se puedan acomodar a los cambiantes contextos; necesitan dominar su oficio, porque una serie de reglas no sirven para cumplir con las necesidades de todos los diversos alumnos. Para utilizar las evaluaciones como un elemento para monitorear el auténtico trabajo intelectual, la tarea debe atraer a los alumnos a utilizar información como un punto de referencia para llegar a soluciones posibles de una problemática real.

- ¿Dónde estamos ahora?

Frente a preguntas como ¿Cuáles son las prácticas de evaluación actuales?, ¿Apoyan el aprendizaje?, ¿Qué creemos acerca del aprendizaje?, entre otras, se menciona que la respuesta a estas revela las creencias frente al aprendizaje, y también pueden revelar como estas creencias no se alinean necesariamente con las prácticas de evaluación. Para avanzar, se hace necesario identificar las propias falacias, especialmente aquellas que bloquean una orientación formativa. Estas son: más rápido es más inteligente, la cantidad lleva a mayor crédito, y lo requerido supera a lo atractivo.

- ¿Qué se puede comenzar a hacer para cerrar la brecha?

No basta sólo con recabar información. La mejor forma de mejorar en el aspecto evaluativo es a través del trabajo en comunidad y “aprender haciendo”,

por medio de la práctica. Así, se debe trabajar en equipo para crear nuevo material de evaluación, establecer los criterios de éxito para el trabajo tanto de alumnos como profesores, sistemas de puntuación para el trabajo de alumnos, etc.

Capítulo II: Evaluaciones que hacen sentido

Hoy en día, muchos profesores saben de la importancia que tienen las evaluaciones formativas en medir y monitorear el aprendizaje del alumno, pero no saben cómo utilizar esta información de las evaluaciones formativas para desarrollar planes de enseñanza diarios. La premisa de este capítulo es que lo anterior ocurre porque los profesores utilizan el tipo equivocado de evaluaciones para obtener la retroalimentación que necesitan. Un sistema balanceado incorpora evaluaciones sumativas y formativas.

En cuando a los datos sumativos, los profesores tendrán dificultades si intentan utilizar estos datos de forma formativa, porque este tipo de datos no cumple esa función. El propósito principal de las evaluaciones sumativas es resumir lo que los alumnos aprendieron o no; están destinadas a ser usadas en entregar notas y medir el aprendizaje total del alumno en relación a los estándares. Además, como en general ocurren al final de un período de aprendizaje o unidad, entregan información para mejorar las prácticas de enseñanza pero sólo para los alumnos futuros, no para aquellos que fueron evaluados ahora. Una buena forma de utilizar estos datos es el analizar patrones, lo que permite ver en qué materia es necesario enfocarse el año siguiente porque, por ejemplo, no mostró progreso.

Por su parte, los datos de las evaluaciones formativas permiten entender por qué un alumno no alcanzó la competencia en un estándar, y qué se puede hacer para ayudarlo. El propósito de esas evaluaciones es responder a las necesidades educativas de los alumnos cuando estas aparezcan. Es importante tener presente que esas evaluaciones ocurren durante el proceso de enseñanza, para que tanto alumnos como profesores sepan que se ha aprendido y qué ayuda necesitan aún los alumnos. Estas no son improvisadas ni espontáneas, sino más

bien son administradas en un tiempo particular para entregar retroalimentación en cómo proceder.

La información que se obtiene de las evaluaciones tiene que ser lo suficientemente específica para informar acerca de lo que se debe hacer después. Se entregan consejos para elaborar estas evaluaciones como: (1) determinar qué evaluar, deconstruyendo los estándares para determinar su tipo y así poder desarrollar una evaluación específica para lo que este estándar busca, (2) elegir un formato apropiado de evaluación, según lo que se quiere evaluar. Por ejemplo, para evaluar conocimiento son efectivas las preguntas de selección de respuesta. Otros tipos son de rendimiento, respuesta extensa o comunicación personal, y (3) organizar los resultados para un uso exitoso, basado en el método elegido para evaluar.

Capítulo III: Si, yo puedo. Evaluación responsable en la era de rendición de cuentas

El cambio desde evaluar como diagnóstico a evaluar como una responsabilidad ha sido drástico en los colegios, cambiando la naturaleza del trabajo hecho con alumnos. Las decisiones en la sala de clases ya no sólo pasan por un juicio profesional, sino que ahora se hace necesario obtener frecuentemente datos sobre el rendimiento de los alumnos. Incluso, los profesores dudan en tomar ventaja de ciertos “momentos educables” (*teachable moments*) por temor a dejar contenidos sin pasar. Los equipos de profesionales del aprendizaje son alentados tomar esta responsabilidad, como una oportunidad de apropiarse del aprendizaje de los alumnos, y considerar el dominio de contenidos como su propia responsabilidad.

Los estándares son el punto de partida para la mayoría de los programas de evaluación, pero si estos son estudiados de forma detenida, es fácil darse cuenta que los objetivos que plantean son difíciles de entender, y aparentemente complicados de medir. Por esto, se plantea la necesidad de desempaquetar (*unpack*) los estándares, es decir, tomar un amplio estándar, objetivo o punto de referencia, y deconstruirlo en objetivos de aprendizaje más pequeños y explicitos

que puedan ser incorporados en la enseñanza diaria (Stiggins et al., 2006; en Guskey, 2009). Luego, es necesario determinar los conceptos clave y las habilidades que componen el estándar. Debido a que se pueden obtener muchos objetivos y conceptos, se hace necesario identificar y eliminar aquellos que no son esenciales, para poder así elaborar un currículum que calce con los tiempos de enseñanza disponibles. También es fundamental la transparencia acerca de los objetivos de la enseñanza esperados, para que los alumnos tengan un sentimiento de propiedad y empoderamiento frente a su aprendizaje, lo que impacta positivamente en la motivación y la satisfacción personal. Se acompaña esta explicación por un ejemplo de la deconstrucción de un estándar para una mejor comprensión del proceso.

Capítulo IV: *matchmaker, matchmaker, write me a test*

La experiencia refuerza la idea que el elaborar pruebas no es sólo un arte, sino también una ciencia. Pero más allá de que los profesores sepan de estadística, es fundamental tener presente que cuando profesores y alumnos tiene claridad acerca de cómo alcanzar y evaluar los objetivos del aprendizaje, y cuando los profesores crean evaluaciones o tareas que son cuidadosamente emparejadas a esos objetivos, en general se pueden usar esos datos para cambiar la instrucción y satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. Así, el proceso lineal para asegurar un alineamiento adecuado entre los objetivos y las evaluaciones es:

1. Deconstruir un estándar en objetivos de aprendizaje claros: Identificar los pasos necesarios para alcanzar un estándar, los que muchas veces no están ordenados de forma secuencial. También es necesario identificar las habilidades y conocimientos que lo componen, es decir, lo que necesitan los alumnos para dominar ese estándar.
2. Identificar el tipo específico para cada objetivo de aprendizaje: Según Stiggins y sus colegas (2006; en Guskey, 2009), cada estándar contendrá uno o más de estos tipos de objetivos: (1) de conocimiento, que miden hechos y conceptos que saben los alumnos, (2) de razonamiento, que se

centran en la aplicación del conocimiento, (3) de habilidad o rendimiento, aquellos que deben ser demostrados y observados. Se combinan el conocimiento y la capacidad de razonar, centrados en el proceso, y (4) de producto, donde luego de un proceso se obtiene un producto final.

3. Unir cada objetivo con el mejor tipo de evaluación para obtener información:

Los profesores debe entender los métodos de evaluación disponibles, sus fortalezas debilidades, y cuales se ajustan más a determinados objetivos. Estos son: (1) selección de respuesta, sirven para evaluar conocimiento y habilidades de razonamiento, (2) respuesta construida, donde los alumnos requieren utilizar sus conocimientos y comprensiones sobre un tema, organizar sus pensamientos y escribir una respuesta, (3) rendimiento, como por ejemplo discursos, ensayos musicales o actividades deportivas, y (4) comunicación personal, como presentaciones o pruebas orales.

4. Utilizar una evaluación que refleje el aprendizaje o la falta de este del

alumno: Esto dependerá del tipo de objetivo. Los de conocimiento son más fácilmente evaluados a través de la selección de respuesta, pero también pueden ser con las de respuesta construida, donde el alumno tenga que describir algo específico. Los objetivos de razonamiento se evalúan mejor con respuestas construidas, con tareas de rendimiento y a través de comunicación personal. Estos métodos permiten que el alumno desarrolle su pensamiento (de forma oral o escrita) para llegar a una respuesta. Para los objetivos de rendimiento, obviamente la mejor forma es a través de tareas de rendimiento, donde el alumno ejecute una habilidad. Finalmente, los objetivos de producto también se benefician de las tareas de rendimiento, pero el foco se pone en el producto final más que en el proceso.

Capítulo V: Competencia (proficiency), más que una nota

Una queja común de los profesores es que los alumnos no se preocupan del aprendizaje, sino que sólo de las notas que reciben. Pero muchos profesores,

sin saberlo, perpetúan esta actitud por medio de sus prácticas. Los profesores necesitan información que sea relevante, a tiempo y confiable sobre el rendimiento de los alumnos, y esto se logra por el trabajo colaborativo entre profesores. En este capítulo se discute cómo entender y responder a los resultados por medio de crear descripciones de niveles de competencia, desarrollando ítems de evaluación de calidad que estén alineados con esos niveles

El primer paso es crear descripciones de niveles de competencia para los estándares que se enseñan. Se utilizan para identificar los conocimientos y habilidades que caracterizan un estándar. Se deben determinar entonces los niveles (de 1-4, por ejemplo, que el número recomendado), y los términos que acompañan a cada nivel (de principiante a avanzado, por ejemplo). Cada uno de los niveles se puede dividir en su propio continuo, subdividiéndolos en categorías bajas y altas (apenas avanzado, por ejemplo). Esto permite hacer una identificación más precisa de cómo va logrando un alumno los conocimientos y habilidades establecidos.

Luego es necesario desarrollar los ítems de evaluación utilizando estas mismas descripciones de rendimiento, pensando en si se tienen las preguntas que representan a cada uno de los niveles y subniveles de rendimiento establecidos. Proveer diversos niveles en las evaluaciones permite asegurar oportunidades a los alumnos de todas las capacidades demostrar sus conocimientos de forma más precisa. También es fundamental entregarle a los alumnos múltiples oportunidades evaluativas a todos los niveles de competencia, para que los alumnos sean capaces de demostrar si son competentes o no y en qué grado.

Después, es necesario establecer los puntajes de dominio y de corte. Se plantea el método modificado de Angoff para determinar los puntajes de corte de las evaluaciones (Impara & Plake, 1998; en Guskey, 2009). Consta de cinco pasos que son explicados con un ejemplo concreto para una mejor comprensión.

Finalmente, se discute en torno a la calificación. Requiere tiempo el modificar las prácticas de calificación instauradas, pero se puede comenzar en considerar que significa ser competente para cada examen o set de habilidades, y

luego pensar en la nota que ese nivel tenga que recibir. También se recomienda repensar el uso de los ceros (o la nota mínima), por ser una práctica poco justa y afecta negativamente la motivación. Por último, se recomienda elegir la medida de tendencia central apropiada, según los datos que presenta el alumno.

Capítulo VI: Utilizando evaluaciones comunes en cursos diferentes

Si bien se conoce el impacto que tienen las evaluaciones formativas como herramienta para la enseñanza, su impacto puede ser aún mayor si se utilizan comúnmente (Schmoker, 2004; en Guskey, 2009). Estas evaluaciones formativas comunes requieren que los profesores se pongan de acuerdo en que enseñará, qué evaluarán, y cómo y cuándo administrarán esas evaluaciones. Requieren un consenso en cuál es la mejor forma de que los alumnos demuestren su aprendizaje. Este capítulo delineará un proceso de desarrollo de estas evaluaciones, y se muestra un ejemplo concreto al final para una mejor comprensión.

1. Formar equipos: Juntar grupos de profesores, aunque no sean de cursos (courses) idénticos, sino basado en lo que hacen sea en común.
2. Identificar denominadores comunes: Los profesores deben comenzar discutiendo acerca de las habilidades comunes que pretenden que los alumnos logren. Por ejemplo, un equipo de inglés debe acordar habilidades de lectura, escritura y uso del lenguaje. Obviamente, aquellas habilidades o conocimientos particulares de una disciplina o curso debe continuar siendo evaluada de forma particular.
3. Elegir los resultados más importantes: Se hace mejor elegir uno o dos resultados importantes de la enseñanza, que sean compartidos, y medir el progreso de los alumnos según estos resultados.
4. Elegir un método de evaluación: Aquí, como se vio en capítulos anteriores, es necesario hacer calzar lo que se pretende evaluar con el método más apropiado. Según el tipo de resultado u objetivo, se debe elegir cómo medirlo.

5. Desarrollar una rúbrica: Esta debe clarificar los objetivos y niveles de rendimiento, los que tienen que ser comunicados a los alumnos. Debe tener una sección para el contenido (que depende de la clase), y otra para la habilidad que se está midiendo. El desarrollo de rúbricas permite una profunda y rica discusión para entender mejor las habilidades que deben dominar los alumnos.
6. Desarrollar anclas (anchors): Luego del aprendizaje que aportan estas discusiones, los profesores pueden desarrollar anclas (ejemplos y no ejemplos) para usar con los alumnos. Estas se deben desarrollar según el tipo de evaluación elegido, y la clave es que los alumnos logren juntar lo que se espera de ellos con las rúbricas desarrolladas. Pueden ser videos, demostraciones, modelos de rendimiento, etc.
7. Enseñar el formato de evaluación: Que los alumnos aprendan el formato de estas evaluaciones comunes, teniendo en mente que los contenidos diferirán según el curso. El objetivo en este sistema es ayudar a los alumnos a dominar la habilidad común.
8. Administrar y puntuar las evaluaciones: Luego de que los alumnos son expuestos a las anclas, los profesores deben administrar la primera evaluación común, para medir los niveles de habilidad e informar a los profesores sobre el éxito de la enseñanza. Los profesores se deben reunir para calificar, y que así el proceso gane consistencia.
9. Utilizar los resultados para ajustar la instrucción: Primero es necesario determinar qué significan estos resultados. Puede servir ordenarlos en “tendencias” (trends) que indican las fortalezas y debilidades de la clase. Para ir realizando los ajustes, se recomienda el trabajo en equipo, donde se vayan comparando constantemente con los pares, que se investiguen formas de enseñar determinadas habilidades, observaciones de pares, etc.

Capítulo VII: Creando equidad en las de clases para alumnos con necesidades especiales

En este capítulo se ofrecen perspectivas de evaluación para alumnos con necesidades especiales que pueden considerar los profesores. Se explorarán los desafíos de evaluar, calificar y reportar los logros de los alumnos que están aprendiendo inglés (es decir, aquellos que no están estudiando en un lugar con su lengua nativa), aquellos con necesidades especiales y los alumnos talentosos.

Es importante tener presente que lo que es justo (fair) no significa que sea equitativo (equitable) y viceversa. Lo justo significa tener los mismos derechos, estatus, y oportunidades. Lo equitativo refiere a que los alumnos deben ser tratados de forma imparcial y justa. Así, para ser equitativos con todos los alumnos, los profesores deben hacer acomodaciones para darles a los alumnos con necesidades especiales el mismo acceso al éxito que sus compañeros.

En cuanto a la calificación y el reporte, estas presentan desafíos con estos alumnos. El mero hecho de tomar las pruebas ya es desafiante. En cuanto a las filosofías de calificación se presentan las cuatro prevalentes (Guskey & Bailey, 2001; en Guskey, 2009): (1) aplicar los mismos estándares de calificación a todos los alumnos, (2) calificar según el esfuerzo individual, (3) calificar según el progreso del aprendizaje, y (4) hacer adaptaciones específicas para calificar. Estas cuatro aproximaciones dan cierta esperanza de una solución en si el método utilizado puede ser distinguido de los otros, y que se refleje en un reporte que sea claro, confiable y si es posible, positivo.

Es fundamental seguir el principio que el sistema de evaluación a utilizar no debe comparar los alumnos entre ellos, sino que debe comprar el logro con el estándar que se está enseñando (Marzano, 2000; en Guskey, 2009). El progreso es algo que se debe considerar al calificar a todos los alumnos.

Las acomodaciones son una forma de responder a las necesidades de los alumnos, las cuales no cambia la naturaleza del constructo que se está midiendo, sino que más bien entregan otra forma de acceder a este. Estas dependerán de la discapacidad (o situación) del alumno, como dar más tiempo, entregar un glosario con términos, entre otras.

Capítulo VIII: Creando aprendices seguros y capaces

Ese capítulo trata específicamente de involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación. Presenta investigación que muestra por qué implicar a los alumnos en sus necesidades evaluativas y entrega modelos de autoevaluación.

En cuanto a la importancia de involucrar a los alumnos, se menciona que los alumnos son finalmente responsables de tomar decisiones acerca de su educación, por lo que deben jugar un rol central en todos los aspectos de esta (Stiggins et al., 2004; en Guskey, 2009). Se presenta evidencia de investigaciones que respalda los beneficios de las evaluaciones formativas (la autoevaluación, y los aportes que da el considerar la evidencia respecto al cerebro y el aprendizaje.

También se debe cambiar el foco desde una evaluación del aprendizaje a una para el aprendizaje, donde las evaluaciones formativas tomen un mayor protagonismo. Hay tres preguntas que deben guiar este proceso: (1) ¿Hacia dónde voy?, (2) ¿Dónde estoy ahora?, y (3) ¿Cómo puedo cerrar la brecha de aprendizaje? (Stiggins et al., 2005; en Guskey 2009). Responder estas tres preguntas ayuda a asegurar que el alumno tome control de su ambiente educativo, permitiendo que sean desafiados sin ser amenazados.

Finalmente se presentan ejemplos de herramientas de autoevaluación para los alumnos, la cual se define como el proceso por medio del cual los alumnos reflexionan acerca de la calidad de su trabajo, basados en criterios claros, para mejorar su trabajo (Andrade, 2008; en Guskey 2009). Algunos de estos son: utilizar luces del tráfico, mantener un diario o un blog, adjuntar autoevaluaciones a las evaluaciones sumativas, portafolios, entre otros.

Capítulo IX: Inspirando y requiriendo acción

Cuando los profesores se alían de manera intencional con los alumnos y estructuran las conversaciones y actividades alrededor de los objetivos de aprendizaje que son esenciales para lograr los estándares y ser exitosos en las evaluaciones, se logra crear un sistema que ayuda a todos los alumnos a alcanzar mayores niveles de logro. Se presenta evidencia que respalda la idea de involucrar a los alumnos en los procesos de evaluación, donde el involucrar a los alumnos es un punto fundamental de las evaluaciones formativas, y destacando la

importancia de la retroalimentación en el desarrollo del aprendizaje. Se presentan dos formas de implicar a los alumnos en las prácticas evaluativas:

- Retroalimentación descriptiva: Es clave que al ofrecer retroalimentación, esta inspire y requiera acción del alumno, lo debe interpelar. Deben ser capaces de entender claramente los objetivos esperados, y ser capaces de saber cuál es el siguiente paso a tomar. Si los alumnos saben cuál es el siguiente paso, pueden estar inspirados a tomarlo; si estos siguientes pasos son requeridos (y el profesor entrega el tiempo, la estructura y el apoyo), sucederá una mejora en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; en Guskey, 2009). Esta retroalimentación requiere de ciertas características: (1) describir el aprendizaje, no cuantificarlo o evaluarlo, (2) describir las fortalezas en términos de los criterios de aprendizaje, (3) proveer de los pasos necesarios para una acción específica, y (4) ser oportuno, si no su efecto positivo se pierde.
- Análisis de error: Los errores del alumno ofrecen mucha información acerca de las dificultades en el aprendizaje y lo que deben hacer los alumnos para superarlas. Los errores son una gran fuente de aprendizaje. Según el tipo de evaluación, varía la forma en analizar los errores. Se presentan cuatro escenarios diferentes para ejemplificar estas diferencias

Capítulo X: Atrayendo a la generación Nintendo

Se plantea la necesidad de mantener a los alumnos motivados con su aprendizaje, y que por lo tanto es necesario involucrarlos en el proceso de evaluación. Existen tres tipos de evaluación según O'Connor (2007b; en Guskey, 2009): las diagnósticas, que preceden a la instrucción en proveer información para planificar y guiar la instrucción diferenciada, las formativas, que son para el aprendizaje y ocurren en paralelo a la instrucción, entregando retroalimentación, y las sumativas, que ocurren al concluir un segmento de instrucción. Se discute acerca de la importancia de las evaluaciones formativas, para que los alumnos vayan reconociendo y trabajando su progreso en alcanzar los estándares. Se presentan las tres preguntas planteadas por Sadler (1989; en Guskey, 2009) y que

son trabajadas por Stiggins (2004; en Guskey, 2009) y se analizan una a una, con el fin de determinar cómo involucrar a los alumnos en el proceso evaluativo.

Capítulo XI: Caminos diferenciados al éxito

Como menciona Guskey (2007; en Guskey, 2009), la evaluación se debe transformar en parte integral del proceso instruccional para ayudar a los profesores a mejorar su instrucción o modificar su aproximación a alumnos individuales. Esto permite que los profesores pueden planificar su instrucción de forma anticipada y diferenciada. Este capítulo toma la opción de la aproximación individualizada, y va un paso más allá sugiriendo que todos los alumnos deben ser exitosos si se pretende avanzar en la educación.

Para comenzar, el autor se enfoca en tomar en consideración el hecho de que un aspecto importante de las evaluaciones formativas es cómo los profesores y alumnos utilizan los resultados. El análisis de esta evidencia informa sobre las prácticas del profesor y entre información crítica sobre que pasos se deben seguir. Según Guskey (2007; en Guskey, 2009), si las evaluaciones van a ser usadas de una manera formativa e influirán en la instrucción, los profesores deben cambiar su aproximación de tres maneras:

1. El uso de evaluaciones como fuente de información: Para que sean fuente de información para profesores y alumnos, hay que asegurarse que sean herramientas apropiadas. Stiggins y sus colegas (2004; en Guskey, 2009) plantean cinco claves para guiar una práctica evaluativa de calidad: (1) un propósito claro, (2) objetivos claros, (3) buen diseño, (4) una comunicación adecuada, y (5) involucramiento del alumno. Luego del diseño, el análisis de resultados es crítico, a través de rúbricas simples.
2. Instrucción correctiva: Si se han detectado las dificultades en el aprendizaje, luego se deben tomar pasos correctivos. Las actividades correctivas deben presentar los conceptos de otra manera, atraer a los alumnos de forma diferente al aprendizaje, y entregar a los alumnos experiencias de aprendizaje exitosas (Guskey, 2007; en Guskey, 2009).

3. Segundas oportunidades: Si se espera que los alumnos mejoren en aprender los objetivos planteados para un curso, es necesario entregarles segundas oportunidades para que demuestren éxito. Un primer paso puede ser pedirle a los alumnos que revisen sus evaluaciones y diferencien entre los errores que son simples y aquellos que necesitan más estudio. Los errores pueden ser poderosas herramientas de aprendizaje.

Resumen 34: On Your Mark. Challenging the Conventions of Grading and Reporting

Guskey, T.R. (2015). *On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting*. Bloomington, EE.UU, Solution Tree Press.

Introducción

Los problemas asociados a la forma en que se califica y se reportan las notas de los estudiantes no son nuevos. Los expertos en educación han reconocido estos problemas desde hace más de un siglo. Entonces, ¿Por qué si se conocen estos problemas hace tanto tiempo, no se ha encontrado una solución?

Parte de la explicación para esto radica en la seriedad de las consecuencias ligadas a las notas (*grades*) y el miedo a que el cambiar la forma de calificar pueda perturbar las tradiciones que producen estas consecuencias. Desde hace mucho tiempo, las notas se han establecido como el principal indicador de cuán bien les va a los alumnos en el colegio y como la base para tomar importantes decisiones respecto a los estudiantes. Al ser esta relación entre notas y consecuencias muy directa y potente, el cambiar la forma en que se califica puede interferir en los procedimientos de toma de decisiones basados en éstas.

Para continuar siendo competitivos en esta sociedad cada vez más compleja y tecnologizada, es necesario que todos los alumnos aprendan de buena manera. En vez de estar concentrados en seleccionar unos pocos talentos, es necesario comprometerse a desarrollar talentos en todos los alumnos.

Los esfuerzos, para que tanto el calificar como el reportar las notas sea más efectivo, pueden tomar diferentes caminos. No obstante, los esfuerzos que son exitosos comienzan, típicamente, con tres pasos iniciales. Primero, y probablemente el más importante, es que el propósito de las notas y de calificar debe ser clarificado (Brookhart. 2011^a; en Guskey, 2015); los profesores deben alcanzar un consenso sobre qué significan las notas y qué resultados o acciones se esperan de ellas. El segundo paso es alinear todas las políticas y prácticas

escolares de calificación con el propósito establecido para las notas. Por último, asegurarse de que todo cambio propuesto en la forma de calificar y reportar las notas debe estar basado en evidencia proveniente de investigaciones sobre la práctica efectiva.

Los pasos descritos en el libro están presentados en un orden que tiene un propósito preestablecido. Los primeros capítulos describen cambios que son menos controversiales y que requieren relativamente menos esfuerzo. Los cambios que se describen en capítulos posteriores indudablemente presentarán un mayor desafío. Obviamente, algunos pasos presentados preceden a otros; de todas formas, cada capítulo puede ser utilizado de manera individual como guías de estudio o como referencias para quienes se interesen ciertas áreas específicas.

Capítulo I: Definir el propósito de las notas

Las reformas educacionales modernas toman diferentes aproximaciones y se hacen cargo de variados asuntos educativos. Sin embargo, pese a esta amplia variedad, todas comparten el mismo objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos en el colegio. Una de las primeras acciones que se toman en estas reformas involucra la articulación de los objetivos del aprendizaje de los alumnos (lo que deben aprender y saber hacer luego de su paso por el colegio), de forma clara y rigurosa. Con esto establecido, el siguiente foco está puesto en recolectar evidencia del aprendizaje de los alumnos a través de varios procedimientos evaluativos. Esto involucra decidir qué evidencia refleja de mejor manera los logros obtenidos por el estudiante, cómo se debe recolectar esta evidencia y como resumirla. Una consideración final, y que generalmente se deja de lado, es determinar la mejor forma de juzgar los rendimientos de los alumnos y cómo comunicarlos, es decir, el calificar y reportar las notas.

La clave para superar las dificultades en calificar y reportar notas está en comenzar enfocándose en el propósito de éstas (Brookhart, 2011^a; en Guskey, 2015). Según las investigaciones al respecto, existen varias categorías respecto a la finalidad de las notas (comunicar información a alumnos y apoderados, incentivar a los alumnos a estudiar, seleccionar alumnos para programas

educativos específicos, entre otras), siendo todas válidas. El problema radica en que, en general, los educadores no se ponen de acuerdo (incluso dentro de un mismo establecimiento) en cuales propósitos son los más importantes, por lo que se intenta considerar todos dentro de un único sistema de reporte, lo que al final no resulta bien.

En respuesta a estas dificultades, se identifican tres preguntas claves que deben ser respondidas para definir el propósito de las notas que van en los reportes (Guskey & Bailey, 2010; en Guskey, 2015).

1. **¿Qué información será comunicada en el reporte de notas?:** El autor plantea que el mejor reporte de notas comunica claramente lo que se espera que los alumnos aprendan, sepan hacer, cuán bien hacen esas cosas, y si el nivel de rendimiento es o no el esperado para un alumno de determinado curso. Además, todas las notas informadas deben provenir de evaluaciones realizadas a los alumnos, especificando si es que miden uno o más (y cuales) estándares.
2. **¿Quién es el principal receptor de la información contenida en los reportes?:** Para los profesores de primaria y secundaria (En Chile, básica y media) los principales receptores de los informes de notas son los padres; estos sirven para informarles a los apoderados el desempeño académico de los alumnos. Para algunos profesores, mientras mayor es el alumno, más cargo se debe hacer éste de su propio logro y aprendizaje. Así, el reporte en este caso también serviría al alumno, para saber si está cumpliendo los objetivos del aprendizaje establecidos por el profesor. Esto es común en los establecimientos de estudios superiores, donde los receptores son los propios alumnos, ya que estos lugares reconocen a sus alumnos como adultos. Por último, hay algunos profesores que consideran que tanto alumnos como apoderados son los receptores de los informes. Esto aumenta el desafío de comunicar notas, ya que se hace necesario que la información sea comprensible para alumnos y apoderados.

- 3. ¿Cuál es el objetivo de la comunicación? O ¿Cómo debe ser utilizada la información?:** El propósito del reporte de notas es el comunicar con intención. Obviamente, el mejor uso de esta información dependerá del receptor principal de la información. El punto clave en esto es que, más que ofrecer un número final que resuma el desempeño del alumno, el informe de notas debe ser visto como una parte de un proceso continuo de reporte. La información del reporte debe apuntar a facilitar una mejoría en el aprendizaje del alumno.

Capítulo II: Desafiar el uso de notas porcentuales

Asignar notas justas y significativas a los alumnos continuará desafiando a los profesores en cada nivel educativo. El proceso de calificar requiere de un informado y considerado juicio profesional por parte de los profesores, y que estén constantemente preocupados por lo que resulta mejor para los intereses de los alumnos y sus familias. También requiere un examen cuidadoso de las tareas que se les pide a los alumnos cumplir y las preguntas que deben responder para demostrar su aprendizaje. Sólo cuando este examen cuidadoso y este razonado juicio profesional forman parte regular del proceso calificativo, podemos tomar decisiones válidas y precisas sobre la calidad del rendimiento del alumno.

Los sistemas de calificación porcentual que pretenden identificar un centenar de distintos niveles de rendimiento distorsionan la precisión, objetividad y confiabilidad de las calificaciones. También crean insolubles problemas metodológicos y logísticos a los profesores; como por ejemplo, que en caso de ubicar el porcentaje mínimo para aprobar en un 60 o 65%, existen más niveles de reprobación que de aprobación y no existe un “casi aprobado”. Limitando a 4 o 5 las categorías de notas a través de un sistema integro de calificación, los educadores pueden ofrecer evaluaciones del rendimiento de los alumnos más confiables, honestas y sensibles. Y si además se les complementan descripciones escritas o *checklists* describiendo los criterios de aprendizaje utilizados para

determinar la nota (o el promedio). Es importante tener presente que la información presentada debe ser útil para apoderados, alumnos y otros.

Capítulo III: Desafiar el uso de “notas intermedias”

El utilizar una gran cantidad de categorías de notas (porcentajes o del 1 al 7, incluyendo decimales) puede ser problemático tanto práctica como técnicamente. Según Guskey (2015), la investigación al respecto muestra que más allá de cinco o seis categorías de calificación, la confiabilidad de las calificaciones disminuye.

Entonces, utilizar escalas de calificación con muchas categorías, que además incluyen notas positivas y negativas (en EE.UU, A+ o A-, por ejemplo. En Chile sería el uso de decimales) para la evaluación del trabajo de los alumnos generalmente no ofrece gran precisión en describir su nivel de rendimiento. Ante la ausencia de criterios de rendimiento claramente articulados, con distinguibles y diferenciables niveles de rendimiento, añadir más categorías al sistema de calificación lo hace poco confiable y preciso. Para el autor, una mejor manera de comunicar el nivel de logro de los estudiantes es el limitar el número de categorías de notas a cuatro o cinco, y ofrecer estándares propios del curso.

Capítulo IV: Desafiar las distribuciones de notas en forma de campana

Muchos podemos recordar situaciones en la sala de clases donde nuestro rendimiento es evaluado en comparación a los compañeros. Si, por ejemplo, obteníamos una nota de la medianía de la escala, esta no siempre significaba que habías alcanzado un nivel de competencia medio. Muchas veces esta nota significaba, simplemente, que nos habíamos desempeñado en la medianía del curso, es decir, una nota promedio. Lo mismo podía ocurrir con las notas altas. Este proceso de asignar notas basándose en la posición relativa de los estudiantes entre sus compañeros se conoce como calificación basada en normas (*normative-based grading*), lo que también se conoce como “calificar en la curva” (*grading on the curve*).

En cualquier contexto educativo donde el propósito central es fomentar el aprendizaje de los estudiantes, calificar y reportar notas debe ser hecho siempre

en referencia a criterios de aprendizajes específicos. Como los criterios normativos y el “calificar en la curva” no dicen nada acerca de qué han aprendido o son capaces de hacer los alumnos, estos proveen una descripción inadecuada de sus rendimientos. Además, promueven una competencia poco sana, afectan la perseverancia y la motivación, y generalmente son injustas para los alumnos (Bresee, 1976; Haladyna, 1999; en Guskey, 2015). En todos los niveles de educación, los profesores deben identificar qué quieren que aprendan sus alumnos, que evidencia refleja de mejor manera este aprendizaje, y qué criterios se utilizarán para juzgar esta evidencia. Las notas basadas en criterios y estándares de aprendizaje específicos comunican de manera directa los propósitos que estas tienen.

Capítulo V: Desafiar el cálculo del rango de la clase

Una pregunta básica que todo educador se debe hacer es la siguiente: ¿Es mi propósito *seleccionar* talentos o es el *desarrollar* talentos? La respuesta debe ser una de las dos, ya que no existe punto medio.

Si la respuesta es el *seleccionar* talentos, entonces se debe trabajar en acentuar y maximizar las diferencias entre los alumnos. Es decir, se debe buscar alcanzar la mayor variación entre los puntajes de los alumnos (Guskey, 2011; en Guskey, 2015). Si muchos alumnos obtienen los mismos resultados en las mediciones de su rendimiento, entonces se vuelve muy difícil discriminar. Según el autor, la mejor manera para cumplir este objetivo es una enseñanza de mala calidad. Así, unos pocos estudiantes podrán dirigir su propio aprendizaje y alcanzarán un nivel alto, más allá de lo que haga el profesor. En cambio, la gran mayoría de los alumnos necesitan dirección y apoyo en su aprendizaje, como también oportunidades estructuradas para aprender. De esta manera, entonces, la variación en el aprendizaje será evidente en cualquier evaluación.

Por otra parte, si el propósito es el *desarrollar* talentos, se debe trabajar de una manera diferente. Como se mencionó en el capítulo anterior, lo primero que se debe hacer es definir lo que se espera que aprendan y sepan hacer los alumnos (los estándares u objetivos). Luego de esto, se tiene que hacer todo lo

posible para asegurarse que *todos* los alumnos puedan aprender de buena manera lo establecido. Si se tiene éxito, debería haber una mínima (o ninguna) variación entre los alumnos al evaluarlos. Si el propósito es desarrollar talentos, entonces se busca conseguir que todos tengan buenas notas.

Capítulo VI: Desafiar el uso de una única nota (un promedio)

La relación entre las notas que obtienen los estudiantes en el colegio y su desempeño en las evaluaciones a gran escala (como la PSU en Chile) nunca será perfecto. Las notas y promedios se basan en los rendimientos de los alumnos, dentro de una gran diversidad de ramos que pueden variar significativamente entre salas y colegios. Sin embargo, estas evaluaciones miden niveles de competencia basados en estándares comunes de aprendizaje, y no consideran contenidos que pueden ser particulares a ciertos alumnos o situaciones.

Desarrollar políticas y prácticas de calificación que sean significativas, razonables y equitativas continuará desafiando a los educadores en todos los niveles. Este desafío seguirá siendo desalentador si es que los profesores tienen que combinar la gran variedad de fuentes de evaluación en una única nota, el promedio. El distinguir entre criterios específicos determinados de antemano permite a los educadores ofrecer una mejor y más precisa descripción del rendimiento y logro en el aprendizaje de los alumnos. En la medida en que el criterio del proceso (*process criteria*) relacionado a tareas, participación en clases, esfuerzo, responsabilidad, conducta, y otros factores no académicos sigan considerándose importantes, estos pueden ser reportados pero de forma separada a lo académico. De esta manera, el significado de las notas será más claro y aumentará su valor comunicativo.

Capítulo VII: Desafiar el uso de algoritmos matemáticos

Los programas computarizados de calificación y los libros de notas electrónicos simplifican la tarea de mantener registros a los profesores. Les

permiten recolectar y sintetizar de manera eficiente grandes cantidades de datos sobre el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la eficiencia y precisión matemática de estos programas no hace a las notas más precisas, honestas, justas y objetivas.

De igual forma, los algoritmos que utilizan los profesores para determinar las notas y promedios dan sólo la ilusión de objetividad y precisión. La selección de cualquier algoritmo sigue siendo bastante arbitraria, así como también la decisión de qué fuentes de evidencia del rendimiento de los alumnos será incluida en el algoritmo. En esencia, la decisión de qué algoritmo y que evidencia utilizar es altamente arbitraria y subjetiva. A esto se le suma que estas evidencias traen consigo errores de medición que suman complicaciones.

Calificar requiere de un juicio razonado y cuidadoso, un claro foco en el propósito, excelentes habilidades comunicativas, y de una predominante preocupación por el bienestar de los alumnos (calidades que no tienen los algoritmos matemáticos ni los programas computacionales). Los profesores, en todos los niveles, deben tomar cuidadosas decisiones sobre qué componentes incluirán para determinar las notas, cómo estos componentes serán combinados y resumidos, y qué formato utilizarán para reportar estas síntesis. Si bien los algoritmos y programas computacionales pueden ser herramientas útiles, no eximen a los profesores de las responsabilidades involucradas en tomar estas cruciales decisiones. Al final, los profesores son quienes deben decidir que calificación determina de la forma más justa y precisa posible el rendimiento del alumno y su nivel de logro.

Capítulo VIII: Desafiar las prácticas que confunden el significado de las notas

Los profesores se esfuerzan por ayudar a sus alumnos a alcanzar múltiples objetivos de aprendizaje. Muchos de estos objetivos se relacionan a resultados académicos específicos, basados en importantes conceptos y habilidades de determinadas materias. Pero otros objetivos esenciales de la educación están relacionados a acciones y conductas que los profesores deben manejar para

poder facilitar la consecución de estos resultados académicos por parte de los alumnos. Si bien son necesarios ciertos pasos para fomentar en los alumnos las acciones y conductas adecuadas, estas acciones no deben estar ligadas a una nota que pretende comunicar cuánto han aprendido los estudiantes y qué es lo que saben hacer. El que los alumnos sigan las reglas y procedimientos del colegio debe ser conseguido de otras maneras; las acciones y conductas de los alumnos deben ser reportadas, y tiene que existir consecuencias para dichas conductas. Pero el combinar la evidencia de la conducta en una nota o promedio que pretende reflejar el aprendizaje distorsiona totalmente el proceso calificativo, haciendo imposible una comunicación efectiva.

Resumen 35: Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning

Guskey, T.B & Bailey, J.M. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Thousand Oaks, California, EE.UU, Corwin.

El propósito de este libro es proveer a todos aquellos involucrados (especialmente los profesores) en los sistemas de calificación y reporte del aprendizaje de los alumnos con un marco de referencia coherente y considerado (*thoughtful*) desde donde ver los complejos temas relacionados a este proceso. Se plantean cuatro premisas que guían el desarrollo de estos sistemas:

1. El principal objetivo de calificar y reportar es la comunicación.
2. Calificar y reportar son parte integral del proceso instruccional o de enseñanza.
3. Un buen reporte está basado en buena evidencia.
4. Los cambios en la calificación y el reporte son mejor logrados a través del desarrollo de un sistema de reporte comprensivo.

Capítulo I: Definiendo el ímpetu por el cambio

Las percepciones acerca de la calificación y el reporte varían ampliamente entre profesores, alumnos y apoderados. Para cumplir el objetivo principal que tienen, la comunicación, estas drásticas diferencias deben ser resueltas. Sistemas de reporte multifacéticos, que incluyan una colección de herramientas de reporte para satisfacer las diversas necesidades de información de los profesores, alumnos y apoderados, presentan la mejor y más práctica solución para estos desafiantes problemas de comunicación.

Capítulo II: Explorando la historia de la calificación y el reporte

La educación es una profesión dinámica, que incluye una expansión del conocimiento base que nunca acaba. Esto es particularmente cierto en el área de calificación y reporte del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, para avanzar como profesión, se debe comprender ese conocimiento base para luego construir sobre éste. Esto significa que se hace necesario conocer la historia de las ideas y

prácticas que se enseñan, y comprender lo que se hacía en esos primeros esfuerzos (Guskey, 1999a; en Guskey & Bailey, 2001). También se hace necesario que los profesores se vuelvan consumidores críticos de la evidencia proveniente de la investigación, para que así se puedan tomar mejores decisiones acerca de lo que es mejor para los alumnos. Si esto no se hace, los profesores están condenados a repetir la historia, y continuar cometiendo los mismos errores una y otra vez (Cuban, 1990; en, Guskey & Bailey, 2001), sin nunca alcanzar el verdadero potencial que se tiene como educador.

Capítulo III: Estableciendo una base para el cambio

Si bien aún queda mucho por aprender acerca del proceso de calificación y reporte, hay bastante evidencia significativa disponible para guiar a los profesores en los esfuerzos por mejorar. Por ejemplo, se sabe que la calificación y el reporte no son esenciales para la instrucción de los alumnos, y que el proceso siempre involucrará juicios subjetivos por parte de los profesores. También se sabe que las notas tienen cierto valor como recompensa, pero no como un castigo. Además, hay considerable evidencia que demuestra que, para el beneficio tanto de profesores como alumnos, el proceso de calificación y reporte debe siempre estar hecho en referencia a criterios de aprendizaje claramente especificados, y nunca a criterios normativos (como poner nota según la comparación entre alumnos). Se plantea que los criterios de aprendizaje se dividen en tres categorías:

1. **Producto**: Se enfocan en *qué* saben los alumnos en un período de tiempo determinado. Generalmente se utilizan evaluaciones sumativas que resumen en un símbolo lo aprendido.
2. **Proceso**: Es utilizado por aquellos profesores que creen que el primer tipo de criterio no muestra el panorama completo del aprendizaje del alumno. En este contexto, el aprendizaje considera también *cómo* el alumno logró llegar a determinado resultado u objetivo.
3. **Progreso**: La utilizan aquellos profesores que creen que es más importante considerar *cuánto* han ganado los alumnos en su experiencia de aprendizaje. Esto permite una diferenciación entre los alumnos, ya que se

basa en lo que ha avanzado cada uno en un período de tiempo determinado.

El problema de estos criterios es que, en general, los profesores utilizan una combinación de estos a la hora de llevar a cabo los procesos de calificación y reporte. Esto hace muy difícil interpretar las notas ya que no se sabe a qué criterio representan, o en qué grado representan a cada uno. Una solución para esto es establecer indicadores claros y bien descritos del producto, proceso y progreso, para luego reportarlos de forma separada.

Capítulo IV: Construyendo un sistema de calificación y reporte

La mayoría de los problemas experimentados en los esfuerzos por reformar los procedimientos de calificación y reporte ocurren debido a que se intenta lograr mucho con un solo dispositivo de reporte. Evidentemente, es necesaria una comunicación sobre el aprendizaje del alumno que sea más detallada y de mejor calidad. Pero ningún dispositivo de reporte por sí solo, como una libreta de notas (*report card*), puede servir adecuadamente a todas las necesidades comunicativas que hay en este proceso. Algunas de estas necesidades son: comunicar el estado de logro del alumno a apoderados y otros, entregar información a los alumnos que sirva de autoevaluación, entregar incentivos a los alumnos para aprender, evaluar la efectividad de los programas instruccionales, entre otras.

Los autores plantean que la solución se encuentra en el desarrollo de sistemas de reporte comprensivos y multifacéticos. Este sistema debe incluir múltiples herramientas de reporte (basadas en fuente de información diversas como exámenes, portafolios, presentaciones, etc.), donde cada una de ellas tenga un propósito específico. Estos propósitos variarán según lo que se quiera comunicar y a quién. Las herramientas incluidas en este sistema deben estar diseñadas para entregar información de alta calidad para las personas interesadas, de una forma en que sea comprensible y utilizable para ellas.

Capítulo V: Métodos de calificación y reporte I. Letras, porcentajes y otras categorías de notas

Los métodos de calificación les comunican a los profesores las apreciaciones evaluativas del logro y rendimiento de los alumnos. En el proceso de calificar, y específicamente al sacar un promedio, los profesores convierten diferentes tipos de información descriptiva y varias mediciones del rendimiento del alumno en notas que resumen la evaluación de los logros del alumno. Así, las notas entregan a alumnos y apoderados los medios para interpretar el juicio profesional del profesor. Cuando las notas son en referencia a criterios específicos o estándares de aprendizaje, logran identificar las fortalezas y las áreas que necesita mejorar el alumno.

Las notas en formato de letras (A, B, C), en categorías (bajo, suficiente, distinguido) o las notas porcentuales, ofrecen descripciones breves de suficiencia del alumno en su rendimiento académico. Sin embargo, si sólo una nota es reportada para cada asignatura o curso, esta debe estar basada en múltiples fuentes de información combinadas. Esto provoca que la nota sea una mezcla de información que hace imposible su interpretación. Para solucionar este problema, se recomienda el uso de múltiples notas, donde cada una represente un aspecto diferente de la asignatura o curso, o una dimensión diferente del rendimiento del alumno. Si las políticas de calificación exigen el reporte de una sola nota, se recomienda que los criterios de rendimiento o los estándares de aprendizaje utilizados para determinar dicha nota sean descritos en detalle y de forma clara para padres y alumnos. Así, las notas tienen un significado más claro, son más prácticas y son más útiles como herramienta de comunicación.

Capítulo VI: Métodos de calificación y reporte II. Basadas en estándares, aprobado/reprobado, calificación según el dominio y narrativas

Como se destacó en el capítulo anterior, los métodos de calificación comunican las apreciaciones evaluativas del logro y rendimiento de los alumnos que tienen los profesores. Por su propia naturaleza, entonces, calificar es un proceso subjetivo. Pero que sea subjetivo no quiere decir que este proceso sea poco confiable e indefensible. Más bien, implica que el calificar es siempre un ejercicio de juicio profesional, que luego es comunicado a apoderados y alumnos.

La calificación basada en estándares, calificar según el criterio de aprobado/reprobado, la calificación según el dominio y las narrativas (descripciones escritas) son todas formas que tienen los profesores de resumir los resultados de las evaluaciones de rendimiento y logro de los alumnos. Lo que debe ser evidente en esta discusión es que, más allá de los diferentes métodos, el proceso de calificación es mucho más un desafío de comunicación efectiva que un simple proceso de cuantificar el logro del alumno. Lo importante no es el método que se utiliza, sino el mensaje que se intenta entregar. Cuando las notas son en referencia a criterios específicos o estándares de aprendizaje que los profesores, alumnos y otros entienden, entonces las notas se transforman en herramientas de comunicación significativas.

Capítulo VII: Calificando y reportando para alumnos con necesidades especiales

Los alumnos con necesidades especiales presentan un desafío único para los profesores a la hora de establecer las políticas de calificación y los formatos de reporte. Estos desafíos, en general, involucran tres grupos diferentes de alumnos:

- **Alumnos con discapacidad/es.**

Los programas de inclusión buscan integrar alumnos con discapacidades en las mismas experiencias educativas y actividades de la sala de clases que los alumnos de la educación regular. Se presentan cuatro políticas de calificación para alumnos con discapacidad:

1. Aplicar los mismos estándares de calificación a todos los alumnos: Si bien los profesores pueden adaptar los procedimientos de evaluación para estos alumnos, se consideran los mismos estándares para todos a la hora de calificar. El problema de esto es que los estudios muestran que la mayoría de los alumnos con discapacidad reciben bajas calificaciones (Donohoe & Zigmond, 1990; en Guskey & Bailey, 2001). Se menciona que este es el método menos apropiado para evaluar a estos alumnos, ya que es injusto e inapropiado.

2. Calificar según el esfuerzo individual: Aquí, las notas debiesen reconocer el “potencial” del alumno e identificar a aquellos que se están esforzando más. Si bien puede parecer una buena aproximación, conlleva problemas. Resulta muy difícil evaluar de forma precisa el esfuerzo del alumno según su potencial (Hargis, 1990; en Guskey & Bailey, 2001), así como también determinar cuándo un alumno está dando su mejor esfuerzo. Además, esto hace que la evaluación se vuelva extremadamente subjetiva por parte del profesor. Si bien el registrar el esfuerzo del alumno puede ser útil, las notas no deben estar basadas sólo en esto.
3. Calificar según el progreso del aprendizaje: El rendimiento académico del alumno se determina según cuánto ha progresado en un período de tiempo determinado. Esto requiere que se establezcan objetivos de aprendizaje claros con criterios de rendimiento específicos, junto a indicadores de progreso definidos. Estos indicadores describen los niveles graduales de rendimiento o las secuencias de desarrollo que llevan al cumplimiento de un estándar o a la consecución de un logro. Todo este proceso se define de forma individual. Tiene como ventaja el enfatizar el logro y la mejora individual, y promueve la responsabilidad individual. Como desventaja, está el hecho de que las notas basadas en este proceso son difíciles de interpretar, ya que cada nota tiene un significado individual.
4. Hacer adaptaciones de calificación específicas: Algunas adaptaciones que realizan los profesores son incluir notas según la mejoría, basar algunas notas en cumplir ciertos objetivos específicos, y asignar notas separas para los productos (logros) y los procesos (esfuerzo, conducta en clases). La mayoría de las adaptaciones se dividen en tres categorías: (1) Cambios en los criterios de calificación, como cambiar los pesos de ciertas actividades o productos al asignar una nota, o cambiar las expectativas curriculares según el alumno, (2) Entregar información suplementaria con la nota, que dé cuenta de cómo se llegó a esa nota, y (3) Utilizar otras opciones de calificación, como *checklists*, reportes basado en estándares, etc.

- **Alumnos que están aprendiendo inglés.**

Estos son alumno de familias inmigrantes, donde el inglés no es su idioma nativo. Esta barrera idiomática hace difícil el obtener una imagen precisa del progreso del aprendizaje de estos alumnos. Algunas de las metodologías que han utilizado profesores para obtener evidencia más precisa son: (1) modificar o simplificar el lenguaje utilizado en las preguntas de las evaluaciones, (2) incluir un glosario que explica las posibles palabras que puedan ser poco familiares o difíciles, (3) darles tiempo extra a los alumnos para que terminen una evaluación (Abedi, 1999; en Guskey & Bailey, 2001). En cuanto al reporte, muchos colegios han desarrollado traducciones para sus formas de reportar notas.

- **Alumnos considerados dotados o talentosos.**

Muchos alumnos dotados dominan los objetivos de aprendizaje o los estándares de un particular curso entre uno y tres años antes de entrar a ese curso (Peckron, 1996; en Guskey & Bailey, 2001). Por lo tanto, ciertas notas pueden reflejar logros pasados más que el progreso actual. Es por esto se proponen tres pasos para hacerse cargo de las necesidades de estos alumnos: (1) establecer procedimientos que permitan a estos alumnos demostrar lo que ellos saben y pueden hacer en referencia al currículum, (2) planear alternativas curriculares que les permitan a estos alumnos proceder a niveles más avanzados de aprendizaje, y (3) implementar estas alternativas como experiencias de enriquecimiento junto a las clases regulares o como actividades especialmente asignadas en algunas clases.

Capítulo VIII: Problemas especiales en la calificación y el reporte

Los conocimientos acerca de los procesos de calificación y reporte son bastante extensos y se presentan varios lineamientos para una mejor práctica, como el evitar el uso de ceros o evitar bajar notas por motivos no académicos (como la conducta). Sin embargo, no existe un método de calificación o una serie de políticas al respecto que sea la mejor en todas las condiciones y todas las circunstancias. Por ejemplo, los avances en la tecnología han alterado radicalmente las prácticas de calificación y reporte. Han simplificado las tareas de

mantenimiento de registros de notas y les han permitido a los profesores resumir grandes cantidades de información en formas precisas y eficientes. Sin embargo, la precisión matemática que ofrecen no lleva necesariamente a notas más precisas, honestas, objetivas o justas.

El calificar continúa siendo un proceso de juicio profesional que demanda una reflexión continua sobre su propósito. Este proceso requiere de una cuidadosa planificación, un reflexivo juicio, un foco claro en el propósito, excelentes habilidades comunicativas, y una primordial preocupación por el alumno. Sólo así se genera información de calidad.

Capítulo IX: Modelos de reporte de notas

El asunto más importante que se debe considerar en cualquier esfuerzo por diseñar una nueva forma de reportar notas, o revisar una existente, es el clarificar su propósito. Cabe preguntarse: ¿Qué espera lograr este reporte?, ¿Para quién es esta información?, y ¿Qué esperan hacer con esta información? Incluir una declaración con el propósito en la primera página del reporte es siempre una buena idea, ya que permite a todos los receptores tener claro la intención de este reporte y como la información puede ser utilizada.

Como las formas de reporte más efectivas están diseñadas para calzar un propósito y una audiencia específicos, es imposible determinar un modelo ejemplar. En vez, las formas de reportar se deben adaptar a los contextos particulares. Sin embargo, esfuerzos en desarrollar formas de reportar guiados por una comprensión clara del conocimiento base e involucrando a los interesados en esta información, puede llevar a formas de reporte que sean prácticas, útiles y que mejoren tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Se presentan algunos modelos de reporte (como el uso de *checklists* y rúbricas, o separar las notas de productos y procesos) con ejemplos y consejos concretos para su diseño e implementación.

Capítulo X: Lineamientos para desarrollar sistemas de reporte efectivos

Como se vio anteriormente, no existe solamente un dispositivo de reporte que pueda servir adecuadamente a todas las necesidades comunicativas. Por lo tanto, se necesita sistemas de reporte comprensivos y multifacéticos que comuniquen múltiples tipos de información a múltiples audiencias en múltiples formatos. En la base de esos sistemas están las rediseñadas libretas de notas que sirven de modelo para una comunicación efectiva. Estos sistemas incluyen además otras herramientas de comunicación, con propósitos específicos.

En este capítulo se entregan herramientas para construir sistema de reportes que sean comprensivos tales como: las libretas de notas, mensajes adjuntos a estas libretas, llamadas a los padres, reportes de progresos semanales/mensuales, cartas personales a los padres, portafolios, entre otros. También se entregan lineamientos para una mejor práctica, como comenzar con una declaración clara del propósito del reporte o entregar descripciones precisas y entendibles del aprendizaje del alumno.

Resumen 36: Developing Standards-based report cards

Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-based report cards*. Estados Unidos: Corwin.

Capítulo I: Comenzando

Si bien puede haber acuerdo sobre la necesidad de hacer reportes de notas basados en estándares, es difícil conjugar las necesidades de distintos actores para acordar a qué se quiere llegar y cómo.

La dificultad del cambio

Las viejas tradiciones, la falta de entrenamiento en los planes de formación inicial de los docentes y el agobio que producen las reformas educativas dificultan que se hagan cambios sobre la forma de evaluación y reporte de resultados.

La necesidad de cambio

Hay tres razones fundamentales para cambiar la forma de reportar resultados de aprendizaje: las prácticas actuales no son efectivas, no están alineadas con las reformas educativas, y es una discusión estratégica para abordar otros temas relevantes.

¿Por qué estándares y no calificaciones con letras?

Dar una sola calificación (letra o porcentaje) por materia es poco informativo ya que obliga al profesor a combinar distintas fuentes de evidencia sobre el desempeño del estudiante. Los estándares desmenuzan cada materia en objetivos de aprendizaje específicos, y permiten reportar aspectos no académicos del aprendizaje en forma separada.

Premisas guía

Hacer reportes basados en estándares es un ejercicio de comunicación efectiva, donde es clave una interpretación adecuada y lograr consistencia en el mensaje. Deben ser descriptivos, y requieren trabajo en equipo, consenso y entrenamiento (al menos al principio).

Nuestro propósito

Esperamos que este libro ayude a los distintos actores del sistema educativo a entender los aspectos asociados a la evaluación y reporte, y los guíe a mejorar.

Nuestro esquema organizacional

En este libro abordamos los elementos que nos parecen clave en este tema, pero dada la especificidad de cada contexto educativo, entendemos que no logra ser exhaustivo.

Nuestra esperanza

Esperamos que el libro sea leído por educadores y otros actores con una mirada reflexiva.

Capítulo II: La importancia de los estándares

Definiendo estándar

Los estándares son las metas de aprendizaje y enseñanza, y tienen dos componentes: contenido y niveles de desempeño descritos y esperados.

Cinco ideas esenciales

1. Los estándares han sido parte de la discusión educativa por décadas, 2. Son reflejo de una filosofía educativa subyacente, 3. Más importante que la terminología utilizada, son las ideas que intentan expresar, 4. Para diseñar un cambio debe considerarse la implementación, 5. Una reforma será exitosa en la medida que impacta en la sala de clases.

Niveles de desarrollo del reporte basado en estándares

El desarrollo de un reporte basado en estándares requiere plantear ciertos pasos: definir su propósito, desarrollar estándares de reporte, abordar preguntas críticas, establecer indicadores de desempeño, diseñar el formato de reporte, y finalmente pilotear y revisar.

Capítulo III: Definiendo el propósito

Para que los actores puedan interpretar y utilizar el reporte, deben conocer su propósito.

Opciones de propósito

En un reporte puede haber tensiones sobre lo múltiples propósitos que se espera se cumpla, las que rara vez se resuelven. Las categorías típicas de propósitos son: comunicar información sobre el desempeño de los estudiantes a los padres, darle información a los estudiantes para autoevaluación, identificar estudiantes para trayectorias específicas, incentivarlos estudiantes a aprender o identificar carencias de esfuerzos y evaluar la efectividad de los programas.

Liderando discusiones sobre propósito

Para discutir y consensuar el propósito de un reporte, deben generarse conversaciones enfocadas (para que no sean solo expresión de malestares), guiadas por evidencia (informadas), inclusivas de los actores interesados (pero equilibradas en número), y lideradas con determinación al cambio.

Preguntas clave para definir el propósito del reporte

Tres preguntas deben guiar la discusión que define el propósito del reporte, y cuyas respuestas facilitan el trabajo posterior. Primero, qué información será comunicada; se espera que un reporte basado en estándares incluya los estándares explícitos o metas de aprendizaje esperados, el nivel de dominio alcanzado de esos estándares, y qué tan adecuado es en ese momento del año escolar.

Segundo, quiénes son los principales usuarios (padres o estudiantes dependiendo del ciclo escolar, y por último, qué usos se espera que se desprendan de él (el foco general siempre es que puedan generarse estrategias pedagógicas).

Clarificando el propósito

Se sugiere que el reporte incluya un recuadro que explicita su propósito e interpretación.

El método sigue al propósito

Las decisiones del reporte sobre estructura, diseño y formato, se desprenden del propósito.

El propósito determina el desarrollo del proceso

El propósito define a los usuarios, la información a incluir, el tipo de lenguaje, etc.

Para servir múltiples propósitos se necesita un sistema comprensivo de reporte

Si deben cumplirse múltiples propósitos (por ej. Sumativo y formativo), debe considerarse un sistema de reporte con múltiples instrumentos, y no un solo tipo de reporte.

Foco en un “Sistema de reporte”

Un sistema requiere definir claramente sus propósitos y cómo se busca cumplirlos.

Capítulo IV: Desarrollando estándares de reporte

Estándares de reporte

Los estándares son aquello que los estudiantes debieran saber y aprender como resultado de sus experiencias educativas escolares. Incluyen conocimiento, habilidades, etc. Se componen de contenido y niveles de desempeño respecto a él, y generalmente surgen de los marcos curriculares que se utilizan para planificar clases y evaluaciones.

Los estándares de reporte en cambio tienen como objetivo comunicar el estado del aprendizaje del estudiante, y por ende menos en cantidad, más amplios, y se expresan en un lenguaje más amigable que los estándares curriculares.

El proceso de desarrollo

Para desarrollar estándares de reporte, se puede agrupar los estándares curriculares en grupos más amplios, y presentarlos de forma que sean fácilmente comprensibles para los usuarios.

Tres tipos de metas de aprendizaje

En primer lugar, están las **metas de producto**, que derivan del *qué* aprenden los estudiantes a través de evaluaciones sumativas, proyectos, etc. Las **metas de proceso** corresponden a aquello que permite que los estudiantes aprendan, como habilidades de estudio y trabajo. Luego, las **metas de progreso** corresponden a cuánto han mejorado los aprendizajes en un tiempo determinado.

Problemas al reportar diferentes metas de aprendizaje

Reportar en función de distintas metas de aprendizaje puede agobiar la interpretación del informe, sin embargo es importante hacerlo para reconocer todos los ámbitos implicados en el proceso de aprendizaje.

Soluciones significativas a los conflictos

Se propone utilizar calificaciones separadas para cada meta, considerando números para las de logro, descriptores de frecuencia para proceso y escalas graduadas para progreso.

Capítulo V: Pasos esenciales en el desarrollo, Parte I

Preguntas cruciales en el proceso de desarrollo de un reporte

Primero, hay que preguntarse por el propósito del reporte, cuáles son los momentos de entrega a los padres, si se entregará un reporte por materia o solo uno por nivel. Luego, cuántos y cuáles estándares se incluirá por materia (no se recomienda que sean más de seis), pensando si estarán referidos a la expectativa de logro para el nivel o para un periodo más acotado. Por último, se deben definir los estándares de proceso y progreso que se quiere incluir, considerando los

criterios que se establecerán para discernir niveles de desempeño (hacer rúbricas con niveles de desempeño descritos facilita este proceso).

Todo esto dependerá de los requerimientos de las escuelas y los niveles educativos (con sus estructuras curriculares), y definirán la estructura y formato del reporte. Además, se pueden diseñar o disponer instrumentos complementarios al reporte si se estima útil.

Capítulo VI: Pasos cruciales en el desarrollo, Parte II

Otras preguntas cruciales en el proceso de desarrollo

Luego de responder las preguntas mencionadas en el apartado anterior, deben definirse los siguientes elementos: cuántos niveles de desempeño incluirá cada estándar de reporte, cómo serán denominados, si los profesores incluirán comentarios complementarios y cómo se dispondrá la información en el diseño del reporte. Además, qué se espera que apoderados y estudiantes hagan a partir de la información entregada, qué condiciones deben resguardarse para que esta nueva estrategia de reporte puede realizarse, y qué retroalimentación se espera de parte de padres y estudiantes.

En esta fase es importante distinguir entre calidad y frecuencia del desempeño o comportamiento descrito, no saturar de categorías el reporte y que sean fáciles de comprender por los usuarios y utilizar simbología que facilite la comunicación. Además hay que considerar que a través del reporte padres y apoderados pueden convertirse en aliados del proceso de aprendizaje, más que en una carga para el profesor.

Capítulo VII: Escuelas secundarias, educación especial y educación de talentos

Reporte basado en estándares en escuelas secundarias

A nivel de educación secundaria , suele haber ciertas particulares curriculares que implican diferencias en la forma de evaluar y reportar la información. Aquí también es de utilidad reportar por tipo de meta (producto, proceso y progreso) en forma separada, sobre todo por las consecuencias que las calificaciones de producto de este nivel educativo tienen a futuro, haciendo especialmente importante no confundir evidencias de tipo distinto.

Es fundamental que los criterios de evaluación sean transparentes para apoderados y estudiantes, y que los profesores cuenten con los recursos necesarios para desarrollar los estándares para cada materia. Dada la diferenciación curricular que se da en este nivel, cada profesor de área tiene que hacer este trabajo, que puede facilitarse si hay apoyo del equipo escolar y del resto de los docentes.

Reporte basado en estándares para estudiantes con necesidades educativas especiales

Es especialmente complejo si más de un profesor dando cuenta del trabajo escolar de un alumno con NEE. Además de la separación de metas de producto, proceso y progreso, que permite reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en distintos ámbitos, resulta de utilidad reconocer si se deben hacer adaptaciones al estándar, según si el estudiante es o no de alcanzarlo en el periodo escolar considerado. Si esta adaptación no cambia el contenido fundamental a evaluar, entonces se trata de una *acomodación* (por ejemplo, hacer una prueba de historia en forma oral en vez de escrita). En cambio, si el contenido de aquello a evaluar será alterado, entonces se trata de una *modificación*.

Si el estándar va a ser modificado, entonces el equipo docente debe definir uno nuevo que sea apropiado para el nivel del estudiante, y que esté dentro de la línea de progreso y desarrollo del mismo contenido. Por ejemplo, en vez de un estándar de aprender vocabulario para 5to año, se puede establecer aprender vocabulario correspondiente a 4to. Una vez que este nuevo estándar está definido, se debe señalar en el reporte que ha sido modificado, y se puede evaluar según los mismos niveles de desempeño utilizados en otros.

En forma complementaria, se puede disponer otro reporte, o un anexo, que dé cuenta de otros aspectos que sean parte del plan educativo del estudiante (si participa en algún plan complementario), por ejemplo aspectos socioemocionales u otro pertinente. Esto permite tomar decisiones más informadas sobre las estrategias de apoyo pedagógico a usar.

Reporte basado en estándares para estudiantes con talento

Típicamente, un estudiante que demuestra talento académico logra los niveles máximos de desempeño en un contenido mucho antes que sus compañeros, por lo que *haber cumplido con lo esperado* suele ser poco informativo y útil en estos casos. Así, se hace necesario atender de forma particular a su potencial de aprendizaje, dándoles oportunidad de profundizar en los contenidos, extenderlos más allá del currículum, etc.

Un reporte basado en estándares sin embargo, difícilmente va a poder comunicar a cabalidad el logro de estos estudiantes. De todas formas, los padres debieran estar satisfechos con que sus hijos logren lo esperado para su nivel educativo. Para esto, se puede generar un reporte suplementario que se haga cargo de las particularidades del caso, y debe incluir una descripción clara de los estándares de aprendizaje extendidos, un esbozo de las actividades extra que el estudiante ha llevado a cabo, los criterios usados para evaluar su desempeño y sus logros. El reporte suplementario significa necesariamente una cantidad excesiva de trabajo extra, puesto que puede consistir simplemente de una descripción que considere los elementos mencionados.

Capítulo VIII: Otros asuntos de desarrollo del reporte

Siempre volver al propósito

Tener en mente el propósito que se busca lograr permite resolver decisiones que aparezcan a lo largo del proceso de desarrollo del reporte y sistema de evaluación.

Cuatro cualidades de los reportes de notas efectivos

Un reporte efectivo cumple con dar cuenta de producto, proceso y progreso en forma separada, expresar fortalezas y debilidades del aprendizaje del estudiante, equilibra detalle de la información con un criterio práctico, y es fácil de comprender por los usuarios. Estas cualidades facilitan a padres y docentes planificar estrategias de apoyo al estudiante.

Otras consideraciones para crear reportes efectivos

Un reporte efectivo puede valerse de múltiples métodos para dar cuenta del aprendizaje del estudiante, como indicadores de asistencia a clases, sección de autoevaluación del estudiante, pequeños textos descriptivos, etc. Además, el diseño y presentación gráfica de la información es un recurso importante a considerar para hacer el reporte más comprensible, así como las tecnologías que permiten sistematizar información fácilmente, tener formatos pre-diseñados, valerse de correos electrónicos, etc.

Capítulo IX: Más allá del reporte de notas, desarrollando un sistema

La importancia del propósito

Nuevamente, el propósito nunca debe perderse de vista puesto que según él se definen los instrumentos a utilizar.

El desafío de comunicar

Reportar información sobre los aprendizajes de los estudiantes permite que los padres se involucren en el proceso y puedan convertirse en aliados del equipo escolar, apoyando y fortaleciendo aquello que sea necesario. Esto requiere que la comunicación sea efectiva.

Herramientas para un sistema comprensivo de reporte

Un sistema de reporte que incluya variados instrumentos hace más versátil la comunicación, y con el apoyo de tecnologías puede hacer más fluido el diálogo con padres y estudiantes. Estas herramientas pueden incluir páginas web, correos

electrónicos, reuniones con padres o estudiantes, llamadas telefónicas etc. No hay que olvidar que estos instrumentos deben ser funcionales y no agobiantes para los actores de la comunidad educativa.

Guías para mejores prácticas

No debe olvidarse la distinción entre propósitos formativos y sumativos de la evaluación, mantener una comunicación bidireccional con los padres, y siempre tener en mente que el proceso de reporte y evaluación debe estar al servicio del aprendizaje y la mejora de estrategias pedagógicas.

Resumen 37: El Mapa Cognitivo En Los Procesos De Evaluación Del Aprendizaje: Un instrumento alternativo de evaluación

Avendaño, W. R. & Parada, A. E. (2014). *El Mapa Cognitivo En Los Procesos De Evaluación Del Aprendizaje: Un instrumento alternativo de evaluación*. Alemania: Dictus Publishing.

Capítulo I: Evaluación del aprendizaje: Nociones conceptuales y transformaciones

La evaluación se relaciona estrechamente con la transformación cultural, en cuanto permite la planificación y ejecución del acto educativo. De la misma forma, la evaluación (como parte del proceso educativo) se ha reconfigurado a través de las distintas etapas histórico-culturales, y es por esto que como concepto no ha sido entendida en forma homogénea por la comunidad académica, puesto que depende de visiones ideológicas, culturales y políticas. Lo mismo ocurre con el concepto de inteligencia, el que sirve de base para pensar la evaluación y que está también sujeto a múltiples posiciones teóricas. El conjunto de estas tensiones explica, entonces, que en la evolución de las prácticas evaluativas, ellas puedan tener efectos nocivos en la escolarización y que puedan parecer sesgadas de un momento a otro: lo que es vigente en un momento, puede quedar obsoleto a la luz de una nueva perspectiva histórica.

Ejemplos de esto son la asociación histórica entre conductismo y psicometría, y la posterior distinción entre medir (cuantificación) y evaluar (análisis e interpretación).

Por ende, la evaluación es un constructo en constante redefinición, tanto en sus instrumentos, los usos que se le adjudican, etc. Las definiciones conceptuales que se han desarrollado consideran, por una parte, que la evaluación misma es una instancia de aprendizaje, también que existe un diálogo entre las construcciones en torno al objeto de estudio del evaluado y el evaluador, entre muchas otras. Actualmente se concibe como un proceso social, personal y colectivo que impacta en lo educativo y permite la inclusión de los sujetos en el sistema escolar, que debe ser analizada en cuanto a los instrumentos,

metodologías, condiciones, participantes, resultados y efectos que se le asocian. La evaluación determina las relaciones entre los sujetos y condiciona los procesos de aprendizaje.

En cuanto a su rol transformador, la evaluación alcanza a la planificación y al currículum, los objetivos de aprendizaje y la metodología. Además, abarca no solo la medición del objeto de estudio, sino que todas las dimensiones del desarrollo del educando y por ende, todos los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo II: Los objetivos de la evaluación y la calificación como práctica de exclusión

La evaluación sirve tanto al evaluado como al evaluador, tanto para informar el estado del proceso de enseñanza aprendizaje, como para reconocer la actividad educativa en la que están inmersos los sujetos. Más fundamentalmente, en el marco de las pedagogías actuales y de la sociedad posmoderna donde se busca que los sujetos estén dispuestos al cambio, la evaluación responde a la necesidad de desarrollar estrategias metacognitivas orientadas a *aprender a aprender*.

De esta manera, la evaluación le permite al sujeto hacer un análisis y revisión de sus procesos de aprendizaje y representación de mundo, dándole un papel mucho más dinámico que antes. Además, en este nuevo marco histórico, la evaluación debe responder a la necesidad de transferencia de conocimientos entre un contexto y otro. Por ende, la evaluación formativa se ajusta a estos requerimientos al permitirle al profesor ajustar sus acciones pedagógicas a los procesos y problemas de aprendizaje observados en los estudiantes; es decir, actúa tanto en la recopilación de información sobre el aprendizaje, su interpretación y la adaptación a las acciones educativas.

A partir de lo anterior, se considera que la evaluación tiene funciones principales y accesorias. Las principales son identificar la capacidad de aprender en forma autónoma, determinar dificultades en el proceso e indagar en la capacidad del sujeto de crear redes de conocimiento que le permitan dar

significado a su mundo. Las accesorias son describir el impacto de la evaluación en los sujetos de aprendizaje, servir al diseño de estrategias pedagógicas, y valorar el desempeño docente.

Dentro de este marco, se observa que las calificaciones son inapropiadas e impertinentes para cumplir las funciones mencionadas: corresponden a un reduccionismo, no le permiten al educando conocer su estado de aprendizaje o cómo modificarlo, no dan cuenta de un proceso de reflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje ni de los factores que inciden en ella, están alineadas con un marco positivista que busca clasificar a los estudiantes, y no con las necesidades de educar en la autonomía. Por esto, la evaluación basada en calificación debe ser excluida de los instrumentos del proceso evaluativo.

Capítulo III: Avances en las ciencias cognitivas: implicaciones para la evaluación

En el marco actual, la pedagogía se centra en los procesos cognitivos en el marco de la sociedad del conocimiento y de las nuevas teorías de la mente, con un enfoque que considera también aspectos culturales, puesto que la vida mental se construye con otros. Por esto, la evaluación es un espacio de acción relativo a la dinámica de la inteligencia y la mente.

Asimismo, se deben considerar los avances de la neurociencia y la investigación sobre la relación entre aprendizaje y cerebro, puesto que permiten comprenderlos mejor y enseñar de forma más adecuada. Algunos hallazgos importantes son que el aprendizaje modifica la estructura física del cerebro, que por ende este es un órgano plástico y moldeable, donde es posible la reorganización constante de sus estructuras. Ahora, algunos ejemplos sobre los principios del aprendizaje del cerebro y sus implicancias educativas son:

1. El aprendizaje involucra la fisiología, por lo que la comprensión será mejor si se recurre a los órganos y sentidos.
2. El cerebro y la mente son sociales, por ende el aprendizaje será mejor cuando responde a una necesidad social.

3. La búsqueda del significado es innata, por lo que el aprendizaje será de mayor calidad cuando tiene propósito.

4. Existen al menos dos enfoques de memoria, por lo que el aprendizaje se verá beneficiado cuando permite distintas formas de recordar.

Todo esto se relaciona con la propuesta de Feuerstein, que plantea que el organismo humano es un sistema propenso a modificarse a sí mismo, mientras exista un acto humano mediador. A partir de esta noción se describen una serie de factores distales y próximos que determinan el aprendizaje de los sujetos, que consideran dos campos:

1. Uno biológico, genético, emocional, económico y sociocultural del sujeto.

2. Las construcciones realizadas por el sujeto a partir de las Experiencias de Aprendizaje Mediado.

A partir de la interacción de los factores etiológicos asociados a la mediación, que tienen efecto en el desarrollo de las personas y que pueden recogerse en el campo formativo, se describe que pueden resultar experiencias de aprendizaje mediado (que conllevan la modificabilidad del sujeto), o carencias de estas experiencias, lo que resulta en un desarrollo cognitivo inadecuado asociado a privación cultural.

Capítulo IV: El mapa cognitivo de Reuven Feuerstein

El *mapa cognitivo* es una propuesta que permite indagar y analizar la conducta cognitiva del individuo, a partir de lo cual es posible identificar puntos específicos de dificultad en el aprendizaje en sus distintos factores incidentes. Se construye a partir de siete parámetros:

1. Contenido: Asociado a la materia o disciplina que se trabaja, y que debe ser de un nivel adecuado de dificultad.

2. Modalidad de lenguaje: Forma en que se presenta la información (verbal, gestual, numérica, etc.

3. Operaciones mentales: Conjunto de acciones mentales para la elaboración de la información.

4. Fases del acto mental: Input, elaboración y output.

5. Nivel de complejidad: Cantidad y calidad de unidades de información trabajada.

6. Nivel de abstracción: Se asocia a qué tan directo y concreto es aquello con lo que se trabaja.

7. Nivel de eficacia: Precisión con la que se opera sobre el objeto o situación.

Este mapa es útil en la evaluación de procesos cognitivos en la medida que es un modelo comprensivo de distintos factores incidentes y permite por ende indagar en las relaciones entre ellos y cuáles se están viendo más y menos favorecidos. Esto ayuda a generar estrategias de trabajo más efectivas.

Su foco es integral, considerando elementos contextuales al aprendizaje sin limitarse al contenido, sino que incluyendo por ejemplo las motivaciones del estudiante. Como puede ser trabajado por maestros y estudiante, puede aprovecharse para favorecer la metacognición.

Sin embargo, para que la mediación sea provechosa se debe llevar a cabo tomando en cuenta algunos criterios, como que haya intencionalidad y reciprocidad en los objetivos de trabajo, que el aprendizaje sea trascendente, y que permite mayor competencia para desenvolverse en distintas situaciones, entre otros.

Resumen 38: Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom

Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Capítulo I: Diferenciación: Revisión

La enseñanza articula cinco elementos, cuya relación con la diferenciación será descrita a continuación:

Ambiente de aprendizaje y diferenciación

El ambiente de aprendizaje se refiere tanto a los aspectos físicos como afectivos del clima de aula, incluyendo la sensación de seguridad, aceptación, y posibilidad de contribución que perciben los alumnos en ese contexto. Distintos autores señalan que el profesor es el principal responsable del ambiente de aprendizaje, y que su conexión emocional con los estudiantes es un factor relevante en el logro académico. En un aula diferenciada el profesor debe generar un ambiente propicio para las necesidades de cada uno de los estudiantes, lo que según diferentes autores se logra a través de: confianza en las capacidades de los estudiantes, respeto por quienes son y sus características, inversión de esfuerzos para crear un buen ambiente de desarrollo, persistencia, reflexión sobre los procesos de los estudiantes, etc. Estos elementos son la base para la relación profesor-alumno que permitirán construir un conocimiento profundo sobre las necesidades, fortalezas y debilidades de cada estudiante, y a partir de ello un ambiente que favorezca el desarrollo de sus aprendizajes.

Currículum y diferenciación

El currículum se entiende como aquello que los profesores planean que sus estudiantes aprendan. La evidencia indica que un currículum de calidad debe cumplir con tener metas claras de aprendizaje (que contemplen lo que los estudiantes deben entender, comprender y poder hacer), generar comprensión de los contenidos (en vez de memorización mecánica) y debe comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, en el contexto de la

diferenciación debe incluir el “enseñar hacia arriba”, es decir, desde un punto de partida tener la expectativa de que todos pueden mejorar.

Evaluación y diferenciación

La evaluación permite saber cómo están progresando los estudiantes en sus aprendizajes.

Instrucción y diferenciación

La instrucción es el *cómo* se enseña y aprende un contenido, y según ciertos autores es más determinante aún que el currículum. Es central en la diferenciación, puesto que se pregunta por la forma en que cada estudiante está experimentando el aprendizaje, donde el profesor busca satisfacer las necesidades particulares de los alumnos considerando su apresto, intereses y aproximaciones al aprendizaje utilizando estrategias como la agrupación flexible y tareas desafiantes para todos. Existen cinco elementos de una instrucción diferenciada: contenido, proceso, producto, afecto y ambiente de aprendizaje.

Liderazgo y manejo de aula, y diferenciación

Manejo de aula no quiere decir necesariamente controlar a los estudiantes, sino que tener una visión donde todos los estudiantes puedan participar de las experiencias de aprendizaje en bienestar, propiciando rutinas que lo faciliten.

Capítulo II: Evaluación y diferenciación: Un marco para la comprensión.

La evaluación es la base para planificar la instrucción es un aula diferenciada, porque permite conocer y describir el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Tipos de evaluación

La evaluación de aula es el proceso de recoger, sintetizar e interpretar información en el aula para apoyar las decisiones del profesor y el monitoreo de la enseñanza. Existen distintos usos de las evaluaciones, tanto diagnósticos, hacer

juicios sobre el desempeño, lograr un buen manejo de aula, etc. El foco en este libro es la evaluación que informa la instrucción.

Existen dos tipos de evaluaciones de aula. En primer lugar la formativa, conocida también como evaluación de proceso, monitorea el aprendizaje y guía el desarrollo del estudiante, mejorando la orientación de la instrucción a partir de la información recolectada y su interpretación. Puede entenderse como una espiral donde hay retroalimentación constante sobre el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza. Dentro de la evaluación formativa pueden distinguirse las pre-evaluaciones y las evaluaciones de diagnóstico, que se diferencian según sus usos particulares y momentos de aplicación. Por su parte, la evaluación sumativa mide el aprendizaje de un estudiante, haciendo un juicio al respecto según criterios definidos.

Cuándo, qué y por qué evaluar

Cuándo evaluar: Para que la diferenciación sea exitosa, el aprendizaje debe ser evaluado al comienzo de la unidad (pre-evaluación o diagnóstico), durante la unidad (evaluación de proceso) y al final (evaluación sumativa), con énfasis en los dos primeros. Deben aprovechar instancias formales e informales.

Qué evaluar: Existen tres elementos que afectan el aprendizaje: el apresto, interés y perfil de aprendizaje. El profesor debe conocerlos para planificar mejores actividades de aprendizaje.

Por qué evaluar: Se menciona la evaluación de la instrucción (sumativa), evaluación para la instrucción (formativa) y evaluación como instrucción.

Un plan de juego para la evaluación

Para definir la planificación del currículum, evaluación e instrucción, los profesores utilizan las formas de evaluación ya mencionadas, haciéndose preguntas sobre los objetivos de aprendizaje, los aprendizajes más esenciales para la unidad y cada clase, las estrategias para determinar los conocimientos previos, las formas pertinentes de involucrar a los estudiantes, etc.

Capítulo III: Pre-evaluación: Conociendo dónde se encuentran los estudiantes al comienzo de la unidad.

Volviendo al KUD

La pre-evaluación le permite al profesor conocer no solo los conocimientos, comprensiones y habilidades (KUD por sus siglas en inglés) básicos para comenzar una unidad, sino que le permite describir las herramientas estratégicas con que cuentan los estudiantes para comenzar a navegar en los nuevos aprendizajes.

Pensando con flexibilidad

Una pre-evaluación debe ser flexible, de forma que permita profundizar la comprensión que tiene el profesor sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El qué, cómo y cuándo llevar a cabo pre-evaluaciones puede variar según el contexto, pudiéndose profundizar en los conocimientos, en la forma de usar las habilidades, o la comprensión de alguna idea particular.

Pre-evaluando el apresto del estudiante

Esto tiene dos funciones: primero, indagar sobre los conocimientos previos que son requisitos para los nuevos aprendizajes, y segundo, conocer el manejo que tienen los estudiantes sobre los nuevos contenidos de forma de adaptar el nivel de la clase para que sea desafiante para todos. Por otra parte, las pre-evaluaciones pueden ayudar a priorizar ciertos objetivos de aprendizaje, necesitan poco tiempo para ser aplicadas y procesadas, se recomienda que los ítems se organicen de manera que sea fácil establecer el nivel de dominio de los estudiantes, y no deben ser calificadas, sino que solo deben servir para guiar la instrucción.

Formatos de pre-evaluación

Pueden ser formales o informales, e incluir estrategias como conversaciones y observaciones informales, auto-reporte del estudiante con señaléticas (tarjetas), etc. Instancias más formales y estructuradas podrían incluir pruebas de lápiz y papel, mapas conceptuales, etc.

Haciendo sentido a partir de los resultados

A partir de los resultados es importante distinguir las diferencias entre los estudiantes según su dominio del tópico a aprender, si tienen alguna idea equivocada que vaya a interferir con el aprendizaje, reconocer a estudiantes avanzados que necesiten mayores desafíos, y también a quienes tengan fortalezas en algunos aspectos (por ej. conocimientos) y debilidades en otros (por ej. habilidades).

Pre-evaluando los intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes

Pre-evaluando los intereses: Permite conocer áreas de interés de los estudiantes que pueden relacionarse con los nuevos aprendizajes para hacerlos más relevantes, además de saber qué aspectos de los contenidos van a ser más y menos atractivos, lo que permite generar estrategias para involucrar a todos los estudiantes.

Pre-evaluando los perfiles de aprendizaje: Existe gran controversia sobre la definición de perfiles de aprendizaje, puesto que se considera restrictivo y reduccionista, ya que los estilos de aprendizaje pueden variar según contexto y dominio, y se debe promover la utilización de una variedad de estrategias. La instrucción diferenciada debe nutrirse de variados medios para apoyar el aprendizaje, estrategias de enseñanza y formas de expresar lo aprendido, lo que se puede hacer sin necesidad de etiquetar a los estudiantes.

Utilizando la información de la evaluación para planificar la instrucción

El diseño de la instrucción debe considerar los intereses de los estudiantes (por ejemplo para definir ejemplos y analogías a utilizar), sus conocimientos previos y contextos de origen, etc., ya que esto puede ayudar a que se conecten más fácilmente con los nuevos contenidos.

Planificando evaluaciones con la diversidad de los estudiantes en mente

Para que las evaluaciones sirvan para conocer lo que el estudiante sabe, comprende y puede hacer, le deben permitir demostrarlo. Por ejemplo, si un estudiante sabe sobre el ciclo del agua pero no puede escribir bien, necesitará otro formato que le permita expresarse. La diferenciación de las evaluaciones debe ser pertinente a los estudiantes y a los aprendizajes que se espera apoyar, incluyendo a quienes trabajen con planes educativos individualizados, que quizás trabajen con un currículum diferente.

Capítulo IV: Evaluación de proceso: Conociendo dónde se encuentran los estudiantes durante el desarrollo de la unidad.

La naturaleza e impacto de la evaluación formativa

La evaluación formativa ayuda al profesor a ajustar sus estrategias instruccionales o ritmos de trabajo, detectar confusiones conceptuales de los alumnos, etc. y por otro lado puede ser el estudiante quien haga la conexión entre evaluación y aprendizaje (en la llamada evaluación *como* aprendizaje). Los estudios indican que es una forma muy costo-efectiva de promover el logro de los estudiantes.

Evaluación formativa, calificaciones y retroalimentación

El valor de la evaluación formativa no es calificar el desempeño, sino que proveer retroalimentación al profesor y estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades, dando oportunidades de ejercitar los contenidos y habilidades. La retroalimentación debe ser clara, oportuna, constructiva, específica, etc.

El rol de los estudiantes en la evaluación formativa

La evaluación formativa debiera involucrar activamente a los estudiantes, puesto que así desarrollan autonomía sobre sus aprendizajes, lo que ayuda a los profesores a trabajar metacognitivamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite el trabajo colaborativo entre pares aprendices.

Evaluación formativa y otros elementos clave de la diferenciación

La evaluación formativa contribuye a un buen ambiente de aprendizaje donde el error es aceptado, se articula con los objetivos de aprendizaje bien definidos en el currículum y trabajados diferenciadamente a través de la instrucción, etc.

Formatos de evaluación de proceso

Existen múltiples formatos posibles de usar, formales o informales, como las tarjetas de salida (*exit cards*, como se conocen en inglés), mapas conceptuales, cuestionarios, observaciones en aula, etc.

Haciendo sentido a partir de la información de la evaluación de proceso

Asegurando claridad en las metas: Para utilizar, comprender y planificar las evaluaciones formativas adecuadamente, las metas de aprendizaje deben ser claras, distinguiendo entre los conocimientos (hechos), comprensiones (de ideas o principios) y habilidades (saber hacer). En un aula diferenciada los objetivos fundamentales son comunes a todos, a menos que tengan planes educativos individualizados. Lo que varía son los caminos y apoyos con los que trabajan los estudiantes.

Comprendiendo secuencias instruccionales: Conocer las progresiones de aprendizaje permite flexibilizar el ritmo de enseñanza y adaptarlos a las necesidades de los estudiantes y sus características, considerando también lo que señalen las evaluaciones formativas.

Planificando con la diversidad de estudiantes en mente

Dado que el objetivo de la evaluación formativa es conocer lo que saben los estudiantes, vale la pena hacerla diferenciada (ya sea en condiciones de trabajo, formato u otros) si eso ayuda a todos puedan expresar su nivel de manejo y con esto apoyar mejor sus aprendizajes.

Capítulo V: Evaluación Sumativa: Midiendo el aprendizaje del estudiante en momentos clave de la unidad.

La naturaleza de la evaluación sumativa

Se utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje al final de un ciclo de enseñanza, y calificarlos según criterios definidos a partir de los objetivos de aprendizaje (conocimientos, comprensiones y habilidades). Deben aplicarse en múltiples ocasiones y formatos, para dar oportunidad a los estudiantes de demostrar lo que saben.

Formatos de evaluación sumativa

Las dos categorías que existen son evaluaciones de lápiz y papel, y evaluaciones de desempeño, a las que se puede recurrir según el tipo de conocimiento o habilidad que se quiera abordar. Es importante que la evaluación aborde lo que dice abordar, que se enfoque en los elementos centrales (y no en los irrelevantes) de la unidad, y que tengan un formato y diseño adecuado al contexto y dominio. Los ítems de verdadero y falso, selección múltiple, y otros del mismo tipo suelen ser apropiados para abordar procesos cognitivos simples y complejos, dependiendo de su construcción, pero no logran abordar procesos de respuesta ni la creación de respuestas originales. Las evaluaciones de desempeño (como presentaciones orales) abordan más adecuadamente las habilidades y resultados complejos de aprendizaje, pero son más difíciles de construir y corregir.

Indicadores de calidad de una evaluación sumativa

Una evaluación debe cumplir con ser confiable y válida. Además, debe reflejar los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la importancia que tiene cada uno, su formato debe ser pertinente a la complejidad del proceso cognitivo al que apela, debe poder responderse con los aprendizajes enseñados en la unidad, sin que sean necesarios recursos extra.

Evaluación sumativa y diversidad de estudiantes: tres principios

Si la instrucción ha sido diferenciada, tiene sentido que la evaluación también lo sea. Para hacerlo, la evaluación diferenciada debe abarcar los mismos objetivos esenciales de aprendizaje que son comunes a todos los estudiantes, con

excepción de aquellos que trabajan con un plan individualizado, a través de diferencias en los formatos de trabajo, u otras estrategias. El segundo principio es que los estudiantes deben tener la oportunidad, en la evaluación, de demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades. Por último, el sistema de puntuación o calificación debe ser el mismo a pesar del tipo de diferenciación.

Aplicando los principios a formatos tradiciones de lápiz y papel

Si bien puede parecer difícil de hacer a primera vista, el formato de lápiz y papel, con los ítems que típicamente utiliza, es susceptible de aplicar diferenciación, por ejemplo al presentar los ítems a través de audio, otorgar más tiempo de trabajo, cambiar el formato de presentación de la evaluación (en vez de un ensayo, hacer una presentación o video), etc., siempre que no altere el objetivo de aprendizaje que se piensa medir.

Aplicando los principios a evaluaciones orientadas al desempeño

Diferenciar las evaluaciones orientadas al desempeño es algo más natural, puesto que los estudiantes pueden utilizar una serie de recursos que les sean apropiados para llevar a cabo los proyectos, presentaciones u otros, que les permitan según sus características demostrar sus aprendizajes. Por otro lado, el profesor puede apoyar a los estudiantes que tengan problemas de planificación, generando sub-metas de evaluaciones sumativas, generando un andamiaje que facilite la demostración de aprendizajes.

Capítulo VI: Evaluación, calificación y diferenciación.

Antecedentes

Las calificaciones tienen un impacto gigantesco en el sistema educativo y en la trayectoria de las personas, y por lo mismo es importante recordar que son indicadores imperfectos y sujetos a error, y debido a lo complejas que son las prácticas de calificación, añadir el factor de diferenciación las suele hacer más complejas. El propósito de una calificación es informar sobre el desempeño de los estudiantes, por lo que la forma de comunicación debe ser clara y significativa, y la

calificación misma debe distinguirse de la retroalimentación. Si bien se le pueden asociar otros propósitos, lo importante es que las calificaciones sean efectivas.

Fundamentos para lograr calificaciones efectivas

Se debe intentar aumentar la confiabilidad y validez, además de reducir el error de medición y el sesgo del profesor.

Temas asociados a evaluación, calificación y diferenciación

Confusiones: La primera confusión típica es que en educación diferenciada, los estudiantes debieran tener metas de aprendizaje distintas, cuando en realidad los objetivos son los mismos, diferenciando las trayectorias y apoyos que reciben. La segunda es que a los estudiantes con dificultades se les exige menos; todos son calificados con la misma expectativa, otorgando un ambiente que propicia el aprendizaje de todos.

Temas centrales: Tres fundamentos de la educación diferenciada que afectan la evaluación y calificación que deben recordarse, son que las prácticas pedagógicas deben orientarse a una mentalidad de inteligencia incremental, que el esfuerzo debe asociarse con logros obtenidos, y que la diferenciación busca generar una cultura de colaboración en el aprendizaje.

Principios rectores de prácticas de calificación efectivas

Los principios enunciados a continuación facilitan que las calificaciones sean consistentes, precisas, significativas y de apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes.

1. Las calificaciones deben basarse en objetivos de aprendizaje claros y específicos: Ayuda a que los esfuerzos de todos los estudiantes den resultados.

2. Calificar en base a criterio, no en base a norma: Los estudiantes no trabajan por competitividad, sino para mejorar su propia comprensión de los contenidos con un sentido de comunidad.

3. No sobrecalificar el trabajo de los estudiantes: Las calificaciones debieran surgir de evaluaciones sumativas en momentos donde sean un aporte a la enseñanza-aprendizaje. Esto promueve una mentalidad de inteligencia incremental, enfatizando el esfuerzo.

4. Utilizar solo evaluaciones de calidad: Las evaluaciones deben ser pertinentes a la unidad, y deben estar bien construidas. Por ejemplo, no tiene sentido hacer pruebas sorpresa si no cumplen un propósito. Esto favorece el esfuerzo por aprender.

5. Reducir la “neblina de las calificaciones”: Las evaluaciones y el proceso de calificación deben ser transparentes a los estudiantes, de forma que sean significativos y sirvan al aprendizaje.

6. Eliminar la bruma matemática en las calificaciones: Evitar los promedios y los ceros. Los promedios no describen adecuadamente la trayectoria de aprendizaje, y los ceros suelen deberse a problemas que están fuera del control de los alumnos (como falta de recursos para realizar las tareas), y por ende no reflejan lo que los estudiantes pueden hacer.

7. Dar mayor ponderación a las calificaciones de final de la unidad que a las iniciales: Si los estudiantes no logran niveles máximos de desempeño al inicio de la unidad, no debieran ser castigados por ello. Es más importante lo que logran al final de la unidad, y reconocerlo les da impresión de que el esfuerzo es importante, que el error es parte natural del proceso de aprendizaje, favoreciendo una mentalidad de inteligencia incremental.

8. Al hacer los reportes, separar las calificaciones de *producto*, *proceso* y *progreso*: Hacer esta distinción permite describir más adecuadamente las trayectorias de los estudiantes, al darle espacio a lo que pueden hacer (producto), las habilidades que demuestran (proceso) y sus avances (progreso).

9. Abrir el proceso de evaluación y calificación a la participación de los estudiantes: Facilita la comprensión de su evaluación y sentido de responsabilidad.

Capítulo VII: Una mirada hacia atrás y hacia adelante.

Resumen 39: Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators

Bender, W.N. (2012). *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators*. California, EE.UU, Corwin.

Capítulo I: Instrucción Diferenciada

La instrucción diferenciada fue y es mejor conceptualizada como la respuesta del profesor a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos en las salas de clase de educación general (Tomlinson, 2010; 1999; Tomlinson & McThighe, 2006; en Bender; 2012). Los profesores deben conocer a los alumnos de su sala de clases, comprendiendo no solo las habilidades de aprendizaje, los niveles académicos y los estilos de aprendizaje individuales de cada alumno, sino que además debe mostrar preocupación por adecuar la instrucción para satisfacer las necesidades únicas de cada uno.

Tomlinson (1999) promueve que la diferenciación se realice en relación a tres áreas en particular:

1. **Contenido**: Lo que se aprende. Involucra lo que los alumnos deben dominar y qué se espera que los alumnos logren luego de la instrucción.
2. **Proceso**: Cómo el contenido es dominado por el alumno. Este puede variar de alumno en alumno, por lo que los profesores deben ofrecer una variedad de opciones de aprendizaje.
3. **Producto**: Cómo el aprendizaje es observado y evaluado. Variadas demostraciones del aprendizaje permiten al profesor determinar qué alumnos han dominado el contenido y quienes necesitan más tiempo. Estos productos pueden variar según los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Además, muchas de las ideas de Tomlinson están basadas en las la teoría de inteligencias múltiples del doctor Howard Gardner (2006, 1983; en Bender, 2012). Esta teoría identifica ocho tipos de inteligencia (verbal-lingüística, espacial, interpersonal, entre otras), las cuales son relativamente independientes pero

igualmente interactúan entre sí. Además, esta teoría ha resaltado el hecho de que los alumnos aprenden de diversas maneras, y conocer estas maneras ofrece la oportunidad a los profesores de crear actividades instruccionales que involucren variadas capacidades cognitivas.

Con lo anteriormente expuesto en mente, se exponen los factores que han impactado el concepto de instrucción diferenciada desde 1999 y lo han modificado, por lo que el autor propone el concepto de la nueva instrucción diferenciada. Por ejemplo, se considera también la teoría de tres inteligencias de Sternberg (1985; en Bender; 2012), la cual sugiere que los alumnos procesan la información e ideas en una de tres maneras, analítica, práctica, o creativa. También se menciona una conceptualización de estilos de aprendizaje propuesta por Silver, Strong y Perini (2000; en Bender; 2012), como el estilo de dominio, de comprensión, entre otros.

Otros elementos que han impactado al concepto de la evaluación diferenciada, más allá de los teóricos, han sido las nuevas investigaciones en la fisiología de los procesos de aprendizaje y también en la neuroquímica del aprendizaje, lo que se agrupa como el aprendizaje compatible con el cerebro. En esta misma línea aparece la tecnología, la cual ha impactado no sólo por medio de programas instruccionales, sino también en otras opciones como las redes sociales, el uso de blogs, entre otros elementos, que ofrecen variadas opciones a los profesores al enseñar.

Capítulo II: Diseño universal y modelos de instrucción diferenciada

Si bien existen variados modelos de instrucción diferenciada, un principio que está conduciendo la forma en que los profesores estructuran sus clases y realizan la instrucción es el denominado *diseño universal*. Este principio, junto con el constructor de instrucción diferenciada, entregan un telón de fondo para discutir varios modelos de instrucción diferenciada.

El concepto de diseño universal ha sido promovido como la manera más efectiva que tienen los profesores de hacerse cargo de las barreras (de aprendizaje, físicas, emocionales y/o académicas) que dificultan la enseñanza, y

organizar sus clases y el currículum para una instrucción diferenciada, con el objetivo de que todos los alumnos tengan el mismo acceso al currículum educativo general. Los principios de este concepto han sido presentados en una variedad de formas (Abell, Bauder & Simmons, 2005; Acrey, Johnstone & Milligan, 2005; Rose & Meyer, 2006; en Bender, 2012), y estas típicamente incluyen los siguientes factores:

- Uso equitativo: Los mismos medios de uso debiesen ser facilitados a todos los usuarios. Si es posible, que sean idénticos.
- Flexibilidad en el uso: Las opciones deben incluir claras opciones para los usuarios, y que estas sean adaptables.
- Presentación simple e intuitiva: El uso debe ser intuitivamente obvio, eliminando la complejidad, acomodándose a un amplio rango de conocimientos y habilidades lingüísticas, y entregando retroalimentación con su uso.
- Presentación perceptible: La información debe ser presentada en varios modos redundantes, como visual, verbal, pictórico y táctil.
- Tolerancia al error: Los elementos deben ser arreglados para minimizar la posibilidad de error.
- Espacio y tamaño apropiado: El uso debe entregar la posibilidad de ver información importante y de adecuarse al espacio.

Al aplicar estos principios al currículum escolar, se pueden recomendar una variedad de estrategias instruccionales: proveer varias acomodaciones a la evaluación, uso de comunicación electrónica, uso de libros digitales y de texto, entre otros. En esta línea, las recientes innovaciones tecnológicas permitan agregar recomendaciones a las sugeridas.

Se presenta una propuesta para la organización física de la sala de clases para una instrucción diferenciada, junto a un esquema y una explicación de los elementos que la componen (ubicación del profesor, de los puestos de los alumnos, un centro de lectura, entre otros). Luego, se presentan cuatro modelos

de instrucción diferenciada que son desarrollados en el libro. Estos modelos son: (1) modificación del plan tradicional de enseñanza, (2) centros de aprendizaje, (3) aprendizaje basado en proyectos, y (4) la sala de clases “volteada” (*flipped*).

Capítulo III: La tecnología y la nueva instrucción diferenciada

El impacto que tiene la tecnología en la instrucción es cada vez mayor a lo largo de todo el mundo. Es por esto que se hace necesario explorar el cómo la instrucción basada en tecnologías se relaciona con la necesidad de diferenciar la instrucción para todos los alumnos. Este capítulo tiene como objetivo proveer de información introductoria sobre las siempre cambiantes tecnologías instruccionales así como sobre el uso de estas para diferenciar la instrucción.

El uso de las variadas tecnologías disponibles hoy en día (dispositivos móviles, softwares educacionales, juegos educativos, entre otros) en las salas de clases puede aumentar considerablemente la capacidad de diferenciar la instrucción para cada alumno de la clase. En esta línea, se presentan variadas elementos tecnológicos que pueden ser utilizados como herramientas instruccionales para facilitar la diferenciación tales como: proyectos que requieran búsqueda de información en internet, blogs, juegos instruccionales, entre otros. También se mencionan opciones que se han desarrollado en el último tiempo, como el aprendizaje social a través de aplicaciones de Google, ente otras.

Capítulo IV: La respuesta a la intervención y estrategias de evaluación diferenciada

Probablemente, el área que más está cambiando hoy en día en educación son las estrategias de evaluación para las evaluaciones formativas en la sala de clases. Debido a la iniciativa de respuesta a la intervención (*response to intervention*, RTI) se ha generalizado la práctica de realizar un “escaneo” (*screening*) universal a los alumnos de primaria, la cual se toma de dos a tres veces a lo largo del año. Esto tiene el fin de detectar los puntos de referencia donde se encuentra el alumno con respecto a los estándares, para así determinar si necesita mayor instrucción; es un monitoreo constante del rendimiento del alumno.

En casi todas las salas de clases, los profesores deben evaluar a sus alumnos al final de un período académico. Estas evaluaciones pueden ser muy desafiantes para aquellos alumnos que tienen discapacidades de aprendizaje. Por esto, los profesores deben considerar otras estrategias de evaluación diferenciada, o también formas de modificar estas evaluaciones ya existentes para acomodarse a las necesidades de estos alumnos o de aquellos con otras dificultades académicas. En este sentido, los profesores deben tener no sólo conocimientos de prácticas de evaluación individualizada, sino que también la capacidad de modificar las pruebas que se aplican a nivel grupal, junto a una colección de estrategias que les permitan acomodar estas pruebas para todos sus alumnos. Algunas de estas estrategias son: uso de la tecnología, aumentar el tiempo para la prueba, omitir preguntas de selección múltiple complejas, permitir métodos alternativos de respuesta, entre otros.

Se presenta un modelo piramidal de tres niveles, el cual se basa en las dos propuestas para las evaluaciones formativas del RTI: el *escaneo universal*, para detectar dónde se encuentra el alumno con respecto a lo esperado, para ver si necesita intervenciones instruccionales suplementarias; y el *monitoreo del progreso*, definido como evaluaciones frecuentes que permiten documentar el impacto de las intervenciones y asistir en la planificación de las intervenciones que necesita el alumno.

En este modelo piramidal, el nivel 1 representa todas las actividades instruccionales que son entregadas a los alumnos en la educación general. Como la mayoría de los alumnos cumplen sus necesidades educativas en este nivel (80%), éste es la base. Si los alumnos no progresan, suben de nivel. Así, este modelo indica que aproximadamente un 20% de los alumnos necesitarán una instrucción suplementaria intensiva para dominar las habilidades esperadas. Las evaluaciones de escaneo universal se utilizan entonces para determinar qué alumnos necesitaran una instrucción más intensiva en el nivel 2 y 3. El modelo indica que luego de esta instrucción suplementaria, un 15% de los alumnos debiese tener sus necesidades instruccionales alcanzadas, por lo que un 5% (que subirá al nivel 3) necesitará de una intervención muy intensiva para poder cumplir

con sus necesidades. Se destaca que las intervenciones del nivel 2 y 3 deben estar específicamente apuntadas a las necesidades particulares de cada alumno. Además, en estos dos niveles se debe aplicar constantemente un monitoreo del progreso para saber si las intervenciones suplementarias están siendo efectivas.

Se presentan prácticas de evaluación diferenciada para la instrucción del nivel 1. Estas son: evaluaciones auténticas (aquellas en las que se produce un producto que se asemejan a los del mundo real), evaluaciones de portafolio y portafolios digitales. También se presentan herramientas que se utilizan en EE.UU para el escaneo universal, como softwares o evaluaciones elaboradas por compañías. En cuanto a los niveles 2 y 3, se menciona que algunas de estas herramientas de evaluación sirven también para el propósito de monitorear el progreso del alumno. Esto permite no sólo documentar el progreso general, sino que además indica que prácticas instruccionales deben cambiar para facilitar el crecimiento académico del alumno. Este monitoreo se basa en dos elementos: las evaluaciones según criterios (aquellas que comparan el rendimiento de los alumnos con una lista específica de estándares) y las mediciones basadas en el currículum (las cuales determinan si un alumno ha dominado una habilidad esperada). Se presentan ejemplos de esta última.

Finalmente, en cuanto al proceso de calificación diferenciado, se menciona que las notas no debiesen ser sólo un indicador del progreso de los alumno, sino que también deben ser una celebración del éxito del estudiante. Incluso en contextos donde es necesaria una nota final para tomar decisiones, los profesores pueden incluir notas adicionales que reflejen de forma más precisa y celebren el progreso del alumno. Estos procedimientos adicionales de calificaciones deben ser documentados y explicados a los apoderados y alumnos.

Capítulo V: Estrategias de apoyo instruccional para la instrucción diferenciada

Los alumnos con discapacidades de aprendizaje y aquellos con otras dificultades típicamente requieren de varias estrategias de apoyo para poder alcanzar los logros con éxito, las cuales pueden ser consideradas dentro del nivel

1 en el modelo presentado anteriormente. Este capítulo presenta información de una variedad de estas estrategias de apoyo instruccional en una variedad de áreas:

- Instrucción escalonada (*scaffolded*): Son una secuencia de contenidos, materiales y/o apoyos del profesor o los pares para facilitar el aprendizaje. Se asiste al alumno en el progreso de aprendizaje, conectando el nuevo conocimiento con los que ya tiene, según las necesidades específicas del alumno.
- Enriquecimiento (*enhancement*) de los contenidos: Son rutinas o estrategias que asisten en la organización de los contenidos, para facilitar la habilidad del alumno en identificar, organizar y comprender la información. Se presentan y desarrollan varias estrategias que van en esta línea, como los organizadores gráficos, guías de estudio, entre otros.
- Tutoría de pares: Es una de las tácticas más efectivas para asistir a los alumnos con discapacidades de aprendizaje y aquellos con otras dificultades. Permite desarrollar el aprendizaje cooperativo en este contexto las recompensas son compartidas. Esta estrategia puede considerarse adecuada para el nivel 2 del modelo presentado, y requiere que los alumnos sean entrenados para ser capaces de desempeñar esta labor.

Capítulo VI: Estrategia de instrucción cognitiva para clases diferenciadas

Además de las estrategias instruccionales presentadas anteriormente, existen también otras que pueden ayudar a los alumnos con discapacidades de aprendizaje. Este capítulo se enfoca específicamente en la instrucción cognitiva.

La instrucción metacognitiva involucra entregarles a los alumnos las herramientas para asistirlos en mejorar sus habilidades de organización, su pensamiento y habilidades de procesamiento de información, para que puedan completar sus tareas de forma satisfactoria. El término “instrucción metacognitiva” se usa menos hoy en día, hay términos que tienen un significado similar y que son

de un uso más amplio (estrategia de instrucción cognitiva, instrucción estratégica, entre otros). Si bien el concepto de metacognición difiere en su definición y contenido según los autores, en general incluye: (1) hablar con uno mismo a lo largo de la planificación de los pasos necesarios para completar una tarea, (2) ordenar esos pasos en la secuencia correcta, y (3) monitorear el propio progreso de esos pasos.

La investigación de las últimas décadas ha destacado el uso de estas estrategias, por lo que los profesores las han involucrado cada vez más en su enseñanza. Es más, con una práctica consistente y regular de estas técnicas permite que los alumnos vayan desarrollando sus propias estrategias, lo que permite que se generalicen entre las diferentes clases.

Entonces, una estrategia cognitiva es un dispositivo mnemotécnico o un acrónimo que asiste al alumno en comprender y completar una tarea académica, usualmente por medio de especificar los pasos secuenciales para alcanzar dicho objetivo. Se presentan algunas de estas a modo de ejemplo.

Si bien estas estrategias se pueden utilizar de varias maneras, se presenta un modelo de ocho pasos que es aplicable a todas, aunque pueden ser levemente modificados según la estrategia. Estos pasos buscan entregar una guía a los profesores para implementar la instrucción cognitiva (Lenz, 2006; Schumaker & Deshler, 2003; en Bender, 2012). Estos pasos requieren de tiempo para ser aplicados, y son los siguientes:

1. Evaluación previa y compromiso: Se debe determinar si el alumno necesita una estrategia para una determinada tarea. Luego se debe elegir la estrategia para poder cumplir dicha tarea. En este proceso se tiene que incluir al alumno, para lograr un compromiso de su parte en este aprendizaje.
2. Describir la estrategia: Se le presentan y describen al alumno los contenidos de la estrategia, y cómo los contenidos de esta son utilizados.
3. Modelar la estrategia: Se modela cada paso de la estrategia mientras se discute su uso con el alumno. Así se muestra como el alumno debe

entregarse a sí mismo instrucciones verbales para usar la estrategia. Se fomenta que los alumnos hagan preguntas.

4. Repaso verbal de la estrategia: Este paso está pensado para facilitar el uso independiente de la estrategia por parte del alumno. La idea es que el alumno se sepa de antemano los pasos, y las acciones que involucran cada uno, antes de intentar aplicar la estrategia.
5. Practicar con materiales controlados: Antes de usar la estrategia diseñada en los materiales que se califican, es necesario que el alumno domine la aplicación de esta por medio de la práctica con materiales más simples, que se adecuen a su nivel de rendimiento. La idea de esto es que la dificultad del material no debiese afectar la habilidad del alumno para aplicar la estrategia.
6. Practicar con material apropiado para calificar: Luego del paso anterior, se debe ir aumentando la dificultad del material entregado al alumno hasta alcanzar aquel que tenga un nivel parecido al que se utiliza para calificar.
7. Compromiso para generalizar la estrategia: Una vez que el alumno ha dominado el uso de la estrategia con el material que está al nivel de aquellos que se utilizan para calificar, se debe fomentar que el alumno vea el valor de generalizar la estrategia aprendida a otras tareas educativas similares.
8. Generalización y mantención: La primera fase de la generalización es una *orientación a la generalización*, donde se intenta que el alumno se comprenda en qué situaciones puede utilizar esta estrategia, y hacer las adaptaciones necesarias para que sea exitosa. Luego viene la *activación*, donde se le entregan al alumno tareas para aplicar esta estrategia en otros contenidos o materias. Finalmente está la *mantención*, donde se le debe recordar periódicamente al alumno el uso de la estrategia y el profesor debe ir chequeando los resultados de su aplicación.

Resumen 40: Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All

Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. (2da ed.). Estados Unidos: Corwin.

Capítulo I: Una misma herramienta no le queda bien a todos:

Introducción

¿Qué es la evaluación diferenciada?

Es un proceso continuo a través del cual el profesor reúne información antes, durante y después de la instrucción, utilizando múltiples instrumentos formativos y sumativos. Para **elegir las herramientas esenciales**, se debe seleccionar o diseñar herramientas de evaluación diferenciada que provean una imagen completa sobre las necesidades del estudiante, ya que cada individuo es único en cuanto a sus motivaciones, conocimientos previos, experiencias, estilos de aprendizaje, etc. Por otro lado, la **evaluación de proceso** provee información clave para mejorar la enseñanza y aprendizaje.

Clarificando la terminología asociada a la evaluación diferenciada:

Evaluación: Juicio sobre el trabajo y necesidades del estudiante.

Actividad de evaluación: Ejercicio para involucrar activamente al estudiante en la evaluación.

Elecciones de evaluación: Proveer opciones sobre la evaluación al estudiante.

Habilidad de evaluación: Habilidad del estudiante para utilizar una herramienta de evaluación.

Estrategia de evaluación: Procedimiento táctico para lograr una meta.

Herramienta de evaluación: Instrumento formal o informal utilizado para evaluar al estudiante en sus habilidades o conocimientos.

Evaluación auténtica: Tarea de desempeño significativa para demostrar habilidades en un contexto realista.

Diferenciación: Filosofía que busca abordar la diversidad de estudiantes en aula.

Evaluación: Análisis sumativo del aprendizaje del estudiante en un momento para hacer un juicio de él.

Retroalimentación: Comentarios constructivos sobre el trabajo del estudiante para lograr su mejora.

Evaluación formal: Herramientas que recolectan información específica y observable para contribuir a la definición de una calificación.

Evaluación formativa: Evaluación continua a través del proceso de aprendizaje, para contribuir a la retroalimentación.

Evaluación informal: Aplicación rápida y casual de herramientas para informar sobre el aprendizaje de un estudiante sin producir una calificación.

Evaluación ipsativa: Autoevaluación metacognitiva de una habilidad.

Autoevaluación: Proceso metacognitivo para determinar fortalezas y debilidades propias.

Estándares: Parámetros de logro de un área de aprendizaje determinado.

Evaluación sumativa: Evaluación al finalizar una unidad de aprendizaje.

Es importante reconocer nuestra propia **visión sobre la evaluación diferenciada** y su importancia. También, **construir una caja de herramientas de evaluación diversas**, las que van mano a mano con la instrucción para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación en la era de la rendición de cuentas

A través de las distintas modalidades de evaluación existentes, como la formativa y sumativa, los estudiantes reciben ayuda para lograr los estándares de aprendizaje establecidos. En Estados Unidos, algunos programas que definen estándares y por ende se relacionan con la evaluación son el National Common Core Standards, Race to the Top, Response to Intervention, etc. Las evaluaciones pueden tener altas consecuencias a nivel de estudiante, profesor, comunidad, estado, etc. Por otro lado, la evaluación diferenciada puede verse como un prerrequisito para la planificación del currículum y la instrucción, al dar una imagen completa del estado de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, creemos que el **rol del profesor** es el de un actor fundamental que guía, apoya y promueve el aprendizaje del estudiante.

Capítulo II: Considerando la investigación y buenas prácticas en la evaluación formativa diferenciada

Sabemos que el **procesamiento de información y su consolidación en la memoria** depende de si esta le es significativa, por lo que se les debe apoyar en la identificación de aquello que es relevante, además de enseñar estrategias de retención de información. Elementos como falta de claves de recuerdo, experiencias personales, confusión de hechos, etc., pueden explicar y determinar el **por qué los estudiantes recuerdan u olvidan** cierta información. A partir de esto, podemos utilizar estrategias como categorizar, valorar, y conectar la información, y así facilitar la consolidación de los aprendizajes en la memoria a largo plazo, **ayudando al cerebro** en su procesamiento.

Por otro lado, es importante destacar que los estudiantes que reciben buenas calificaciones **desarrollan comportamientos inteligentes** que les ayudan en las evaluaciones, como ser persistentes, recibir e incorporar retroalimentación

que valora la calidad por sobre la cantidad, demostrar un apropiado control de impulsos, etc.

Por su parte, la **evaluación auténtica**, que evalúa el desempeño del estudiante en una situación realista, da la mejor evidencia sobre su aprendizaje. Complementariamente, la **retroalimentación sobre desempeño** promueve el aprendizaje al ser oportuno y permitir mejorar las estrategias de trabajo.

Capítulo III: Creando un ambiente para evaluación formativa

El clima de aula tiene gran influencia en la motivación y éxito del estudiante en las actividades de aprendizaje. Específicamente, el **ámbito afectivo** es crucial, donde gracias a las interacciones en aula los estudiantes sienten que son un aporte, incluyendo las instancias de evaluación, que son vistas como parte del aprendizaje.

Por otra parte, un **ambiente emocionalmente seguro** propicia que se sientan confiados para participar en actividades de evaluación y el desarrollo de **inteligencia emocional** permite lidiar con situaciones de frustración propias de la evaluación.

Es importante considerar la **autoeficacia** y su relación con la **motivación** hacia las actividades de aprendizaje, de forma de comprometerlo en tareas de evaluación donde se sienta desafiado, con un nivel apropiado de ansiedad.

Finalmente, el **ambiente físico** también es un elemento relevante que a través de la temperatura, luz, y otros, puede modelar la experiencia de los estudiantes.

Capítulo IV: Conociendo al aprendiz

La comprensión sobre el estilo de aprendizaje, personalidad, intereses y conocimientos de base del estudiante determinan el uso de estrategias de evaluación diferenciadas, ya que con un perfil completo del individuo podemos crear experiencias pertinentes y atractivas.

La **recolección de información** se debe realizar antes, durante y después de la experiencia, a través de observación del estudiante y su progreso en aula.

Según la **Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner**, existen diversos tipos de inteligencia que pueden ser potenciados en la instrucción y evaluación de aula y que se desarrollan a lo largo de la vida; de la misma forma, las **teorías de Sternberg y Goleman** pueden ser de ayuda.

Con actividades como encuestas, conversaciones entre estudiantes, identificación con distintos perfiles de personalidad y estilo de trabajo, y otros, se pueden adecuar tipos de actividades de evaluación que se adapten a los estudiantes.

Capítulo V: Explorando la autoevaluación

La **autoevaluación** es un proceso de pensamiento que apela a la autorregulación de los estudiantes, y a su capacidad de reflexionar sobre sus fortalezas, debilidades y necesidades. Así, es metacognitiva, crítica y creativa, de manera que retroalimenta la actividad del estudiante.

El **autodiálogo** es una estrategia que permite un flujo interno de regulación del sujeto, y que puede ayudar a monitorear la actividad del estudiante en situaciones de evaluación. Para que las **condiciones** sean propicias a un pensamiento metacognitivo de calidad, las actividades diferenciadas deben ser desafiantes, novedosas, relevantes, significativas, etc., y su efecto puede verse en la conducta y respuesta del estudiante a ellas. Además, se puede **enseñar al estudiante** a orientar el autodiálogo hacia la evaluación del propio aprendizaje al fomentar preguntas sobre los objetivos de la actividad, si tienen los materiales necesarios, si necesitan o no ayuda, si los objetivos fueron cumplidos, etc., ya sea individualmente o en grupos.

Capítulo VI: Evaluación formativa antes del aprendizaje

¿De qué manera las herramientas de pre-evaluación o diagnóstico sirven a la planificación de la enseñanza para atender a necesidades diversas?

Dado que su objetivo es identificar los conocimientos, habilidades, intereses y disposiciones de base, su aplicación e interpretación son fundamentales. Permiten definir objetivos de aprendizaje específicos y pertinentes, diseñar las

evaluaciones formativas y sumativas de la unidad, y además **planificar las estrategias instruccionales de manera personalizada**. Esto implica diseñar la clase considerando las características de los estudiantes, favoreciendo su involucramiento en los aprendizajes. Algunas **estrategias de evaluación** en momentos iniciales son la utilización de señales (como tarjetas de colores), hacer actividades donde los estudiantes se agrupen en lugares de la sala decorados con afiches que describan distintos intereses o conocimientos previos sobre un contenido, encuestas breves, lluvias de idea grupales, etc.

Capítulo VII: Evaluación formativa durante el aprendizaje

¿De qué manera la evaluación diferenciada puede servir para intervenir durante el desarrollo de experiencias de aprendizaje?

La evaluación de proceso permite dirigir la instrucción, de manera que reconoce los ritmos individuales de aprendizaje de los estudiantes, y sus diferentes trayectorias y necesidades. Algunas **estrategias de evaluación** pueden ser la observación, el registro de observaciones en notas para cada estudiante según área (intereses, habilidades, comportamientos, desempeño), tarjetas de respuesta con que los estudiantes pueden señalar rápidamente su nivel de comprensión, pruebas cortas, etc.

Capítulo VIII: Evaluación formativa después del aprendizaje

¿De qué manera las estrategias diferenciadas de evaluación formativa, aplicadas al finalizar la unidad de aprendizaje, permiten reconocer necesidades de enseñanza futuras e inmediatas?

La evaluación formativa al final de una unidad puede servir para conocer el aprendizaje logrado, y las necesidades de los estudiantes que deberán ser consideradas en la planificación de la unidad siguiente. Algunas **estrategias** útiles para evaluar en este momento son las preguntas abiertas y las preguntas reflexivas donde los estudiantes deban describir sus logros. Para guiar un poco más la reflexión, se puede proveer vocabulario a los estudiantes utilizando la **Taxonomía de Bloom**, aplicar escalas Likert que puedan ser trabajadas con los estudiantes, así como el diseño e implementación conjunta de rúbricas que

aborden diversos aspectos asociados al aprendizaje, listas de cotejo, preguntas de distinto nivel de dificultad para abordar comprensión lectora, entre otros.

Capítulo IX: Diferenciando las evaluaciones sumativas

¿De qué manera las necesidades de los estudiantes pueden acomodarse a evaluaciones formales?

Las características físicas, académicas y emocionales de los estudiantes deben ser consideradas en la planificación de las evaluaciones, y se les debe informar sus propósitos y formatos de manera de disminuir su ansiedad. Por su parte, si bien las **evaluaciones estandarizadas** tienen guías de aplicación y corrección, el profesor puede evaluar qué aspectos pueden estar bajo su control y realizar acomodaciones a ellos (por ejemplo elegir distintos espacios para que el estudiante responda, dar más tiempo, herramientas de apoyo, etc.). Otro aspecto importante es crear un **ambiente de evaluación positivo**, de manera de disminuir la ansiedad y estrés, restándole énfasis a la importancia de los resultados para que así los estudiantes puedan rendir mejor. También es primordial **dar instrucciones claramente** y enseñar **estrategias efectivas para enfrentarse a las pruebas**.

Respecto a las **calificaciones**, se recomienda aprovechar instancias formales e informales, no mezclar aspectos actitudinales con el desempeño y fundamentar cada una con evidencia. También es de ayuda involucrar a los padres y ofrecer múltiples instancias evaluativas calificadas.

Capítulo X: Evaluación para instrucción diferenciada y agrupamiento flexible

¿De qué manera se pueden incorporar las estrategias de evaluación formativa en las actividades de instrucción diferenciada con agrupamiento flexible?

La evaluación diferenciada permite hacer diagnósticos de los estudiantes, por lo que es importante aprovechar de utilizar herramientas motivantes, desafiantes y que generen una actitud positiva hacia la evaluación.

La **utilización estratégica de la tecnología** incluye programas que faciliten la planificación de la evaluación, utilizar plataformas digitales para evaluaciones interactivas de desempeño, aplicación de herramientas digitales como portafolios o videos, entre otros. Otra opción es usar **cubos de evaluación** donde cada cara tenga algún término de la taxonomía de Bloom en base al cual deban trabajar los estudiantes, **agendas o menús de evaluación** que puedan adaptarse a las necesidades a nivel individual de los estudiantes, **estaciones de evaluación** con zonas de exploración, estaciones estructuradas, etc.

Por otro lado, las **estrategias de agrupamiento flexible** acomodan las necesidades del estudiante a la instrucción o evaluación, de forma que las actividades pueden pensarse para ser llevadas a cabo por la clase completa, en forma individual, en parejas o grupos pequeños. Cada modalidad da distintas oportunidades para el trabajo diferenciado de los estudiantes. Para **evaluar el trabajo grupal** se puede considerar combinar estrategias de autoevaluación, evaluación de pares y evaluación del profesor, siendo importante distinguir el logro de cada estudiante.

Otra perspectiva interesante la puede dar la **observación de discusiones grupales** , los que pueden definirse según su nivel de apresto, habilidad o intereses comunes. También pueden configurarse grupos en base a dinámicas de tutoría y de trabajo cooperativo. En este contexto es importante estar atento a actitudes negativas de parte de los estudiantes, para lo que se recomienda estar abiertos a la crítica, modelar interacciones grupales adecuadas, entre otras.

Capítulo XI: Modelos de planificación instruccional diferenciada

La evaluación formativa es un proceso continuo a través de la enseñanza, y permite enriquecer las estrategias instruccionales para que sean más efectivas. Para lograrlo existen distintos modelos:

Modelo de tareas ajustables: Las actividades instruccionales se pueden ir ajustando según las necesidades de los estudiantes y las experiencias de aprendizaje que requieran según su nivel de logro.

Modelo de compactación curricular: Se utiliza para estudiantes que ya conocen el contenido y por ende no es necesario que realicen una trayectoria que se detenga en cada elemento, sino que se puede ajustar su ritmo en función de los énfasis que necesitan.

Modelo de contrato académico: Es un acuerdo de trabajo entre el profesor y el estudiante, que establece objetivos consensuados según sus necesidades y perfil particular. Es importante evaluar el cumplimiento del contrato y el aporte que hace al estudiante.

Modelo basado en proyectos: Otorga un marco de los fines y medios generales de aprendizaje, donde los estudiantes tienen mayor independencia para explorar los conocimientos. Es importante evaluar el progreso de los estudiantes en su desarrollo.

Modelo basado en problemas: Permite un aprendizaje significativo al utilizar problemas reales y contingentes que sirvan a los estudiantes para proponer soluciones. El problema puede adaptarse a los perfiles de los estudiantes, y al igual que en otros modelos, es importante evaluar su pertinencia, el aporte que hace, etc.

Capítulo XII: Planificando evaluación diferenciada

¿Cómo se puede utilizar la evaluación formativa para planificar la evaluación diferenciada?

En primer lugar, es importante definir los objetivos de aprendizaje y establecer las evaluaciones diagnósticas sobre el nivel de conocimiento previo de los estudiantes. A partir de esto se puede definir un plan de enseñanza, el que puede ser evaluado y reajustado en forma constante a través de evaluaciones formativas.

Otra manera de considerar la evaluación en los procesos educativos es a partir de la distinción entre proceso, contenido y producto de Tomlinson, a lo que nosotros incluimos las disposiciones hacia el aprendizaje. Según elementos es posible diferenciar las herramientas de enseñanza y por ende de evaluación.

Además, la evaluación formativa tiene un importante rol en la **planificación del currículum**, a través de la observación del estudiante, la revisión de objetivos de aprendizaje, el análisis de las experiencias previas del alumno, etc.

Es fundamental plantearse **preguntas esenciales**, las que guían al profesor y a los estudiantes hacia el desarrollo de los aprendizajes, clarificando las metas, expectativas de desempeño y evaluación sobre los instrumentos de evaluación utilizados. De la misma forma, el profesor puede **enseñarle al estudiante estrategias de evaluación** y cómo enfrentarse a ellas, qué propósito tienen y qué aporte pueden hacer a su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se recomienda **crear condiciones para el cambio** en evaluación formativa diferenciada, proveyendo oportunidades de desarrollo profesional, compartiendo experiencias y celebrando los pequeños logros de los docentes.

Resumen 41: Making Assessment for Everyone: How to Build on Student Strengths

Kusimo, P., Ritter, M. G., Busick, K., Ferguson, C., Trumbull, E. & Solano-Flores, G. (2000). *Making Assessment for Everyone: How to Build on Student Strengths*. San Francisco, EE.UU, WestEd.

Sección I: Viendo la cultura de nuestros alumnos con “nuevos ojos”

Este capítulo busca entregar cierta introspección respecto a cómo ciertos ingredientes de la diversidad deben ser considerados para asegurar la equidad en el proceso de evaluación. Se propone una aproximación sociocultural a la evaluación, que considere las diferencias individuales de los alumnos basadas en la cultura, el lenguaje, el género y otros aspectos de sus vidas e identidades.

Volverse educadores sensibles y con conocimientos para poder satisfacer las necesidades de los diversos grupos de alumnos requiere aprender a reconocer tanto la cultura dominante (que da cuenta de gran parte de las prácticas de la sala de clases) como de las culturas no dominantes, en donde grandes cantidades de alumnos han sido criados. Desarrollar una perspectiva con respecto a posibles choques culturales dentro de la sala de clases es un proceso necesario si se quiere enseñar y evaluar de forma justa y efectiva. Raza, género, lenguaje, etnia, historia familiar, experiencia personal, estrato socioeconómico; todos estos elementos influyen en la experiencia educacional para alumnos y profesores. El desafío está sintonizado con todos esos factores, y al mismo tiempo ser capaz de evitar los estereotipos.

Cada cultura ha aceptado formas de evaluar el desarrollo de los niños, y lo que es aceptable puede diferir de una cultura a otra. Debido a estas diferencias, los profesores deben estar preparados y con la voluntad para utilizar una variedad de técnicas y formatos de evaluación con aquellos alumnos que no pertenezcan a la cultura dominante. Los formatos de evaluación reflejan maneras particulares de pensamiento, y la cultura del alumno es un factor clave en el grado en que ciertos formatos pueden evaluar su progreso de forma precisa. Por ejemplo, un ítem de

verdadero o falso pide del niño cierto pensamiento categórico que algunas culturas incluso les enseñan a los niños a evitar.

Una manera amplia de pensar acerca de las diferencias culturales que se relacionan a la educación es reflexionar acerca del grado en que las personas son criadas con una orientación hacia lo grupal (familia, comunidad, etc.) o hacia lo individual. Los valores de cada una llevan a ciertas características culturales que pueden ser fuente de conflicto en la sala de clases. Así, la inclinación de un profesor hacia el individualismo o hacia el colectivismo influencia las expectativas desde el comportamiento de los alumnos hasta como aprenden. Es más, gran parte de las investigaciones acerca de estilos de aprendizaje y sobre otros temas de investigación tienen una base ideológica individualista (Ladson-Billings, 1991; en Kusimo et al., 2000).

Se presentan ciertas comparaciones entre aspectos que son característicos del individualismo con aquellos del colectivismo. Por ejemplo, hay ciertas culturas que les enseñan a sus niños a centrarse más en el grupo que en lo individual, donde el rendimiento personal es valorado según el grado en que contribuye al bienestar grupal. En este caso, un proceso de evaluación que tenga demasiado énfasis en lo individual no está ayudando a estos alumnos en desarrollar la fortaleza que es la capacidad de trabajar en equipo. Así, al desarrollar las evaluaciones, es necesario considerar las fortalezas de colaboración de los alumnos con culturas colectivistas, y también la probable preferencia de aquellos alumnos que vienen de una cultura que se centra en lo individual.

Por otra parte, en cuanto al género, se destaca la importancia de que los profesores sean conscientes de que sus propias expectativas respecto al género pueden no coincidir con cómo se espera que se comporten sus alumnos en la cultura de su hogar. Incluso estas expectativas pueden variar mucho dentro de una misma cultura, sin ser uno consciente de eso.

Lo que se busca con esta aproximación sociocultural a la evaluación no es que los profesores o desarrolladores de pruebas estandarizadas dejen de utilizar métodos psicométricos. Más bien, se alienta a los profesores y desarrolladores de

pruebas a que consideren los factores socioculturales al diseñar o modificar las evaluaciones.

Sección II: Reconociendo las habilidades lingüísticas de todos los alumnos

Según sus antecedentes, los alumnos pueden estar inclinados a comunicarse de maneras que pueden ser las que se esperan en el colegio, o puede también que no sea así. No es poco común hacer suposiciones según cómo se comunican las personas. Es por esto que los profesores deben estar constantemente monitoreando si las suposiciones que hacen de sus alumnos son precisas.

Se profundizan en aspectos que los profesores debiesen tener en cuenta en sus salas de clase, como la presencia de alumno que hablen algún dialecto, las diferencias de lenguaje entre género, aquellos alumnos que la lengua de la sala de clases no es su lengua nativa, entre otros. Se destaca que los profesores, al evaluar el rendimiento de los alumnos, deben tener la habilidad de determinar qué errores de los alumnos indican problemas de aprendizaje y cuáles son simplemente fallas normales del desarrollo y del dominio del lenguaje. Por lo tanto, se debiesen establecer criterios para lo que se debe considerar como errores serios.

Se hace necesario entonces tener en consideración estos aspectos del lenguaje que pueden influir en el alumno, y que por lo tanto se deben tener en cuenta para desarrollar procesos de evaluación válidos. Esto se hace fundamental, ya que es mucho más fácil culpar al alumno por su bajo rendimiento que a las evaluaciones.

Sección III: Definiendo una buena evaluación

En este capítulo se presentan en los criterios para una evaluación de alta calidad. Se describen cinco claves, donde además el texto incluye ejemplos y estrategias para la sala de clases. Las claves se presentan a continuación:

1. ¿Qué? Objetivos de aprendizaje claros y apropiados.

Esto se refiere a qué es lo que se pretende evaluar, por lo que tener objetivos claros y apropiados resulta fundamental. Un objetivo de aprendizaje es un “pedazo” (*chunk*) de contenido lo suficientemente claro y específico para definir qué enseñar, y permitir a los alumnos saber que tienen que aprender. Se pueden llamar de muchas formas: estándares de contenidos, puntos de referencia (*benchmarks*), expectativas de aprendizaje, entre otras. Los objetivos específicos se caracterizan por tener una fuerte relación con los estándares del distrito o del estado (o los nacionales). Es importante que a la hora de establecer los contenidos, se considere si estos son lo suficientemente claro para que un grupo de profesores acuerde en el rango de habilidades, conocimientos y rendimientos que implican ese objetivo, si acuerdan que es lo que se debe enseñar y evaluar, y si es que se definen claramente las expectativas para profesores y para los alumnos.

Existen muchas maneras de categorizar los objetivos de aprendizaje para los alumnos. Esta categorización ayuda a pensar sobre lo que se espera que sepan y puedan hacer, y también ayuda a determinar si se tiene una buena combinación de objetivos. Estos tipos de objetivos son: (1) conocimiento y comprensión, (2) dominio del razonamiento, (3) habilidad, (4) capacidad de crear productos, y (5) disposición, donde se busca generar un ambiente para que los alumnos elijan de forma activa involucrarse en el aprendizaje y dar lo mejor de sí.

2. ¿Por qué? Un propósito claramente focalizado y apropiado.

Es fundamental tener un propósito que valga la pena. Algunas evaluaciones le entregan información al alumno acerca de su rendimiento. Otras les sirven a los profesores para modificar y mejorar la instrucción. Lo que se busca es que los alumnos comprendan cómo aprender, cómo evaluar su propio rendimiento, y cómo llevar a cabo el lenguaje necesario para mejorar su trabajo. Por lo tanto, una buena evaluación no debe dañar o frustrar excesivamente a los alumnos; sus beneficios deben ser mayores a sus aspectos negativos.

3. ¿Cómo? Un calce adecuado entre objetivos, propósitos y métodos de evaluación.

Una buena evaluación significa elegir el mejor método evaluativo para el objetivo la población que se busca evaluar. Stiggins (1997, en Kusimo et al., 2000) entrega una descripción de cuatro métodos de evaluación, donde cada uno tiene ventajas y desventajas, y además algunos son más útiles para ciertos objetivos más que para otros. Estos métodos de evaluación son los siguientes:

- 1) Selección de respuesta: Le entregan a los alumnos un conjunto de posibles respuestas donde ellos deben elegir. Existen varios tipos, como verdadero/falso, selección múltiple, entre otros. Se incluye aquí también el método de respuesta breve, porque requiere de respuestas específicas que pueden ser evaluadas como buenas/malas. Es más útil para medir los objetivos de conocimiento y razonamiento.
- 2) Ensayos: Involucra escribir como una herramienta para demostrar conocimiento, comprensión de conceptos y razonamiento.
- 3) Evaluación de rendimiento: Se basan en la observación y el juicio informado, enfocándose en lo que los alumnos pueden hacer con lo que han aprendido. Generalmente, se utilizan para evaluar productos (posters, videos, proyectos, etc.) y habilidades de rendimiento (habilidades orales, de laboratorio, etc.). También pueden ser de forma escrita, para demostrar habilidades como la narración, persuasión, etc.
- 4) Comunicación personal: Ofrece oportunidades para ver el aprendizaje del alumno al hablar con él y escucharlo. Las estrategias de este método involucran hacer preguntas, entrevistar, discusiones, y escuchar las preguntas de los alumnos. Una fortaleza de este método es que permite expresar conocimientos y razonamientos sin preocuparse acerca de las mecánicas de la escritura. Permite explorar el aprendizaje más allá del producto y del rendimiento.

4. ¿Cuánto? Un muestreo suficiente del trabajo de los alumnos para hacer inferencias sólidas sobre el aprendizaje.

La evaluación (*assessment*) es un término amplio que se debe referir a más que una sola prueba o una sola muestra de trabajo. Para poder evaluar de forma precisa lo que un alumno sabe y es capaz de hacer para cualquier objetivo de aprendizaje, es necesario analizar evidencia suficiente del trabajo del alumno para poder hacer buenas inferencias sobre su aprendizaje.

Además de lo anterior, un profesor debe también considerar la forma en que la cultura y el lenguaje del alumno influyen su rendimiento. Dependiendo del objetivo, se deben recolectar muestras en varias ocasiones y a través de diferentes métodos, lo que ayuda a tener un panorama más claro del rendimiento del alumno; considerando además que ciertos alumnos pueden expresar mejor sus conocimientos de formas distintas que otros.

5. ¿Cuán preciso? Equidad y libertad de sesgos que distorsionan el panorama del aprendizaje.

Incluso cuando se diseña un proceso de evaluación donde se sabe perfectamente qué medir y cómo, que tiene el método adecuado, y se sabe cuántas evaluaciones hay que tomar, las cosas aún pueden resultar mal y la evaluación puede no funcionar. Pueden influir factores como instrucciones poco claras, falta de tiempo, la respuesta de los alumnos no fue la esperada, etc. Esto se llama fuentes de falla en la medición, sesgos y distorsión, o invalidez. El resultado es que la información que entrega la evaluación no significa lo que pensamos que significa.

Si las cuatro primeras claves son llevadas a cabo de buena forma y equitativamente, los sesgos y la distorsión pueden ser limitados. Cualquier tipo de evaluación puede generar sesgos y distorsión, no solo los instrumentos objetivos.

Sección IV: Utilizando las fortalezas culturales y lingüísticas de los alumnos para construir buenas evaluaciones.

En esta sección se describe cómo considerar las cinco claves de la sección anterior y las fortalezas del alumno, para el diseño y la interpretación de evaluaciones. Se presentan ejemplos de varios colegios y culturas, así como pasos prácticos.

Existen obvias diferencias en base al ambiente en donde los alumnos han sido criados, por lo que la influencia de esto, el lenguaje y la cultura tienen implicancias en los conocimientos y en las formas de conocer que tienen los alumnos. Se presentan estrategias para poder hacerse cargo de esto. Algunas de estas son:

- Mostrar la evaluación o la tarea a un profesor que tenga conocimientos y experiencia con la cultura de tus alumnos.
- Si es que hay, pedirle ayuda a profesores que compartan cierta cultura con algunos alumnos para elaborar las pruebas (por ejemplo, un profesor latino en un colegio de EE.UU).
- Preguntarle a los padres que revisen voluntariamente las evaluaciones para que busquen elementos que puedan resultar poco familiares o poco claros a los alumnos.

También es necesario hacerse cargo de las diversas formas que pueden tener los alumnos para responder. Una forma es asegurarse que las evaluaciones reflejen el aprendizaje es ofrecerle a los alumnos opciones que les permitan elegir la mejor forma de demostrar su conocimiento y habilidades según sus fortalezas. Manteniendo siempre en el foco el objetivo, se le pueden ofrecer opciones a los alumnos en: las tareas que responden, las formas en que responden (oral, escrita), el lenguaje que utilizan, entre otras. Es especialmente importante clarificarles a los alumnos los criterios y las expectativas de la evaluación. Además, las evaluaciones pueden ser elegidas o diseñadas según los estilos de aprendizaje, diferentes inteligencias, modalidades de trabajar, mientras estas variaciones aumenten la habilidad de obtener mediciones precisas de lo que saben y pueden hacer los alumnos.

Finalmente, se comenta acerca de balancear evaluaciones grupales con evaluaciones individuales. Si bien se busca hacer calzar los métodos de evaluación del profesor con las fortalezas y experiencia de los alumnos, también se busca ayudar a los estudiantes a ir más allá de su zona de comodidad.

El trabajo grupal puede ser configurado para entregar oportunidades tanto para el esfuerzo individual como el colectivo, pero la clave es balancearlos. Cuando las tareas son verdaderamente colaborativas, los alumnos se pueden entre sí a determinar una aproximación o a completar una tarea, resolver como compartir recursos limitados, ayudar a otro que no pueda completar su parte de la tarea por algún motivo, y expresar la propiedad conjunta de la tarea completada. Para tomar en cuenta el aspecto individual en esto, los profesores pueden incluir en el diseño la necesidad de una autorreflexión y de autoevaluación en relación al progreso, desafíos y contribuciones del grupo. Se pueden incluir evaluaciones de pares, que se documente la contribución personal al esfuerzo común, entre otras formas.

Sección V: Reparando y mejorando evaluaciones diseñadas externamente.

Cuando el punto de partida es una evaluación que ya existe, esta sección ayuda a los profesores a evaluar su calidad, identificar fallas para la diversidad de alumnos, y proveer ideas para superar estas barreras.

Para lograr evaluaciones más equitativas, es necesario que los profesores se vuelvan revisores (*reviewers*) de todas las evaluaciones que utilizan, incluyendo las que hacen ellos mismos, las prestadas por colegas o las que se compran a las compañías que elaboran pruebas. Además del propio juicio, se pueden tomar tres acciones para revisar las evaluaciones:

1. Utilizar revisores externos: Personas con diferentes habilidades y antecedentes pueden ser sensibles a fallas que otros pueden pasar por alto. Se recomienda utilizar la mayor cantidad de revisores posibles, y se debe usar el juicio profesional para decidir como se mejorarán los ejercicios.
2. Interpretar las respuestas de los alumnos: Por ejemplo, interpretar de forma precisa las respuestas de los alumnos que están aprendiendo el idioma dominante del colegio requiere reconocer que el lenguaje nativo del alumno puede influir fuertemente en cómo él o ella interpreta y responde a un ítem

o tarea. Ser capaz de reconocer estas influencias permite obtener información acerca de las fortalezas y debilidades del alumno.

3. Obtener verbalizaciones del alumno: El razonamiento que utilizan los alumnos en sus respuestas revela si un ejercicio provocando el tipo de pensamiento esperado. Preguntarle a los estudiantes acerca de su respuesta puede ayudar a detectar y comprender problemas en la evaluación, así como las dificultades que puede presentar el alumno.

Finalmente, en cuanto a la puntuación de las evaluaciones, se menciona que comprender lo que los alumnos están tratando de decir antes de asignar una nota es una buena aproximación para promover la equidad al puntuar evaluaciones que requieren de la construcción de una respuesta. Una lectura cuidadosa podría revelar, por ejemplo, que un alumno tiene una buena comprensión de un tema en particular pero le es difícil articular una respuesta de la misma forma que los alumnos que hablan el lenguaje dominante del colegio.

Sección VI: Lecturas para profundizar nuestro aprendizaje

En este capítulo se presentan 4 textos de diferentes autores acerca de temáticas de diversidad, para entregar mayor información y conocimiento a los profesores que utilicen este libro. Estos textos tratan de temáticos como la equidad de género, choques culturales, entre otros temas.

Sección VII: Actividades de desarrollo profesional para profesores

Se presentan nueve actividades prácticas con sus objetivos, materiales necesarios, tiempo sugerido, entre otros elementos, para que los profesores puedan aplicar con alumnos, ellos mismos o con colegas. Tienen como objetivo profundizar la comprensión de las culturas y fortalezas de los alumnos y profesores.

Resumen 42: The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education

Harlen, W. (2007) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Introducción

Se hace una revisión crítica del sistema de evaluación en Inglaterra, haciendo una discusión sobre los propósitos y medios que tiene la evaluación, contrastando con otros países. Se discuten métodos de evaluación a estudiantes según validez, confiabilidad, impacto y costos. Finalmente, se presentan alternativas a las evaluaciones y a los usos de medición de estudiantes con altas consecuencias.

Nota de terminología: Se entiende por evaluación del estudiante el proceso de hacer juicios sobre el aprendizaje de los estudiantes, y por evaluación amplia los juicios sobre la enseñanza, programas y sistemas, materiales, etc.

Discusión

Las evaluaciones, tanto en sus objetivos como en su forma de implementación, ejercen una presión sobre las experiencias educativas de los estudiantes.

Es importante considerar que, en el mundo actual, lo que los estudiantes necesitan desarrollar son habilidades, actitudes, conocimientos y comprensiones que son más relevantes que la simple acumulación de conocimiento factual, el que puede encontrarse fácilmente al utilizar recursos como computadores e internet. Lo que se necesita desarrollar son las habilidades para poder acceder e interpretar esta información para la resolución de problemas. Estas ideas se expresan en documentos gubernamentales que relevan la importancia del desarrollo de ciudadanía, creatividad y productividad económica. Según la OCDE, los estudiantes necesitan desarrollar elementos cognitivos y motivacionales para la autorregulación y autonomía, de forma de desenvolverse adecuadamente en los

desafíos actuales. Estas nociones tienen impacto en la pedagogía y en la forma de relación entre el profesor y los estudiantes.

Sabiendo que la evaluación influye en los sistemas educativos, es pertinente preguntarse si actualmente los sistemas de evaluación del estudiante abordan aquellas habilidades, específicamente en educación primaria en Inglaterra. La revisión de las pruebas nacionales indica que este no es el caso, y que además, dado que los profesores tienden a replicar en el aula la forma y contexto de las evaluaciones externas, vemos que a este nivel micro tampoco se abordan dichos objetivos.

El panorama se agrava al constatar que en Inglaterra, los resultados de pruebas externas se utilizan para diversos propósitos: la evaluación individual de los estudiantes se usa también para evaluar el desempeño de los docentes, de la escuela, para monitorear los estándares nacionales a través del tiempo, etc. Hemos planteado que la información de estas pruebas es de baja validez debido a que hay muchos resultados de la educación primaria que no son cubiertos por ellas, y también hemos visto que es de baja confiabilidad debido a que, en una proporción significativa de estudiantes, una selección distinta de ítems probablemente otorgaría resultados diferentes.

De esta manera, el sistema actual provee información de la que poco se puede depender. Más aún, la evidencia indica que los cambios de estándares a través del tiempo no implican que mejoren. Esto se suma al impacto negativo que tienen las altas consecuencias en la motivación para el aprendizaje de los estudiantes, en la utilización del tiempo en el aula, y el propósito de mejorar el aprendizaje. A partir de las experiencias en otros países, no se encuentra que las pruebas mejoren al aprendizaje, sino que al contrario: Finlandia (que tiene los más altos niveles de logro y menores brechas entre los grupos de mejor y menor desempeño) no tiene un programa regular de evaluación, sino que posee un sistema comprensivo donde a los profesores altamente educados se los trata como profesionales responsables de la educación.

Como conclusión, podemos plantear que el sistema de evaluación de estudiantes en Inglaterra falla tanto en lo que evalúa, y en la forma en que lo hace. ¿Cómo se podría mejorar?

Las críticas se asocian principalmente al *uso de pruebas* para evaluación sumativa y externa de estudiantes, y en las *altas consecuencias* asociadas por el uso de rendición de cuentas y monitoreo. Por esto, hay cuatro posibilidades de cambio: 1. pruebas asociadas a altas consecuencias, 2. pruebas sin altas consecuencias, 3. no usar pruebas, sino que otras formas de evaluación, con altas consecuencias, y 4. No usar pruebas, sino que otras formas de evaluación, sin altas consecuencias. La primera es lo que ya existe en Inglaterra, y la segunda no evita el problema de baja validez y confiabilidad de las pruebas externas. La tercera posibilidad tiene la desventaja de que si se utilizan otros instrumentos de evaluación, como el juicio del profesor, estos puedan desarrollar las mismas desventajas que las pruebas si los resultados se asocian a altas consecuencias.

La cuarta alternativa implica no depender de resultados en pruebas y además asegurar que los resultados de evaluaciones sumativas de estudiantes no tendrán altas consecuencias para el profesor o la escuela. A su vez, esto quiere decir que la información para la rendición de cuentas y monitoreo del sistema deberá provenir de otras fuentes.

No depender de resultados en pruebas abre un abanico de oportunidades para incluir más ampliamente los resultados de aprendizaje, donde por ejemplo utilizar el juicio del profesor tiene gran potencial, dadas las oportunidades que tienen de observar, preguntar, atender a discusiones informales y revisar el trabajo escrito de los estudiantes. Esto no solo mejora la validez, sino que elimina la amenaza a la confiabilidad inherente a las pruebas, aquella que proviene dado que estas solo pueden incluir una muestra estrecha de los objetivos de aprendizaje. Otra ventaja es que los profesores de todas formas recogen esta información al realizar evaluación para el aprendizaje.

La evidencia de actividades de aprendizaje puede utilizarse para evaluación sumativa y formativa, con la condición de que sea reinterpretada según el criterio

de reporte. La razón de esto es que en ambos tipos de evaluaciones, los juicios se hacen con referencia al estudiante y/o referidos a criterio; por ende, la evidencia necesita revisarse en función de los criterios de reporte.

Respecto al aseguramiento de la calidad, existen distintas estrategias utilizadas. Un ejemplo es el banco de tareas e ítems calibrados, que permiten operacionalizar objetivos de aprendizaje y cubrir brechas donde las actividades no permiten al profesor hacer un juicio del desempeño del estudiante. Esto es distinto a lo que se hace en Inglaterra, donde se comparan los resultados en pruebas con el juicio del profesor, con la idea de que ambas perspectivas abordan distintos tipos de desempeño, a pesar de que hay evidencia que indica que los profesores utilizan la información de las pruebas para plantear sus juicios.

En el sistema escocés, la intención es que los profesores utilicen las pruebas nacionales como medios para moderar sus propios juicios, de forma que si los resultados no concuerdan, entonces el profesor utiliza la evidencia de la prueba para reconsiderar la decisión sobre el nivel alcanzado. Podría haber, sin embargo, otras formas de moderar las decisiones, y al no haber altas consecuencias asociadas a los resultados en Escocia, es mucho menos imperativo utilizar pruebas.

Existen otras formas alternativas de asegurar la calidad, como hacer discusión grupal de ejemplos del trabajo de los estudiantes para alinear criterios. También se puede utilizar reuniones de moderación, que si bien son más difíciles de implementar que los ejemplos de los profesores, tiene importantes beneficios en el aprendizaje y enseñanza, al impactar en la planificación e implementación de la evaluación, y de esta forma a la comprensión de los docentes de los objetivos de aprendizaje y los criterios utilizados para definir niveles de progreso.

Otras maneras de aumentar la confiabilidad del juicio de los profesores es disponer criterios detallados y asociados a los objetivos de aprendizaje, formación profesional orientada a conocer las fuentes típicas de error y sesgos en los juicios de los profesores, y una cultura escolar donde la evaluación de estudiantes se discute constructiva y positivamente.

Un sistema revisado debiera nutrirse de evaluación escolar fiable y monitoreo nacional. Esto incluye evaluación de desempeño de los estudiantes; no obstante, y como ya hemos mencionado, hay otras variables de niveles macros que afectan el desempeño de los estudiantes, por lo que para el monitoreo a nivel nacional se necesita otro tipo de evidencia. Por ejemplo, se podría utilizar simplemente una encuesta aplicada regularmente a través del tiempo, de carácter muestral, que permita estimar el desempeño de los estudiantes en ciertos dominios.

Finalmente, un sistema de evaluación efectivo de estudiantes es abierto, donde todos los actores sepan qué evidencia se utiliza y bajo qué criterios se analiza. Esto permitiría disminuir los niveles de ansiedad que generan las evaluaciones, y por ende promover que el estudiante tenga un rol activo en ellas, lo que es coherente con la evaluación para el aprendizaje.

Resumen 43: Inclusive Education and Effective Classroom Practices

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf.

Este estudio está basado en una revisión bibliográfica internacional, estudios de casos de 15 países europeos, visitas de expertos en siete países, así como también de varias discusiones que involucraron expertos. Está basado principalmente en la educación primaria. Se lograron identificar un número de ideas centrales con respecto al desarrollo de salas de clases inclusivas. Es importante destacar que es imposible e ingenuo tomar estos resultados como pasos precisos para quienes establecen las políticas y para los profesionales; siempre se deben tener en cuenta las adaptaciones necesarias según las circunstancias regionales y locales. Los descubrimientos de este estudio son más bien posibles sugerencias para mejorar la inclusión en los colegios.

Una primera conclusión del estudio es que los estudios de caso y las discusiones de expertos revelaron que las salas de clases inclusivas si existen a través de los países europeos. La evidencia también sugiere que lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), es bueno para todos los alumnos. Una segunda conclusión es que los problemas de conducta, emocionales y/o sociales son los más desafiantes en el área de inclusión de alumnos con NEE. En tercer lugar, lidiar con las diferencias o la diversidad en las salas es uno de los mayores problemas en las salas de clase europeas.

Por otra parte, se determinó que las siguientes condiciones parecen desempeñar un rol central para las prácticas de inclusión:

- La inclusión depende de la actitud de los profesores hacia los alumnos con necesidades especiales, en su capacidad de mejorar las relaciones sociales, en su visión de las diferencias en la sala, y en su voluntad de lidiar con esas diferencias de forma efectiva.

- Los profesores necesitan un repertorio de habilidades, experticia, conocimientos, aproximaciones pedagógicas, métodos de enseñanza adecuados, materiales y tiempo si es que quieren hacerse cargo de la diversidad en la salas de forma efectiva.
- Los profesores necesitan apoyo desde dentro y fuera de los colegios. El liderazgo del líder escolar, los distritos escolares y los gobiernos es crucial. En este sentido, también es necesario involucrar a los apoderados, para que tengan un rol significativo y que sean informados de la planificación, implementación y evaluación con respecto a los alumnos.
- Los gobiernos debiesen expresar una visión clara de la inclusión y proveer de las condiciones adecuadas, lo que permite un uso flexible de los recursos.

Además, los descubrimientos con respecto a las prácticas de la sala de clases revelaron cinco grupos o factores que son efectivos para la educación inclusiva:

1. Enseñanza cooperativa: Los profesores necesitan apoyo de, y ser capaces de cooperar con, un rango de colegas dentro del colegio y profesionales fuera del colegio.
2. Aprendizaje cooperativo: La tutoría de pares es efectiva en las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo de los alumnos. La ayuda mutua entre estudiantes trae beneficios para el aprendizaje de ambos.
3. Solución de problemas cooperativa: Tener reglas de clase claras y establecer límites, acordados con los alumnos (junto a los incentivos apropiados), ha probado ser efectivo a la hora de disminuir la cantidad e intensidad de las dificultades que pueden generar alumnos con problemas sociales y/o de conducta.
4. Agrupar heterogéneamente: Esta forma de agrupar, sumado a una aproximación de mayor diferenciación en la educación, son necesarios y

efectivos para lidiar con la diversidad de alumnos en la sala de clases. Tener objetivos establecidos, rutas alternativas de aprendizaje, una instrucción flexible, etc., apunta en esta dirección.

5. Enseñanza efectiva: Las adaptaciones mencionadas anteriormente deben tener lugar dentro de una aproximación general y efectiva a nivel de colegio, donde la educación está basada en la evaluación, la instrucción directa y la retroalimentación. Todos los alumnos, incluidos los con NEE, mejoran con un monitoreo sistemático, planificación, evaluación de su trabajo.

Resumen 44: Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities

Porter, J., Robertson, C. & Hayhoe, H. (2000). Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/QCA_Classroom_Assessment_Report_Official.pdf

Introducción

Esta investigación forma parte de un proyecto amplio sobre evaluación y estudiantes con dificultades de aprendizaje. En particular, esta parte del proyecto aborda el incremento del involucramiento del estudiante en la evaluación de su propio desempeño y establecimiento de metas de aprendizaje, a través de la utilización de evaluación formativa. Se enfoca en cómo los profesores pueden apoyarlos en este proceso y cómo los estudiantes desarrollan una comprensión de sus objetivos de aprendizaje para plantear nuevas metas. Como vemos, estas prácticas los ayudan a desarrollar habilidades de toma de decisiones que tendrán un impacto en su calidad de vida, y son también pertinentes a todos los estudiantes (no solo aquellos con dificultades).

Los objetivos del proyecto son:

1. Ilustrar el apoyo efectivo a la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje y el desarrollo de habilidades de autoevaluación, incluyendo cómo esto les ayuda a evaluar su propio desempeño y a establecer de metas de aprendizaje.
2. Ejemplificar el uso de una variedad de actividades de evaluación que proveen al estudiante de retroalimentación relevante sobre su desempeño, de forma que contribuyen a su progreso.

Método: Se realizó una revisión de literatura para identificar elementos clave de buenas prácticas pedagógicas. Entre los aspectos significativos que fueron identificados se encuentra el reconocer que la autoevaluación es solo una parte del proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (lo que conlleva a reconocer que también se deben desarrollar otros aspectos), la

independencia y autonomía del estudiantes, la valoración y consideración de sus intereses, la posibilidad de elegir (que es relevante para el involucramiento del estudiante), la promoción del desarrollo de habilidades personales y sociales, apoyo de procesos de toma de decisiones y resolución de problemas, y fomentar la conexión entre aprendizajes de aula y otros contextos, entre otros.

Estos elementos sirven como base para recolectar material ilustrativo en estudios de caso, a través de análisis de documentos, observación de clases con estudiantes con dificultades de aprendizaje profundas y reflexión con docentes sobre sus prácticas pedagógicas. Participaron escuelas y universidades.

Hallazgos

A partir de las observaciones, entrevistas y revisión de documentos, se señalan cuatro aspectos fundamentales e interrelacionados que promueven el involucramiento de los estudiantes en actividades de evaluación:

Ethos de la organización educativa

Se compone de dos aspectos: Por una parte, las estructuras formales de apoyo al estudiante en su involucramiento en actividades de evaluación (como un encargado en la escuela). Por otra, de carácter más informal, se encuentra el compromiso y valor que demuestra el equipo educativo (de la escuela o universidad) respecto al involucramiento del estudiante en estas actividades.

Un ethos de respeto hacia el estudiante y sus deseos es fundamental, ya que respalda el desarrollo de prácticas que contribuyen al aumento de autoestima, facilita que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje y contribuyan a la evaluación, así como al planteamiento de objetivos de aprendizaje. Por esto, es más probable que sigan un currículum individualizado que satisfaga sus necesidades de aprendizaje. Además, es crucial que exista un desarrollo del equipo escolar enfocado en evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Involucramiento y capacidades del estudiante

Comprenden por una parte las oportunidades disponibles que promueven la participación en actividades de evaluación, y también las capacidades cognitivas

de los estudiantes para reflexionar sobre su aprendizaje, y la manera en que los profesores tratan de fomentarlas.

La investigación realizada destaca un desarrollo continuo del involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje. La expresión de preferencias afianza la participación temprana en la toma de decisiones, y se observa que se debe promover la reflexión abierta y detallada de los estudiantes sobre sus logros, dándoles apoyo para que progresen desde el monitoreo de actividades hasta la evaluación de su desempeño en ellas. Además, las habilidades de autoevaluación incluyen el desarrollo de comparaciones con logros previos del estudiante, se fomentan a través del compartir las propias opiniones con otros, siendo el desarrollo de confianza y aumento de autoestima partes integrales de este proceso.

Estrategias del profesor

Se refiere a las estrategias que utilizan los profesores para proveer condiciones óptimas para el progreso del aprendizaje del estudiante.

El aprendizaje para la autoevaluación y planteamiento de objetivos requiere que el profesor promueva la reflexión y la resolución de problemas. El estudio de caso provee múltiples observaciones que ilustran estrategias de apoyo a los estudiantes, entre ellas la atención compartida y diálogo resultan fundamentales, así como el fomento de la curiosidad, dar tiempo suficiente a los estudiantes para que generen respuestas (lo que les permite reflexionar), el cuestionamiento y la consideración de alternativas a sus reflexiones y sus consecuencias.

Recursos y organización del aula

Se refieren al apoyo material u organizacional que provee oportunidades de participación a los estudiantes en actividades de evaluación.

Es un aspecto importante de la planificación y preparación del profesor para apoyar el involucramiento del estudiante en las actividades de autoevaluación y planteamiento de objetivos. Dado que la autoevaluación requiere que los estudiantes recuerden su desempeño en distintas actividades, materiales

concretos e imágenes como fotografías u otros, pueden ser un importante apoyo para ellos. Por otro lado, la interacción social puede apoyarse a través del agrupamiento de estudiantes.

Se plantea que es importante revisar la comprensión de los estudiantes sobre el proceso de planteamiento de objetivos y usar esta información en la planificación del trabajo en aula. También, que los registros visuales contribuyen a la percepción de logro de los estudiantes, y que el acceso de registros es importante si se espera que los estudiantes trabajen en sus objetivos.

Tensiones, dilemas e implicancias

Además de las buenas prácticas, se observa una serie de puntos de tensión a través de los estudios de caso. Por ejemplo, los estudiantes con dificultades del aprendizaje profundas tienden a ser excluidos de las actividades de evaluación. También se observó la necesidad de proveer oportunidades de desarrollo profesional a los docentes para una mejor formación en evaluación, una dependencia excesiva en algunos establecimientos en las tecnologías que opacaba el rol de los diálogos entre estudiantes y profesores, así como limitadas instancias de toma de decisiones para los estudiantes.

Resumen 45: Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), pp. 119-145.

Introducción

Hoy en día, las salas de clases están caracterizadas por presentar diversidad académica y demográfica; alumnos con problemas de aprendizaje identificados; aprendices avanzados; alumnos que su primer idioma no es inglés; alumnos que tienen bajos logros por causas múltiples y complejas, alumnos de diversas culturas y de ambos géneros; etc. Estas realidades demográficas están intensificadas por el énfasis que se ha puesto en promover la equidad educacional para todos los alumnos; la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en la educación general; una reducción de los programas para alumnos talentosos (Lou et al., 1996; Sapom-Shevin, 2000/2001; en Tomlinson et al., 2003); entre otros elementos. Esto ha dejado a los profesores con la necesidad de hacerse cargo de la variedad de alumnos en las salas de clases regulares, más que a través de arreglos organizacionales (Jackson & Davis, 2000; en Tomlinson et al., 2003) que comúnmente sirven para aliviar al profesor de la responsabilidad de hacerse cargo de aquellos alumnos que difieren de la norma en forma considerable. Así, se les pide a los profesores que ajuste el currículum, los materiales y el apoyo para asegurar que cada alumno tenga el mismo acceso a un aprendizaje de alta calidad.

Mientras una instrucción heterogénea resulta atractiva porque entrega las mismas oportunidades a una amplio rango de alumnos, las salas con alumnos de diversas capacidades pueden fallar en cumplir la promesa de una educación equitativa al menos que los profesores se hagan cargo de la varianza de aprendizajes que estos contextos implican (Gamoran & Weinstein, 1995; en

Tomlinson et al., 2003). En estos contextos, la igualdad de oportunidades solo son reales si los alumnos reciben una instrucción especialmente diseñada para sus niveles de preparación, interés, preferencias de aprendizaje, y que les permitan maximizar su oportunidad de crecimiento.

Una hipótesis razonable puede ser que el interés actual por la llamada “instrucción diferenciada” se deba al grado de diversidad académica que los profesores ya no ignoran. También puede ser posible que los profesores ya no pueden elegir si responder a la diversidad académica de las salas de clases; más bien, ellos sólo pueden decir cómo responder (Sizer, 1985; Stradling & Saunders, 1993; en Tomlinson et al., 2003). En este sentido, la diferenciación puede ser definida como la aproximación al aprendizaje en donde los profesores proactivamente modifican el currículum, los métodos de enseñanza, los recursos, las actividades de aprendizaje, y los productos de los alumnos, para hacerse cargo de la diversidad de necesidades de los alumnos y así maximizar las oportunidades de aprendizaje en cada uno de ellos (Bearne, 1996; Tomlinson, 1999; en Tomlinson et al., 2003).

Estado actual de la técnica con la varianza de alumnos

Las investigaciones destacan dos elementos: (1) la novedad relativa de una masa crítica de aprendices diversos en las salas de clases regulares, y (2) la complejidad del rol del profesor en hacerse cargo de las necesidades de estos alumnos. En este sentido, sugieren que los profesores todavía hacen poco para ajustar su enseñanza de formas que permitan alcanzar y cumplir efectivamente las necesidades de las poblaciones académicamente diversas. Además, los estudios varían en reportar la importancia que tiene el lugar del profesor en atender a esta diversidad académica. Por ejemplo, algunos profesores rechazan adaptar la instrucción porque sienten que al hacerlo llaman la atención sobre las diferencias de los alumnos; o porque creen que un trato especial es una preparación pobre para un mundo difícil que no entrega un trato especial (Shumm & Vaughn, 1995; en Tomlinson et al., 2003). En el caso de que los profesores sí hayan intentado aplicar una instrucción diferenciada, es común que sea utilizada de formas

limitadas e inefectivas (Schumm et al., 1995; Stradling & Saunders, 1993; en Tomlinson et al., 2003).

Los problemas que se dan en las salas de clases para atender a la diversidad del alumnado, responden probablemente a un asunto sistémico. Los patrones de inatención a la varianza de alumnos son evidentes en la literatura, especialmente relacionada a las numerosas excepcionalidades de los alumnos (algunos con talentos, otros necesitan educación especial, aquellos que no dominan el lenguaje dominante del colegio, etc.). La literatura indica que los problemas en este aspecto radican en las creencias y prácticas relacionadas a la enseñanza, el aprendizaje, y la naturaleza de las personas jóvenes como aprendices. Para que las salas de clases contemporáneas sirvan de forma efectiva a las poblaciones de alumnos actuales, es necesario investigar y hacerse cargo de las enraizadas creencias de los profesores, ya que estas impactan la conciencia que tienen de la varianza de alumnos en salas de clases.

Para facilitar tanto la investigación como el desarrollo profesional de los profesores en una enseñanza efectiva de una población de alumnos académicamente diversa, es importante buscar en la literatura educacional elementos que permitan responder dos preguntas centrales: (1) ¿Qué razones se tienen para pensar que una instrucción que responda a las necesidades, intereses, o perfiles de aprendizaje de los alumnos va a resultar en una experiencia de aprendizaje más adecuada?, y (2) ¿Cuáles serían los puntos de calidad (*hallmarks*) de una instrucción diferenciada apropiada? En la siguiente sección se revisa teoría e investigaciones que permiten entregar algunas respuestas a estas preguntas.

Apoyo a la diferenciación en la teoría y la investigación

Más allá de la evidencia que entrega la experiencia de que la uniformidad de la enseñanza le falla a muchos alumnos, hay razones tanto en la teoría como en las investigaciones que apoyan un movimiento hacia la consideración de la varianza de alumnos que se manifiesta en al menos tres áreas: la preparación del

alumno, sus intereses, y su perfil de aprendizaje (Tomlinson, 2001; en Tomlinson et al., 2003).

- La diferenciación del currículum y la instrucción como respuesta a la preparación de los alumnos.

Vygotsky (1978, 1986; en Tomlinson et al., 2003) propuso que un individuo aprende en su “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Este concepto hace referencia al punto en el dominio de un aprendizaje en donde el niño no puede funcionar exitosamente solo, pero si lo puede lograr con apoyo; es en este rango donde ocurre el aprendizaje. Entonces, el trabajo del profesor es llevar al niño a su ZDP, apoyarlo en tener éxito en una tarea levemente más compleja de lo que puede manejar por sí mismo, y luego empujarlo hacia un área de independencia. Es en la repetición de este proceso donde el niño va aprendiendo. Las investigaciones en relación al cerebro (Howard, 1994; Jensen, 1998; Sousa, 2001; Wolfe, 2001; en Tomlinson et al., 2003) llegan a una conclusión similar: los alumnos deben trabajar en un nivel de desafío moderado para que el aprendizaje ocurra.

La aproximación de utilizar una misma tarea para todos los alumnos, quienes tienen diversos niveles de preparación, probablemente se queda corto para muchos alumnos porque la tarea en si misma queda fuera de sus ZDP, y las pequeñas modificaciones que se le pueden hacer a esas tareas no corrigen este descalce entre la tarea y el alumno.

- La diferenciación del currículum y la instrucción como respuesta al interés de los alumnos.

Las preguntas y tareas que son interesantes para los alumnos tienen más probabilidades de: enganchar al alumno con la tarea, de que el alumno sienta que el trabajo es gratificante, de aumentar la creatividad y productividad del alumno, de que el alumno alcance un mayor grado de autonomía, y de que el alumno alcance un mayor nivel de motivación intrínseca (Amabile, 1983; Brunner, 1961; Collins & Amabile, 1999; Sharan & Sharan, 1992; en Tomlinson et al., 2003). En general, parece que el interés contribuye a una sensación de competencia, autodeterminación, y a conductas de aprendizaje positivas en los alumnos.

Los alumnos difieren en la motivación general hacia el aprendizaje y en la respuesta a tareas específicas de aprendizaje. Los expertos sugieren que se les debe fomentar en los alumnos la selección de los temas para sus proyectos, y que se involucren en discusiones con sus padres y profesores acerca del aprendizaje que les gusta (Collins & Amabile, 1991; Wolfe, 2001; en Tomlinson et al., 2003). En este sentido, el determinar y diseñar tareas acordes a lo que motiva a los alumnos en particular es el centro de una diferenciación basada en intereses.

- La diferenciación del currículum y la instrucción como respuesta al perfil de aprendizaje de los alumnos.

El perfil de aprendizaje hace referencia al modo de aprendizaje preferido por el alumno y que puede ser afectado por variados factores, como el estilo de aprendizaje, la preferencia de inteligencia, el género y la cultura. Tener en consideración estos elementos a la hora de pensar en la enseñanza de los alumnos puede traer beneficios para los alumnos.

Por ejemplo, en cuanto a los estilos de aprendizaje, un meta-análisis de investigaciones al respecto (Sullivan, 1993; en Tomlinson et al., 2003) reportó que direccionar el estilo de aprendizaje del alumno a través de una enseñanza flexible o un asesoramiento resulta en un logro mejorado y una mejor actitud hacia el aprendizaje. En esta línea, el comprender también el impacto que tiene el contexto en el aprendizaje les da a los profesores el ímpetu para ajustar este contexto de forma apropiada (Paine, 1990; en Tomlinson et al., 2003).

Puntos de calidad en una diferenciación efectiva

En base a la teoría, parece importante que los profesores ajusten el currículum y la instrucción en respuesta a la preparación, el interés y los perfiles de aprendizaje de los alumnos. Estas adaptaciones deben ser lo suficientemente distintivas para considerar el amplio rango de diversidad de alumnos en la sala de clases. Con ese fin, se proponen características que debe poseer una diferenciación efectiva:

1. Debe ser proactiva, más que reactiva: Un impedimento para una diferenciación robusta y efectiva puede provenir de una comprensión de la diferenciación por parte del profesor como reactiva (el profesor planea una clase para todos e intenta ajustarla sobre la marcha cuando ve que ésta no está funcionando para ciertos alumnos), en vez de proactiva, donde el profesor planea na clase que, de antemano, considera la variedad de alumnos (Schumm & Vaughn, 1992; Tomlinson, 1995; en Tomlinson et al., 2003).
2. Debe emplear el uso flexible de grupos pequeños de aprendizaje en la sala de clases: Un meta-análisis de estudios sobre agrupar alumnos en grupos pequeños dentro de la sala de clases encontró que esta metodología aumentaba el logro de los alumnos, en comparación a aquellos que no aprendían en estos grupos pequeños (Lou et al., 1996; en Tomlinson et al., 2003). Al parecer, esta metodología les permite a los profesores la flexibilidad para hacerse cargo de la variedad de alumnos, de mejor manera que al enseñar al curso completo al mismo tiempo.
3. Debe variar los materiales utilizados por los individuos y los grupos pequeños en la sala: Las ganancias de los alumnos son mayores cuando los materiales de instrucción varían entre los grupos de enseñanza que se configuran dentro de la sala (Kulik & Kulik, 1991; Lou et al., 1996; en Tomlinson et al., 2003). Además, los profesores tienen que hacer calzar los materiales con las necesidades específicas de los grupos.
4. Deben aplicar ritmos distintos como una forma de tomar en cuenta las necesidades del alumno: Numerosos estudios han notado la ineffectividad de la instrucción que no se logra adaptar al ritmo de aprendizaje según las necesidades de los alumnos (Ben Ari & Shafir, 1988; en Tomlinson et al., 2003).
5. Se debe centrar en el conocimiento: Una base de conocimientos sólida y una claridad en las prioridades del aprendizaje es fundamental para una enseñanza efectiva. Permite el uso de materiales y actividades que

aseguran la comprensión por parte del alumno (National Research Council, 1999; en Tomlinson et al., 2003).

6. Se debe centrar en el alumno: En las salas donde la enseñanza se centra en el alumno, los profesores utilizan una amplia variedad de estrategias instruccionales y de aproximaciones que apoyan el aprendizaje, lo que asegura que cada alumno pueda conectarse con el conocimiento necesario para lograr la comprensión (Borko et al., 1997; Palincsar, 1984; en Tomlinson et al., 2003).

Finalmente, se menciona que logra una escolarización personalizada para alumnos individuales, más que una producción masiva de alumnos a quienes se les enseña lo mismo de la misma forma y en el mismo tiempo, no es un cambio superficial, sino más bien un profundo cambio cultural (Mehlinger, 1995; en Tomlinson et al., 2003). En este sentido, los líderes escolares deben saber que los profesores, al igual que los alumnos, surgen y pertenecen en una cultura y contexto. Es por esto que se necesita el apoyo de estos líderes para que los profesores puedan reconstruir sus creencias de cómo aprenden los alumnos, cómo varía el aprendizaje, qué se les debe enseñar a los alumnos, cómo se les debe enseñar, y el rol del profesor en todo eso. El objetivo del desarrollo del equipo profesional no debe ser inculcar determinadas conductas o habilidades, sino que se debe repensar la práctica (Richardson & Anders, 1994; en Tomlinson et al., 2003).

Resumen 46: Learning to Love Assessment

Tomlinson, C. A. (2007). Learning to Love Assessment. [*Educational Leadership*](#), 65 (4), 8-13.

En mis primeros años como profesora, estaba poco consciente de los desafíos que implicaba la educación, a pesar de lo cual trabajaba como si supiera lo que estaba haciendo. El elemento que menos conocía era la evaluación: solo sabía que debía asignar calificaciones, pero lo evitaba lo más posible. Más de treinta años después, son muchas las revelaciones que he tenido como profesional sobre la evaluación, las que se mencionan a continuación en torno al concepto de “evaluación informativa”:

1.- La evaluación informativa no es solo sobre pruebas: Inicialmente pensaba que la evaluación se trataba de pasarle pruebas a los estudiantes, pero luego comprendí que existen muchas otras formas de recoger evidencia sobre sus aprendizajes, como debates, proyectos, etc. Vi que era importante que la forma de evaluación fuera adecuada al estudiante, para que éste pudiera expresar su aprendizaje.

2.- La evaluación informativa no es realmente sobre el libro de notas: Mi perspectiva cambió desde juzgar al estudiante, hacia guiar al estudiante a partir de la evaluación. Al evaluar, más que asignar calificaciones para el libro de notas, lo que podemos aportar es la retroalimentación al estudiante, lo que es más respetuoso hacia ellos y sus posibilidades.

3. La evaluación informativa no es siempre formal: La evaluación sucede muchas veces cuando no estamos en una instancia formal, sino más bien observando el trabajo diario de los estudiantes en el aula, conversando con ellos al inicio y final de una clase, etc. Comencé a recopilar información en un cuaderno de notas sobre ellos como aprendices, y me di cuenta de que todos los productos e interacciones de los estudiantes podían servir como evaluaciones informativas, si uno como profesor las aprovechaba con ese fin.

4. La evaluación informativa no está separada del currículum: Las evaluaciones y su diseño deben estar alineadas con el currículum, es decir, con el

conocimiento, comprensiones y habilidades definidas como objetivos esenciales de aprendizaje.

5. La evaluación informativa no es sobre lo que sucede a posteriori: Si bien las evaluaciones al final de una unidad tienen una importante función, las que se hacen durante el desarrollo de la unidad (evaluaciones formativas) son más útiles puesto que permiten orientar y mejorar las estrategias de enseñanza para así mejorar los aprendizajes. De la misma forma, las evaluaciones diagnósticas hacen el gran aporte de informar sobre los estados iniciales de conocimiento de los estudiantes, para poder preparar mejor los aprendizajes de la unidad.

6. La evaluación informativa no es un fin en sí mismo: La evaluación es un aporte en la medida que puede ayudar a mejorar la enseñanza. Permite detectar qué están aprendiendo los estudiantes y qué no, a partir de lo cual se pueden afinar las estrategias didácticas.

7. La evaluación informativa no está separada de la instrucción: La evaluación informativa describe cómo están aprendiendo los estudiantes, evidenciando que todos tienen ritmos y trayectorias diferentes. Esto a su vez hace imperativa la necesidad de diferenciación en las estrategias instruccionales utilizadas.

8. La evaluación informativa no es solo sobre el apresto de los estudiantes: Si bien el apresto es relevante, la evaluación también puede indagar en los intereses y preferencias en estilos de aprendizaje de los estudiantes. Considerar esta información en la enseñanza permite mejorar los aprendizajes.

9. La evaluación informativa no es solo sobre encontrar debilidades: La evaluación tiene la importante función de identificar y describir las fortalezas e intereses de los estudiantes, y el aporte que pueden realizar al aula. Reflejar una imagen positiva a los alumnos también les da una sensación de posibilidades, algo a partir de lo que podían construir aprendizajes.

10. La evaluación informativa no es solo para el profesor: La enseñanza-aprendizaje es un proceso compartido, donde participan los estudiantes al igual que el profesor. De esta forma, cuando los estudiantes

entienden el sentido que cumple la evaluación en su aprendizaje y su rol protagónico en ella, desarrollan un sentido de autoeficacia y autorregulación, que favorece el despliegue de esfuerzos para aprender.

Evaluar sabiamente

Como describen ciertos autores, hay evaluación *para*, *por* y *como* aprendizaje. Si bien estos tres roles son importantes en la enseñanza efectiva, también hay que considerar cómo se pone énfasis en cada uno. La evaluación diagnóstica y formativa (evaluación *para* el aprendizaje) cataliza la mejora de la enseñanza. Por su parte, la evaluación *como* aprendizaje hace el mayor aporte tanto para profesores como para los estudiantes.

Resumen 47: Pre-Assessment: Promises and Cautions

Guskey, T.R. & McTighe, J. (2016). Pre-Assessment: Promises and Cautions. *Educational Leadership*, 73(7), 38-43.

Las evaluaciones diagnósticas (*pre-assessments*) son los métodos o instrumentos utilizados por los profesores para determinar el conocimiento, habilidades o disposiciones de los alumnos antes de comenzar la instrucción. Además, casi todos los modelos de planificación de la instrucción, de instrucción diferenciada, y de aprendizaje personalizado, incorporan alguna forma de evaluación diagnóstica. En teoría, las evaluaciones diagnósticas ayudan a los profesores a determinar dónde comenzar la instrucción y les entregan datos base para saber desde donde trazar el progreso del aprendizaje de los alumnos; así como también despiertan el interés del alumno y entregan la base metacognitiva para la autorregulación y el automonitoreo.

Sin embargo, más allá de lo anterior, es difícil encontrar evidencia que apoye el uso de evaluaciones diagnósticas (Cilliers, et al., 2012; en Guskey & McTighe, 2016). La evidencia que sí existe viene principalmente del contexto de universitario o de *college* y se enfoca principalmente en el uso de estas evaluaciones como pruebas que permiten calcular la mejora en el aprendizaje del alumno (Lazarowitz & Lieb, 2006; Wagner, Sasser & DiBiase, 2002; en Guskey & McTighe, 2016). Hay poca evidencia que indique que los profesores exitosos utilicen las evaluaciones diagnósticas constantemente para planificar la instrucción o que el uso de esos datos lleve a una mejora en el aprendizaje de los alumnos.

Promesas de las evaluaciones diagnósticas

Para que los profesores estén seguros de que el su uso de las evaluaciones diagnósticas merezca el tiempo empleado, deben tener siempre en mente el propósito y los potenciales beneficios que han sido identificados en la literatura (Hockett & Doubet, 2014; en Guskey & McTighe, 2016). Los beneficios más comentados son los siguientes:

1. Determinar el conocimiento y las habilidades previas del alumno: El nuevo aprendizaje se construye en base al conocimiento previo (Bransford,

Browns & Cocking, 2001; en Guskey & McTighe, 2016). A nivel de curso, una unidad introductoria puede ser planeada para enseñarles directamente a los alumnos las habilidades y conocimientos que son prerrequisitos para ese curso.

2. Monitorear el progreso de los alumnos: Medir los conocimientos y habilidades de los alumnos al comenzar una nueva unidad o curso les entrega a los profesores los datos base para luego realizar una evaluación posterior y determinar el progreso de los alumnos.
3. Comunicar expectativas: Pueden servir de señales a los alumnos acerca de lo que van a aprender. Evaluaciones diagnósticas construidas cuidadosamente pueden ser utilizadas como organizadores avanzados (Ausubel, 1978; en Guskey & McTighe, 2016) para activar conocimientos previos, pre-visualizar los contenidos y guiar el pensamiento de los alumnos hacia este.
4. Focalizar la atención de los alumnos en los objetivos de aprendizaje: Al comenzar un curso o una unidad, los alumnos debiesen enfocarse en lo que van a aprender, y no en las actividades o evaluaciones particulares en las que se verán involucrados.
5. Chequear la existencia de ideas o conceptos erróneos: Las ideas o conceptos erróneos reflejan nociones o malos entendidos preconcebidos. Los niños construyen sus modelos mentales del mundo en base a su experiencia y, algunas veces, estas concepciones tienen fallas (Wandersee, Mintzes & Novak, 1994; en Guskey & McTighe, 2016).
6. Identificar los intereses, talentos y las preferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos: Estos datos obtenidos a través de las evaluaciones diagnósticas le dan ideas a los profesores de cómo conectar el contenido con los alumnos. Además, puede comunicar a los estudiantes que su profesor se preocupa de ellos y quiere conocerlos.

Algunas precauciones

Más allá de lo razonable que puede parecer el utilizar evaluaciones diagnósticas luego de lo presentado anteriormente, estas también pueden presentar inconvenientes. Se presentan algunos de los más comunes, junto con sugerencias para evitarlos:

1. Comenzando de mala forma: Si las evaluaciones diagnósticas simplemente demuestran a los alumnos lo poco que saben, este ejercicio puede afectar negativamente su disposición hacia el contenido que se presentará en la unidad o curso. Para evitar esto, los profesores pueden explicar que el propósito de estas evaluaciones es optimizar la instrucción, destacar los objetivos de aprendizaje, y ayudar a los alumnos a establecerse objetivos. Además, les deben asegurar a los alumnos que los resultados no los perjudicarán.
2. Perder tiempo de instrucción: Especialmente cuando el currículum está bien organizado e incluye progresiones del aprendizaje identificadas, los profesores con experiencia generalmente pueden predecir con precisión los resultados que obtendrán de las evaluaciones diagnósticas. Por lo tanto, si no aportan nada nuevo, son una pérdida de tiempo. Para evitar esto, los profesores deben usar estas evaluaciones sólo cuando no pueden predecir los resultados que obtendrán y cuando ofrece claros beneficios para los alumnos.
3. Crean desafíos de administración (*management*): Los datos obtenidos de las evaluaciones pueden revelar múltiples niveles de conocimiento y habilidad en los alumnos, desde algunos que dominan los objetivos de aprendizaje antes de que comience la instrucción, hasta otros que tienen conceptos erróneos y están mal informados (además de aquellos que se encuentran en el intermedio). Así, preparar planes instruccionales diferentes que se hagan cargo de toda esta variación puede ser muy desafiante para los profesores. La clave para enfrentar este desafío está en encontrar un ajuste eficiente y efectivo entre una instrucción completamente individualizada y una enseñanza que sea igual para todo. Así, al planificar,

los profesores deben incluir variadas estrategias instruccionales que calcen con la variedad de intereses y habilidades, y que involucren a los alumnos en actividades variadas.

4. Tomar mucho tiempo en analizar los datos: Para que los datos obtenidos sean útiles, los profesores deben analizarlos rápidamente, antes de que comience la instrucción, para que sean útiles. Por lo tanto, deben utilizar un sistema de puntuación rápido. Una forma para enfrentar este problema puede ser elaborar una tabla con tres columnas, una que indique lo que los alumno saben, otra que indique lo que quieren aprender, y otra que indiquen o que aprendieron.

Lineamientos para evaluaciones diagnósticas efectivas

Las siguientes recomendaciones pueden ayudar a asegurarse de que las evaluaciones diagnósticas sean prácticas, provean datos útiles y fomenten el aprendizaje de los alumnos:

1. Clarificar el propósito de la evaluación diagnóstica: Se debe considerar cuidadosamente lo que se está evaluando de forma diagnóstica, qué información se pretende revelar y qué métodos se utilizarán para recolectar esa información. Siempre se debe explicar el propósito a los alumnos, así como también el hecho de que esta evaluación no será calificada.
2. Determinar cómo se utilizará la información: Los resultados de las evaluaciones diagnósticas se deben utilizar para adaptar la enseñanza y mejorar el aprendizaje del alumno.
3. Utilizar las evaluaciones diagnósticas de forma juiciosa: No es necesario aplicar estas evaluaciones al comenzar cada curso o unidad. Hay que utilizarlas sólo cuando proveerán información que no se tiene o no se puede anticipar, o cuando pueden aumentar el interés del alumno.

Resumen 48: Assessing What Matters

Sternberg, R. J. (2007). *Assesing What Matters. Educational Leadership*, 65 (4), 20-26.

Tradicionalmente, la educación y evaluación han fallado en abordar elementos relevantes y trascendentes en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, si bien es importante tener manejo de conocimientos factuales, es necesario enseñar a ir un poco más allá, puesto que los hechos rápidamente pierden vigencia. Por ende, ¿qué deberíamos evaluar? Deberíamos evaluar lo que los estudiantes necesitan para convertirse en ciudadanos activos del mundo en el que vivirán, de forma de ayudarlos a desarrollar las habilidades necesarias para la escuela y la vida. Estas habilidades son dedicación, honestidad, trabajo en equipo, sentido común, y la sabiduría para distinguir el bien del mal.

Evaluando las WICS

Para evaluar las WICS (según sus siglas en inglés, se refieren a sabiduría, inteligencia y creatividad sintetizadas) proponemos un modelo cuya idea subyacente es que una ciudadanía comprometida requiere que los individuos 1.- tengan una visión creativa de cómo hacer que el mundo sea un mejor lugar para todos, 2.- tengan las habilidades analíticas e intelectuales para fundamentar su visión, 3.- las habilidades para ejecutar su visión y compartirla con otros, y 4.- la sabiduría para garantizar que sus ideas representan un buen común.

A través de los programas que hemos llevado a cabo, y también considerando las investigaciones, hemos visto que la enseñanza para el desarrollo de pensamiento analítico, creativo y práctico, así como memoria, promueven el logro en pruebas que miden desempeño global, a lo largo de distintas áreas y niveles escolares. Incluso si solo se mide memoria, los estudiantes tienen mejor desempeño cuando han recibido una enseñanza amplia que cuando solo reciben una enfocada en memoria. Esto es porque una enseñanza más amplia permite que los estudiantes capitalicen sus fortalezas y compensen sus debilidades.

Un problema típico de la evaluación y enseñanza, es que las evaluaciones estandarizadas son bastante estrechas. Nuestro equipo diseñó una evaluación,

denominada Rainbow Assessment, que busca llevar las habilidades mencionadas a evaluaciones de altas consecuencias, específicamente, pruebas de creatividad y pensamiento práctico que reemplazarían algunas pruebas del SAT. A partir de su aplicación hubo tres importantes hallazgos: primero, además de la información que entregaban las pruebas sobre las capacidades de creatividad y pensamiento práctico, a través del análisis vimos que al parecer las pruebas de selección múltiple tienden a beneficiar consistentemente a ciertos estudiantes y no a otros. En segundo lugar, vimos que utilizar pruebas más amplias para selección a universidades puede mejorar la excelencia académica, de manera que predicen mejor el logro académico en el primer año de educación superior. Por último, vimos que con estas pruebas podíamos reducir sustancialmente las diferencias de grupo según etnia, es decir, que estas pruebas aumentan la proporción de estudiantes de minorías étnicas que son admitidos en instituciones selectivas de educación superior.

Posteriormente, tuve la oportunidad de implementar esta propuesta de evaluación en el llamado Project Kaleidoscope, que además de las habilidades consideradas en el modelo descrito anteriormente, incluyó el constructo de sabiduría. La implementación se hizo en un proceso de admisión universitaria, donde los postulantes debían responder una pregunta de forma opcional asociada a las habilidades mencionadas. En el primer año de implementación, la calidad de los postulantes aumentó, así como la cantidad de estudiantes de minorías que fueron admitidos en este programa educativo.

Estos proyectos envían el importante mensaje de que las personas son más que un espectro estrecho de habilidades medidas por pruebas estandarizadas, además de que es posible mejorar la calidad académica y diversidad simultáneamente. Además, hemos llevado a cabo proyectos similares en otros niveles y áreas educativas, con resultados en la misma línea. Es importante mencionar que para la evaluación de este tipo de habilidades, utilizamos rúbricas para la corrección y establecimiento de criterios de logro.

Promoviendo la sabiduría

Las evaluaciones convencionales no responden a los desafíos actuales; se requieren ciudadanos activos con pensamiento críticos hacia la información que los rodea, creativos y flexibles, con capacidad de liderazgo. Educar y evaluar para la sabiduría es difícil pero fundamental, y ha sido dejado de lado en los sistemas educativos actuales. Más aun, muchos líderes actuales son optimistas a niveles poco realistas, egocéntricos, con la percepción de ser omnipotentes y omnipresentes, y poco comprometidos éticamente en sus acciones y decisiones.

Por otra parte, se debe considerar que además de lo presentado aquí, hay otras teorías que proponen bases para otro modelo de evaluación (como la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner), que las evaluaciones siempre van a fallar en abordar a cabalidad todas las habilidades requeridas para el éxito en la vida diaria, y otra limitación es que este modelo es más costoso que el tradicional.

Sin embargo, el modelo propuesto vale la pena si consideramos los beneficios que tiene y las oportunidades que brinda de reconocer las fortalezas y mejorar las debilidades de los estudiantes, de forma de potenciar la relación entre evaluación e instrucción.

Resumen 49: The Best Value in Formative Assessment

Chappuis, S & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.

Muchos profesores se tienen una confusión acerca de las evaluaciones formativas y las sumativas, lo cual no es sorprendente. Esto se da principalmente porque existen varias definiciones de evaluación formativa, lo que resulta en comprensiones múltiples y, que a veces, son conflictivas entre sí. Esto ha provocado en muchos colegios que las prácticas etiquetadas como “evaluación formativa” varíen considerablemente.

Esto se ha visto también reflejado en el aumento en la evaluación de los alumnos que ha habido en los últimos años. Muchos colegios o distritos administran pruebas, que tienen distintos nombres, para predecir el rendimiento de los alumnos en aquellas que se aplican a gran escala y para identificar a los alumnos que necesitan ayuda adicional. Así, este aumento en la popularidad de evaluar ha contribuido en ampliar el foco de lo que se llama “evaluación formativa”.

La diferencia entre evaluación formativa y sumativa

Las evaluaciones sumativas, también conocidas como evaluaciones *del* aprendizaje, típicamente documentan cuánto aprendizaje ha ocurrido hasta un momento determinado; su propósito es medir el nivel de éxito del alumno, del colegio o de un programa educativo. Por su parte, las evaluaciones formativas entregan información durante el proceso instruccional, antes de la evaluación sumativa. Tanto el profesor como el alumno utilizan las evaluaciones formativas para tomar decisiones acerca de qué acciones tomar para promover el aprendizaje. Es un proceso continuo y dinámico.

Evaluación *para* el aprendizaje

Cuando los profesores evalúan el aprendizaje de los alumnos solamente con propósitos formativos, no hay una nota final en la hoja o en el libro de clases. En vez, la evaluación sirve como práctica para los alumnos, de la misma forma que una tarea para la casa que sea significativa. Esto es una evaluación formativa en su mayor valor, y apoya el aprendizaje de dos maneras: (1) los profesores

pueden adaptar a instrucción en base a la evidencia recogida, haciendo cambios y mejoras que traigan beneficios inmediatos para el aprendizaje del alumno; y (2) los alumnos pueden utilizar la evidencia de su progreso actual para manejar y ajustar activamente su propio aprendizaje (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2006; en Chappuis & Chappuis, 2008). La evaluación para el aprendizaje consiste en cualquier cosa que los profesores hagan para ayudar a los alumnos a responder tres preguntas:

1. ¿Hacia dónde voy?: Entregarles a los alumnos una lista con los objetivos de aprendizaje que son responsables de dominar, en un lenguaje amigable para ellos. Además, mostrarles ejemplos anónimos de trabajos sólidos y débiles relacionados al producto o rendimiento que se espera que creen, y que utilicen una guía de puntuación para que determinen cuál es mejor y por qué.
2. ¿Dónde estoy ahora?: Hacer que los alumnos identifiquen sus fortalezas y las áreas que necesitan mejorar, por medio de guías de puntuación. También se puede hacer que los alumnos tengan una lista de los objetivos de aprendizaje del curso, para que puedan chequear periódicamente los que van dominando. Otra forma es que se administren controles no calificados a lo largo del aprendizaje, que ayuden a profesores alumnos a entender quién tiene que trabajar qué.
3. ¿Cómo puedo cerrar la brecha de aprendizaje?: Entregarles retroalimentación a los alumnos y que la utilicen para establecer metas. También se puede pedir a los alumnos que grafiquen o describan su progreso en un objetivo de aprendizaje específico.

Retroalimentación: La diferencia clave

La retroalimentación en el contexto de las evaluaciones *para* el aprendizaje ocurre cuando aún hay tiempo para tomar acción, ya que da información descriptiva sobre el trabajo, producto o rendimiento en relación a los objetivos de aprendizaje. Una retroalimentación efectiva se enfoca en el aprendizaje esperado, identifica fortalezas y áreas que se necesitan mejorar, sugiere una ruta de acción

para que los alumnos puedan cerrar la brecha entre donde se encuentra su aprendizaje ahora y el aprendizaje esperado, toma en cuenta la cantidad de retroalimentación correctiva que puede manejar un alumno en cierto momento, y modela el tipo de pensamiento que los alumnos deben tener a la hora de autoevaluarse. Además, cuando los alumnos utilizan la retroalimentación dada por el profesor para saber cómo autoevaluarse y establecer metas, los alumnos se adueñan de su propio éxito.

En cambio, la retroalimentación que proviene de las evaluaciones sumativas le dice a los profesores y alumnos quién consiguió el aprendizaje esperado y quién no. Esta no ofrece información específica para corregir el rumbo de la enseñanza y/o aprendizaje, así como tampoco identifica áreas específicas de fortaleza y de aquellas que necesitan mejorar.

Ventajas de las evaluaciones formativas elaboradas por el profesor

Pese a que todas las prácticas de evaluación formativa tienen el potencial de aumentar el aprendizaje del alumno, aquellas diseñadas por el profesor para su sala de clases (a diferencia de aquellas que se pueden comprar y que son estandarizadas) tienen beneficios particulares: (1) la oportunidad (*timeliness*) de los resultados permite a los profesores ajustar rápidamente la instrucción mientras el aprendizaje progresa, (2) los alumnos que son evaluados son aquellos que se benefician de los ajustes, y (3) los alumnos pueden usar los resultados para ajustar y mejorar su propio aprendizaje.

Resumen 50: The Rest of the Story

Guskey, T. R. (2007). The Rest of the Story. *Educational Leadership*, 65 (4), 28-35.

La evaluación formativa bien diseñada puede proveer importante retroalimentación a los estudiantes e informar a los profesores sobre la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la mejorar no la hace la evaluación formativa en sí misma, sino lo que se hace después de aplicarlas, es decir, cómo se utilizan los resultados.

Una vieja idea vuelve a nacer

La idea de que era importante utilizar una evaluación de aula para dar retroalimentación sobre el progreso de aprendizaje data al menos desde 1971. La evaluación formativa señala aquellos elementos que han sido aprendidos, y cuáles no. Sin embargo, incluso desde esos años se señala que la mejora de los aprendizajes depende tanto de la retroalimentación como de las acciones correctivas que le sigan, lo que explica por qué las tutorías son tan efectivas: cuando se detecta el error, el tutor se hace cargo de utilizar estrategias que lo corrijan. Este proceso lo pueden hacer los estudiantes en forma autónoma, pero la mayoría requiere una estructura que lo promueva. Además, las actividades correctivas serán efectivas solo si proveen formas alternativas de aprendizaje ajustadas al individuo, no si repiten la misma estrategia de enseñanza.

Planificando actividades correctivas

Las actividades correctivas efectivas tienen tres características: primero, presentan los conceptos de una manera distinta, ya sea un cambio en formato, organización o método de presentación. En segundo lugar, involucran a los estudiantes en el aprendizaje de una manera distinta, considerando distintas modalidades de aprendizaje. En tercer lugar, proveen experiencias de aprendizaje exitosas a los estudiantes, de manera que los preparan, motivan y aumentan su confianza para futuras tareas de aprendizaje.

Los profesores son una buena fuente de ideas de actividades correctivas, por lo que se recomienda dar espacios de desarrollo profesional donde puedan compartir experiencias exitosas.

Tipos de actividades correctivas

Se pueden clasificar en aquellas a realizar con el profesor, a realizar con un compañero, o a realizar por uno mismo. Se recomienda contar con más de una actividad correctiva, de forma de proveer mayor variedad de recursos a los estudiantes. Entre ellas se encuentra volver a enseñar el contenido utilizando una aproximación diferente, tutorías individuales (una de las más exitosas), donde el tutor revisa la evaluación formativa con el estudiante, tutorías de pares, grupos cooperativos (donde grupos de estudiantes heterogéneos trabajan juntos para ayudar a cerrar sus brechas de aprendizaje), libros alternativos que presenten los contenidos de otra manera, materiales alternativos, juegos de aprendizaje (como resolución de problemas relacionados con los objetivos de aprendizaje), entre otros.

Planificando actividades de enriquecimiento

Los estudiantes que logran un manejo adecuado de los contenidos y no necesitan actividades correctivas, pueden participar en actividades que les permitan profundizar y extender sus conocimientos. El enriquecimiento efectivo debe proveer experiencias de aprendizaje valiosas, desafiantes y gratificantes, que los estudiantes vean como una oportunidad interesante, y no con tedio.

Manejando actividades correctivas y de enriquecimiento

Cuando un profesor tiene alumnos que han logrado aprender los objetivos de la unidad y otros que no, debe organizarlos para que trabajen en actividades correctivas o de enriquecimiento, pudiendo algunos ejercer como tutores. Al hacerlo, debe reconocer a quienes lograron un buen manejo de los contenidos, para motivarlos hacia nuevos aprendizajes. Luego, recordar que los grupos de

trabajo que se definan son flexibles y pueden cambiar a futuro. Por último, es importante que reafirme su confianza en las habilidades de todos para lograr los aprendizajes esperados. En general, el profesor debe recurrir a diversas estrategias correctivas, al igual que a distintas actividades de enriquecimiento, para atender a las necesidades de los estudiantes de forma articulada.

Encontrando tiempo

Si bien muchos profesores pueden pensar que las actividades correctivas y de enriquecimiento pueden quitarles tiempo para avanzar hacia otros contenidos, la verdad es que una vez que ya se han implementado y son parte de la cultura del aula resultan más fluidamente, y son una inversión de tiempo que permite grandes beneficios en el aprendizaje de los estudiantes.

Haciendo buen uso de una herramienta valiosa

La evaluación formativa tiene gran potencial de impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, una vez que los resultados son utilizados efectivamente para llevar a cabo las acciones necesarias para lograrlo.

Resumen 51: Changing Classroom Practice

William, D. (2007). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.

Hoy en día, los colegios se enfrentan a desafíos sin precedentes con respecto a la preparación de los alumnos para el mundo laboral. Como un esfuerzo para afrontar estos desafíos, se han establecido reformas que buscan aumentar el logro de los alumnos. Sin embargo, la evidencia hasta la fecha indica que ninguna de las iniciativas establecidas ha tenido un efecto considerable.

Por lo anterior, no sorprende el hecho de que exista un considerable interés en el desarrollo de un elemento que si efecto sobre el logro del alumno, las evaluaciones formativas. Cinco revisiones bibliográficas acerca de las investigaciones en esta área (Black & Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Kluger & DeNisi, 1996; Natriello, 1987; Nyquist, 2003; en Wiliam, 2007) llegaron a la clara conclusión de que, cuando son implementadas de forma adecuada, las evaluaciones formativas pueden efectivamente doblar la velocidad de aprendizaje de un alumno (Wiliam, 2007; en Wiliam, 2007). Esto provocó que muchos editores comenzar a utilizar la etiqueta de “formativa” a casi cualquier evaluación que diseñaban para que fueran aplicadas más de una vez al año. Esta etiqueta sólo es legítima si la evaluación es utilizada para modelar la instrucción.

Lo correcto: Evaluaciones formativas efectivas

Se presentan cinco principios no negociables para un sistema efectivo de evaluaciones formativas (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005; Wiliam, 2007), y que así logren alcanzar su máximo potencial:

- Clarificar y compartir las intenciones del aprendizaje y los criterios de éxito con los alumnos.
- Gestionar discusiones de clases, preguntas y tareas de aprendizaje que sean efectivas, y que permitan al profesor obtener información para ir ajustando la instrucción.

- Entregar retroalimentación que les permita a los alumnos avanzar en su aprendizaje. Esta debe ser descriptiva, indicándoles a los alumnos qué deben mejorar y cómo pueden hacerlo.
- Promover que los alumnos se adueñen de su propio aprendizaje. Esto se puede hacer por medio de que ellos evalúen su propio trabajo
- Fomentar que los alumnos sean recursos instruccionales entre ellos. Esto puede ser por medio de la evaluación y la retroalimentación entre pares.

Para que sea posible aplicar un sistema efectivo de evaluaciones formativas, son necesarios cambios en las prácticas de la sala de clases, las que pueden parecer modestas pero son difíciles de alcanzar. Si los colegios comprenden esta dificultad, entregan el apoyo necesario, e invierten en nuevo tipo de desarrollo profesional, estos cambios si se pueden llevar a cabo.

Más allá del desarrollo profesional tradicional

El *saber qué* es diferente al *saber cómo*. Pero en el modelo de aprendizaje que domina el desarrollo profesional de los profesores (así como en la educación formal en general) se asume que si se enseña el *saber qué*, el *saber cómo* está implicado en esta enseñanza, cuando no es así. Si se busca cambiar lo que los profesores hacen en la sala de clases, es necesario enfocarse sobre esas acciones directamente. La aproximación más prometedora que se ha encontrado para enfocarse en este aspecto son las *comunidades de aprendizaje de profesores*. En estos grupos, cada profesor participante desarrolla un plan específico para lo que él o ella quiera cambiar en su sala de clases.

Planificando las comunidades de aprendizaje de profesores

En base a la experiencia en el trabajo con profesores, se presentan sugerencias prácticas para establecer estas comunidades de profesores, que permitan implementar y mantener las evaluaciones formativas:

- Planificar que esta comunidad se mantenga por al menos dos años: Cuando se conciben de forma general, las evaluaciones formativas entregan un marco de referencia útil para toda la carrera del profesor.

- Comenzar con voluntarios: Trabajar con voluntarios, o al menos comenzar con ellos, entrega un camino que aquellos profesores menos entusiastas pueden seguir.
- Reunirse mensualmente por al menos 75 minutos: Luego de experimentar con varios formatos diferentes, se llegó a la conclusión que las reuniones mensuales generan más compromiso. El tiempo ideal es de dos horas, pero con al menos 75 minutos se permite que todos los integrantes tengan tiempo de hacer sus reportes.
- Apuntar a un grupo de 8-10 personas: Cuando el grupo es muy pequeño, en general no aparecen muchas diferencias de opinión que enriquezcan el aprendizaje de los profesores. Si el grupo es muy grande, es muy probable que no todos puedan hablar de lo que han estado haciendo.
- Intentar agrupar a profesores de materias similares: Si bien el tener profesores de materias variadas (matemáticas, historia, ciencias, etc.) puede enriquecer el grado de diversidad, las discusiones más productivas se dan entre profesores que imparten materias similares, ya que las formas de evaluar pueden diferir.
- Establecer grupos de profesores del mismo colegio: Reunirse con profesores de otros colegios es una buena manera de tener nuevas ideas, pero en general los profesores no necesitan muchas nuevas ideas. Es mejor que tengan un número pequeño de buenas ideas, pero que las integren totalmente en su enseñanza. Esto requiere del apoyo de un grupo confiable de colegas.
- Pedir que los profesores realicen planes de acción detallados, modestos e individuales: En la primera reunión tiene que hacer un plan específico acerca de lo que quieren cambiar. Los cinco principios presentados anteriormente pueden dar ideas al respecto.
- Tener un facilitador, pero no un gurú: Alguien debe estar a cargo de que las reuniones se realicen, tener una sala disponible, etc. Sin embargo, es

importante que esta persona no se posicione como un experto que le diga al resto lo que tiene que hacer. La idea es los miembros de esta comunidad tengan una idea clara en lo que quieran ayudar.

Reuniones que apoyan el desarrollo de evaluaciones formativas

Se presenta un formato que consta de cinco partes, diseñado por el autor y sus colegas, que ha funcionado exitosamente en un amplio rango de contextos:

1. Introducción (5-10 min.): Los participantes acuerdan los objetivos de la reunión y se preparan para enfocarse en lo planeado.
2. ¿Cómo les va? (30-50 min): Cada participante da un resumen de lo que ha tratado de lograr en el mes anterior y recibe apoyo del resto del grupo en llevar esos planes adelante. Es crucial que todos los integrantes realicen este reporte, para que todos tengan el incentivo de trabajar en este.
3. Nuevo aprendizaje sobre evaluaciones formativas (25-40 min): Como los pasos 1, 2, 4 y 5 son iguales para cada reunión, se corre el riesgo de que éstas se vuelvan repetitivas. Para evitar esto, la sección media de la reunión debiese ser diferente todos los meses, entregando variedad y nuevas ideas al grupo.
4. Planificación de las acciones personales (10-15 min): Algunos participantes querrán revisar sus planes de acción según lo que han escuchado, mientras que otros mantendrán el foco original. De todas formas, es importante que los participantes tengan tiempo para reflexionar sobre lo que harán el mes siguiente.
5. Revisión de la reunión (5 min): Se devuelven los objetivos establecidos al principio de la reunión y se chequea que se hayan cumplido. Si no se cumplen, el grupo puede hacer planes para asegurarse de que esos se cumplan en el mes que viene o en la próxima reunión.

Resumen 52: The Road Less Traveled

Gallagher, C. W. & Ratzlaff, S. (2007). The Road Less Traveled. *Educational Leadership*, 65 (4), 48-53.

En el estado de Nebraska en Estados Unidos, tienen un sistema de evaluación que no obliga a los profesores a administrar pruebas estandarizadas, sino que tienen un sistema de evaluaciones locales que permite mayor flexibilidad a profesores y estudiantes, conocido como Teacher-led Assessment and Reporting System (STARS) [Sistema de Evaluación y Reporte dirigido por el Profesor].

Manteniendo lo bueno

Los profesores de Nebraska han estado utilizando rúbricas visuales que involucran a los estudiantes, donde ellos pueden participar de su diseño, además de las guías de evaluación para sus proyectos de investigación. Esta práctica comenzó cuando a través de investigaciones observaron que los estudiantes que participan en el desarrollo de rúbricas visuales para sus proyectos logran mejorar desempeño que aquellos que reciben rúbricas tradicionales diseñadas por los profesores, y que quienes no reciben ningún tipo de rúbrica. La utilización de rúbricas mejora el desempeño y motivación de los estudiantes, pero revisarlas conjuntamente con los profesores es un elemento fundamental, debido a que esto permite compartir metas de aprendizaje, discutir sobre los elementos más importantes del aprendizaje esperado, consensuar aspectos del formato y criterios de evaluación, etc.

A través de su experiencia docente y en conjunto con investigaciones sobre autoevaluación, literacidad visual, y aspectos cerebrales, los profesores de Nebraska se han convencido del valor educativo que tiene involucrar a los estudiantes en el trabajo en torno a las rúbricas visuales. Sin embargo, el punto que queremos enfatizar es que en este estado estas evaluaciones también sirven a propósitos de rendición de cuentas. A nivel estatal se promovió que el sistema desarrollado localmente para evaluar no se viera amenazado por otras evaluaciones estandarizadas.

Cómo funciona el sistema STARS

En este sistema, la evaluación está dirigida por los mismos profesores, no por encargados de políticas públicas externos a las escuelas. El programa comenzó en Nebraska en 1999, cuando muchos estados se habían involucrado en evaluaciones estandarizadas de altas consecuencias, y ya habían sufrido muchos de sus efectos negativos, como estrechamiento curricular, desprofesionalización de los profesores, énfasis en memorización por sobre desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, entre otros. Por esto, Nebraska decidió construir un sistema estatal de evaluaciones locales, con la filosofía de que el cambio educativo debe provenir de las propias escuelas, no a través de controles externos. Además, dado que las evaluaciones deben nutrir el aprendizaje y enseñanza, deben estar articuladas con la instrucción y currículum, no impuestas externamente.

Más concretamente, cada distrito en Nebraska debe desarrollar su propio sistema de evaluación, con apoyo del departamento estatal de educación, que ayuda a desarrollar sistemas para todos los niveles y áreas educativas. Sin embargo, el reporte de resultados es selectivo, es decir, se hace en ciertos niveles (generalmente en 4to, 8vo, y 11mo años de escolaridad). Además todos los distritos deben alcanzar los mismos estándares de aprendizaje, pero tienen libertad en el *cómo* logran cumplirlos. Para que las evaluaciones locales sean de alta calidad, se disponen guías y apoyos técnicos, siguiendo ciertos lineamientos: 1. que las evaluaciones estén alineadas con los estándares locales o estatales, 2. Que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender el contenido en el que serán evaluados, 3. Que las evaluaciones estén libres de sesgos, 4. Que su nivel sea adecuado al desarrollo de los estudiantes, 5. Las puntuaciones sea consistentes, y 6. Que los niveles de desempeño sean apropiados.

Los distritos deben documentar la forma en que garantizan el cumplimiento de los criterios, lo que es revisado por expertos locales y nacionales, quienes dan retroalimentación y dos rankings: uno sobre el desempeño del estudiante y otro sobre calidad de la evaluación, datos que se combinan con información

demográfica de las escuelas, y se compila en un reporte estatal que describe a las escuelas y distritos. Este reporte tiene como propósito dar una mirada comprensiva a los resultados de los estudiantes, no una generación de rankings entre escuelas (lo que generaría una competencia indeseada).

Pero... ¿Funciona?

Este sistema ha llevado a mejoras significativas en el desempeño de los estudiantes de todos los niveles y en todos los grupos demográficos, así como también se ha observado que la calidad de las evaluaciones locales ha aumentado con los años.

El Comprehensive Evaluation Project, que ha evaluado el programa STARS en más de 100 escuelas durante cuatro años, ha identificado importantes cambios culturales en las escuelas de Nebraska desde su implementación. En primer lugar, ha habido un cambio de foco desde lograr la cobertura curricular, hacia uno centrado en el logro de aprendizaje de cada estudiante. Luego, los profesores se han convertido en expertos en evaluación, en cuanto a métodos, propósitos, interpretación, etc. En tercer lugar, se ha desarrollado un enfoque de desarrollo profesional mejorado, donde los profesores son quienes comparten experiencias y se enseñan entre ellos, en vez de traer expertos ajenos a la realidad escolar local.

Otros cambios van en la línea de aprender a interpretar la información provista por las evaluaciones y a utilizarla apropiadamente para guiar decisiones y promover el liderazgo de los profesores en la mejora educativa.

El mejor camino

A pesar de las dificultades que pueda haber en el camino, el sistema STARS promueve el desarrollo autónomo de las escuelas con liderazgo docente hacia mejores aprendizajes.

Resumen 53: Taking Formative Assessment Schoolwide

Fischer, D., Grant, M., Frey, N. & Johnson, C. (2007/2008). Taking Formative Assessment Schoolwide. *Educational Leadership*, 65(4), 64-68.

En los años recientes, muchos profesores han experimentado presiones externas para aumentar el logro de los alumnos. Para evitar caer en una enseñanza reactiva, y algunas veces preceptiva, con clases que vienen empaquetadas, los profesores y colegios deben aumentar la precisión de la enseñanza (Fullan, Hill & Crévola, 2006; en Fischer, Grant, Frey & Johnson, 2007/2008). Es aquí donde las evaluaciones formativas tienen un papel que cumplir. Las estrategias de este tipo de evaluación son esenciales si es que se busca desarrollar un conocimiento detallado de la comprensión (o las fallas en esta) de los alumnos, lo cual es necesario para poder enseñar con precisión.

Si bien los educadores han aprendido mucho acerca de las evaluaciones formativas en las salas de clases individuales, los autores se preguntaron qué ocurriría si un colegio tomara este proceso como algo a realizar a nivel institucional, para todo el colegio. Es por esto que en el año 2001, se elaboró un proyecto conjunto entre la Universidad Estatal de San Diego y el Distrito Unificado de Colegios de San Diego. Este proyecto consistió en que dos profesores de dicha Universidad impartieran clases a medio tiempo en un colegio por dos años, donde también colaboraban con los otros profesores para inculcar una aproximación de evaluaciones formativas en la cultura escolar. En base a esta experiencia, se ofrece un proceso de cuatro pasos para una evaluación potente a nivel de todo el colegio:

1. Desarrollar guías que planifiquen la enseñanza de los contenidos.

Para establecer un sistema de evaluaciones formativas a nivel escolar es esencial que los profesores se reúnan en grupos según el curso que dictan, de forma semanal. En un comienzo, es necesario que estos grupos elaboren estas planificaciones, las cuales especifican cuándo el profesor enseñará un contenido determinado, los materiales necesarios, y cuáles estrategias instruccionales se utilizarán. También se puede especificar el vocabulario que los alumnos necesitan

dominar para alcanzar los objetivos, qué evaluaciones formativas y sumativas se utilizarán para determinar la comprensión de los alumnos, y qué acomodaciones son recomendadas para aquellos alumnos con discapacidad de aprendizaje, con dificultades en el lenguaje, o aquellos que rinden bajo el nivel esperado.

2. Diseñar evaluaciones comunes.

Es adecuado que los profesores diseñen, desarrollen, o modifiquen ítems de evaluación que todos los educadores administrarán regularmente a lo largo de un curso. Estos deben ser desarrollados para entregar información que los ayude a determinar qué contenidos comprenden los alumnos, dónde tienen brechas en la comprensión, y quién necesita una intervención. En el colegio donde se realizó el proyecto, los profesores también diseñaron algunos ítems de evaluaciones formativas comunes que se asemejen a los de la evaluación que se aplica a nivel estatal, con el objetivo de que los alumnos practicasen. Lo clave para aplicar evaluaciones formativas en la totalidad del colegio es asegurarse de que los profesores pueden determinar los pasos a seguir en su enseñanza, sobre la base de estas evaluaciones más que sobre la práctica de preguntas estandarizadas.

3. Conducir el análisis de los ítems.

Luego de que todos los alumnos han participado en las evaluaciones formativas comunes, los profesores de cursos iguales (o semejantes) se reúnen para analizar los resultados. En el colegio en el cual se desarrolló el proyecto, se utilizó un *software* llamado Edusoft, el cual es uno más de los tantos programas computacionales comerciales que sirven para el análisis de ítems. Este análisis es crucial para las conversaciones sobre la instrucción de los alumnos y las intervenciones que deben seguir luego de obtener los resultados.

4. Involucrarse en conversaciones instruccionales

Este paso es finalmente el que justifica todo el trabajo previo. Hablar con colegas que enseñan los mismos contenidos y ven los mismos resultados es central para instituir mejoras. Además, les ayuda a los profesores a determinar qué estrategias instruccionales están funcionando, qué materiales son efectivos, y qué alumnos aún necesitan ayuda para dominar los estándares. Estas

conversaciones permiten a los profesores volver a sus salas de clases y realiza el verdadero trabajo de las evaluaciones formativas: re-enseñar e intervenir en donde los alumnos no se están desempeñado bien.

Resumen 54: Strategies for Reflective Assessment

Bond, J. B. (2013). Strategies for Reflective Assessment. *ASCD Express*, 9(2).

Las continuas presiones sobre los profesores y administradores escolares para mejorar los puntajes de las pruebas, si bien generalmente son bien intencionadas, es común que estén mal enfocadas. A menudo, las reformas fallan en reconocer el rol central que tiene el alumno. Los mandatos en educación se han obsesionado tanto con los resultados, que se han olvidado del poder que tienen las evaluaciones formativas, especialmente en la capacidad que tienen de empoderar a los alumnos. Reconocer a los profesores y estudiantes como las personas que pueden hacer mejoras transforman las salas de clases (Scriven, 1991; en Bond, 2013).

Todavía no es demasiado tarde para una amplia implementación de estrategias para evaluaciones formativas en la sala de clases. Una aproximación para esto son las evaluaciones reflexivas (*reflective assessments*). Estas evaluaciones enfatizan la participación conjunta entre profesores y alumnos a lo largo del proceso evaluativo. Esto es consistente con la visión del profesor como un apoyo y guía en la empresa común del aprendizaje, así como también permite a los alumnos asumir la propiedad de su aprendizaje al involucrarse en actividades de autoevaluación. Al mismo tiempo, la retroalimentación que reciben los profesores los ayudan a diseñar una instrucción que cumpla con las necesidades de los alumnos.

Estrategias de evaluación reflexiva

Estas estrategias pueden ser fácilmente incorporadas a las actividades y enseñanzas de la sala de clases. El énfasis está siempre en hacer a las evaluaciones formativas parte del proceso de aprendizaje. Arthur Ellis (2010; en Bond, 2013) recomienda varias estrategias de evaluaciones reflexivas; se presentan a continuación algunas opciones de fácil implementación:

- Declaraciones de lo aprendido: Preguntarle a los alumnos que piensen acerca de lo aprendido a lo largo de una clase, y que escriba sus

reflexiones en una oración que comience con “He aprendido que...”. Juntar estas oraciones, revisarlas para monitorear el progreso individual y grupal, ajustar las siguientes clases para re-enseñar o acelerar el aprendizaje acorde a lo revisado, y devolver estas declaraciones a los alumnos para que puedan registrar su progreso con sus propias palabras.

- Pensar en voz alta: Pedirle a los alumnos que piensen acerca de lo que se les ha enseñado, y que luego conversen con el compañero de al lado al respecto. Esta discusión no solo ayuda a la síntesis de ideas, sino que además le entrega a los profesores la oportunidad de moverse por la sala e ir midiendo formativamente el nivel de participación y comprensión general.
- Columnas de lo claro y lo poco claro: Pedirle a los alumnos que dibujen una línea vertical en una hoja de papel. Una columna se titula “claro” y la otra “poco claro”. Pedirle a los alumnos que escriban en la primera columna aquello que han comprendido de la clase, y en la otra columna aquello que no han podido comprender. Esta estrategia requiere que los alumnos autoevalúen su aprendizaje, además de entregarle a los profesores una retroalimentación formativa de la clase.

El aprendizaje de los alumnos mejora

Una extensa cantidad de evidencia, aún en crecimiento, apoya el uso de estrategias de evaluación reflexiva (Black & William, 1998; Bond & Ellis, 2013, Dignath & Büttner, 2008; Gulikers, Bastiaens, Krschner & Kester, 2006; en Bond, 2013). Consistentemente, estos estudios han demostrado que el aprendizaje mejora cuando los alumnos se involucran en una autoevaluación.

Resumen 55: Every Day in Every Classroom

Greenstein, L. (2009). Every Day in Every Classroom. *Educational Leadership*, 63 (3).

La utilización cotidiana de rúbricas, actividades diagnósticas al inicio de cada unidad y objetivos de aprendizaje semanales expuestos en el aula a través de afiches, son elementos que le permiten a los estudiantes familiarizarse con la evaluación formativa y disminuir la ansiedad hacia las evaluaciones sumativas y pruebas estandarizadas.

Dado que los estudiantes tienen una amplia diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades, los profesores requieren un repertorio apropiado de estrategias de enseñanza.

Actividades previas a la instrucción

A través de estrategias como señalar con tarjetas, responder preguntas planteadas en la pizarra, o simplemente conversar sobre un contenido, es posible indagar en los conocimientos que los estudiantes tengan sobre él, de manera de planificar la enseñanza más efectivamente. También se puede explorar las opiniones y perspectivas sobre temas particulares a abordar en la clase.

Revisiones durante la instrucción

En un aula donde la evaluación formativa es fundamental, los estudiantes deben saber qué camino van a recorrer y qué puntos de control de progreso habrá. Para aclarar las expectativas se sugiere utilizar una hoja donde se explicita tanto lo que se espera en cuanto a logro de desempeño y aprendizaje, las actividades a realizar, y formas de monitoreo.

Las estrategias de monitoreo deben permitir reconocer vacíos, confusiones u obstáculos que los estudiantes estén teniendo en su proceso de aprendizaje, de manera de resolverlos oportunamente. También se pueden incorporar instancias donde los estudiantes reflexionen sobre los elementos que se están trabajando en el aula, para así aproximarse al procesamiento que están realizando.

El propósito de estas estrategias no es solo recoger información, sino que proveer retroalimentación a los estudiantes y al profesor para ajustar las estrategias de enseñanza. Esta retroalimentación debe ser clara, referida a los objetivos de aprendizaje, y guiar a la acción.

En base a la información recogida, el profesor puede variar el ritmo de enseñanza, ajustar los contenidos o procesos instruccionales, recurrir a estrategias como agrupamiento flexible de estudiantes, etc.

Estrategias posteriores a la instrucción

Ejercicios simples pueden ser una buena forma de consolidar el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, aprovechar hacer pequeñas evaluaciones de cierre de unidad donde los estudiantes puedan enfrentarse en forma individual a preguntas sobre los contenidos para que se les haga evidente aquello que aún no han aprendido bien. A partir de las dudas que surjan se puede generar una discusión en clases sobre los vacíos y los momentos en que esos contenidos fueron enseñados, para conectar los últimos cabos sueltos antes de la prueba “real”.

La evaluación formativa es transformadora

La evaluación formativa es una estrategia que debiera estar integrada en todas las fases de la instrucción. Los profesores debieran usar estas estrategias con apoyo de los líderes educativos locales, ya que son altamente efectivas para mejorar el logro de los estudiantes, gracias a la mejora en las estrategias de enseñanza.

Resumen 56: Differentiating Assessments for Special Needs Students

Uscianowski, C. (2013). Differentiating Assessments for Special Needs Students. *ASCD Express*, 9(2).

En general, los datos que se obtienen de las evaluaciones muestran que los alumnos con necesidades especiales están atrasados dos o más años, en comparación a sus pares. En estos casos, cabe preguntarse si las evaluaciones aplicadas son capaces de mostrar el panorama completo. Las evaluaciones que se enfocan en las habilidades de más bajo nivel (*lower-level skills*) pueden limitar la capacidad de los alumnos para demostrar el rango completo de sus conocimientos. Al ajustar (*tailoring*) las evaluaciones para medir la comprensión de los alumnos, más que su capacidad de memorizar habilidades y definiciones, se puede realmente determinar si los alumnos están listos para aprender tópicos más complejos.

Se entregan consejos para diferenciar evaluaciones escritas de matemáticas para alumnos con necesidades especiales, que permiten evaluarlos de forma justa y que considera el rango completo de su comprensión.

El diseño importa

Algunos pequeños cambios en el diseño de las evaluaciones van a ayudar a los alumnos a aproximarse a estas por medio de partes pequeñas y manejables. La clave es evitar abrumar a los alumnos, por lo que se busca una prueba clara, que sea fácil de navegar. Estos cambios son:

- Utilizar un tipo de letra grande, que sea legible.
- Reducir el número de problemas por página e incluir una clara separación entre los problemas. Por ejemplo, por medio de una línea oscura.
- Que haya espacio suficiente para cada problema, para que los alumnos puedan trabajar en cada uno de forma cómoda.

Hacer acomodaciones equitativas (*fair*)

Los planes de educación individualizada debiesen estipular que los alumnos con necesidades especiales pueden utilizar calculadora; tener tiempo extra en las

evaluaciones; hacer estas pruebas en un lugar separado, que sea más tranquilo; o recibir otras acomodaciones.

Proveer apoyos de memoria

Muchos alumnos con necesidades especiales tienen déficits en la memoria de corto o largo plazo, afectando su habilidad para recordar información sin algún apoyo que gatille su memoria. Si estos apoyos son incorporados de manera estratégica en el diseño de las evaluaciones, los alumnos se pueden enfocar en aplicar sus conocimientos de un concepto sin que se preocupen por estos fallos de la memoria. Estos apoyos incluyen:

- Entregarles un cuadro que contenga el vocabulario importante, para que los ayude a recordar estos términos y los apoye en la ortografía.
- Una lista con las fórmulas necesarias. Lo que se espera es que las usen de manera adecuada.
- Destacar las palabras importantes en los problemas de la prueba.
- Listar el número de pasos necesarios para resolver un problema, y así ayudar a los alumnos a organizar su pensamiento.

Análisis de errores

Este análisis puede ser utilizado de manera instrumental para ayudar a los alumnos a identificar y corregir las brechas en su comprensión. La autora le entrega a sus alumnos la posibilidad de realizar nuevamente las preguntas en las que se equivocaron, con el potencial de ganar la mitad de los puntos que perdieron inicialmente.

Resumen 57: Everyday classroom assessment practices in science classrooms in Sweden

Gómez, M. del C. & Jakobsson, A. (2014). Everyday classroom assessment practices in science classrooms in Sweden. *Cultural Studies of Science Educacion*, 9, 825–853

El foco del estudio es indagar hasta qué punto y de qué manera los profesores de ciencia evalúan durante las interacciones de aula en actividades cotidianas, en una escuela secundaria en Suecia.

Algunas preguntas que contextualizan este proyecto son ¿los profesores llevan a cabo una evaluación integrada de las habilidades de los estudiantes de la forma señalada en el currículum nacional? Si es así, ¿cómo se ven los discursos instruccionales en esas situaciones y cuáles son las experiencias de los estudiantes respecto a su agencia en el aprendizaje y evaluación? Hacemos énfasis en el carácter situado del aprendizaje, y en el aspecto social, cultural e histórico de la evaluación.

Se utilizó una metodología de análisis etnográfico y discursivo, a través de la utilización de videos de clases.

A partir de esto, pudimos ver que los profesores tienden en su mayoría a ignorar las preguntas de los estudiantes, y que estos tienden a resolver sus problemas entre ellos. Los profesores no proveen oportunidades para discutir tópicos científicos (como estipula en currículum nacional), y que los métodos tradicionales de evaluación como pruebas y tareas son los más utilizados para evaluar y calificar el aprendizaje de los estudiantes.

Aspectos del aprendizaje comprendidos en el currículum nacional sueco, como estimulación de la creatividad, curiosidad, exploración, etc., tienen presencia limitada en los discursos docentes. Las prácticas observadas de aprendizaje y evaluación realizadas por los profesores limitan la agencia de los estudiantes y entorpecen su desarrollo.

Resumen 58: Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social

Amores Fernández, F. J. & Ritacco Real, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 90-108.

En la actualidad se ha complejizado el discurso en torno a la calidad educativa. Se ha ampliado la búsqueda de una calidad que alcance al mayor número de personas posible a través de la democratización en el acceso y los niveles educativos obligatorios. Sin embargo, si queremos que todos tengan las mismas oportunidades de desarrollo profesional y personal, la evaluación con carácter selectivo y jerarquizado constituye una práctica contraproducente.

En este marco, resulta paradójico que en la medida en que han aumentado los programas para la prevención y abordaje del fracaso escolar, este haya incrementado y no disminuido. Es pertinente cuestionar si en estas propuestas no existe una forma subyacente de exclusión.

A partir del análisis de nuestra investigación cualitativa, podemos observar que si bien existe un reconocimiento sobre la importancia social y personal de la evaluación realizada, esta noción contrasta con prácticas al interior del aula donde la evaluación se utiliza con una función de control del docente, de ejercicio de poder y autoridad del evaluador sobre los evaluados. Según esto, afirmamos que para superar la limitación en la optimización de los aprendizajes del alumnado, los diseños didácticos deben desarrollarse de forma más creativa, participativa, y vinculados a la realidad de los estudiantes.

En las instituciones de educación secundaria investigadas las prácticas de exclusión educativa son percibidas ampliamente, por lo que nos parece importante relevar el enfoque pedagógico de la evaluación, que tiene funciones como el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc. Estas ideas están en línea con una aproximación holística al individuo donde el criterio de evaluación es el estudiante y su desarrollo en un

contexto de constante cambio, tal como lo es el contexto actual, que presente constantemente nuevos desafíos.

La calidad educativa, entonces, se refiere al acceso equitativo a la calidad para todos, dejando de lado la jerarquización de resultados y listas de ranking escolares.

Es por esto que las políticas educativas deben promover un desarrollo profesional y de los centros educativos que permitan una evaluación con sentido pedagógico.

Resumen 59: Evaluación para la inclusión educativa

Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1). 78-89.

1. Democracia es inclusión

Una sociedad democrática debe proveer acceso a oportunidades a todos quienes son parte de ella. En este marco la educación es, por definición, inclusiva; de manera que cumpla con el objetivo de formar ciudadanos y que abarque todos los niveles educativos obligatorios.

2. ¿Cuál es la función de la educación institucional?

Si bien la función básica de la escuela es preparar a los ciudadanos del futuro, cabe preguntarse cómo implementar los elementos curriculares (o experiencias de aprendizaje) para que sean vigentes ante los desafíos y contextos actuales. Esto implica hacer una revisión de los propósitos, las competencias y contenidos definidos como básicos para la vida, las estrategias metodológicas pertinentes para atender la diversidad, así como las formas de evaluación que sean coherentes con los elementos señalados. Si la evaluación no está alineada con las propuestas en los elementos anteriores, entonces el modelo educativo no podrá cumplir con su carácter inclusivo, el que es imperativo actualmente. Este cambio debe realizarse fundamental y primeramente a nivel de aula.

3. Evaluar, ¿para qué?

Tradicionalmente para familias, estudiantes y actores educativos, el sentido de la educación ha estado centrado en la evaluación en el sentido de “aprobar” materias. Sin embargo, es necesario un cambio de paradigma, preguntándose si el modelo de evaluación utilizado sirve a los procesos de enseñanza aprendizaje, en cuanto permite conocer mejor las fortalezas y debilidades del estudiante, valorar los progresos, incorporar equidad al sistema y atender a la diversidad cultural, de intereses, de ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros.

4. El modelo de evaluación en los procesos de aprendizaje

Un modelo de evaluación debe definir sus objetivos, con los que deberá poder responder a las necesidades sociales actuales. En este sentido, las habilidades de comunicación, el dominio sobre las tecnologías de la información, el trabajo cooperativo y manejo emocional, entre otras, resultan elementos clave que son difíciles de abordar por el modelo tradicional de evaluación (y de enseñanza).

De esta manera, la evaluación debe articularse estrechamente con los procesos de enseñanza: un carácter formativo y continuo le permitirá atender a la diversidad y afinar las estrategias de trabajo en aula, las que pueden diversificarse para abarcar los mismos objetivos de aprendizaje. Para esto se puede recurrir a diferentes instrumentos.

5. Algunos problemas generados por la evaluación

Uno de los principales problemas que se asocian al modelo tradicional de evaluación es la repetición de curso o grado educativo. Este tipo de medidas impide que los estudiantes afiancen el desarrollo de habilidades de socialización, o un equilibrio afectivo, ámbitos que se despliegan en estrecha relación con su grupo de pertenencia. Esto puede ser especialmente perjudicial para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, cuando se lleva a cabo una repitencia, el estudiante debe participar de las mismas experiencias de aprendizaje donde ya participó como si en ellas no hubiese aprendido absolutamente nada. Esto es inapropiado puesto que los estudiantes siempre aprenden y por ende deben seguir avanzando, probablemente recurriendo a experiencias de aprendizaje distintas, pero no tiene sentido volver a hacer lo mismo como si el estudiante fuese un ente vacío de experiencias.

Una evaluación formativa y continua permite ajustar los desafíos a los estudiantes en forma oportuna y pertinente.

6. El informe de evaluación

En función de las ideas mencionadas, el reporte de evaluación no debe limitarse a una nota, sino que debe ser descriptivo, abarcar los avances y dificultades del alumnado, y valorar distintos aprendizajes (procedimientos, habilidades, conocimientos, actitudes, etc.)

7. ¿Evaluaciones externas vs evaluación inclusiva?

Las evaluaciones externas estandarizadas ponen presión sobre los propósitos inclusivos de la educación. Si bien tienen ventajas, como hacer un seguimiento sobre los progresos de aprendizaje a gran escala, también tienen aspectos negativos asociados, como limitar el currículum, condicionar el funcionamiento de los centros educativos, etc.

Por esto, se debe avanzar hacia un diseño universal de evaluación que permita abordar la diversidad en el aula. Esto permitirá mejorar la calidad educativa al incorporar el trabajo de los estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando el rol de los profesores, alineando la evaluación externa con la evaluación de aula de manera que se potencien.

Resumen 60: Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno

Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S. & Burgos-Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.

La investigación aborda el proceso de adaptaciones curriculares para estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativas especial transitoria en la asignatura de Matemáticas. Se considera la coordinación entre docentes de Matemática y Educación Diferencial como acción promotora de las adaptaciones curriculares, con un enfoque metodológico cualitativo y fenomenológico, a través de entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de establecimientos educativos con programas de integración.

En cuanto a los resultados y discusión, se plantea que los profesionales encargados del Programa de Integración Escolar cumplen con los requerimientos del Decreto N°1705 respecto a las adaptaciones curriculares, cumplimiento que sin embargo se caracteriza por la informalidad de la articulación y planificación, a causa de la carencia de recursos disponibles, incluyendo el tiempo.

Las adaptaciones curriculares son una herramienta que pudiese ser conducente al logro de aprendizajes significativos en todas y todos los estudiantes, sin embargo, existe un contexto que presiona intensamente a los centros educativos a través de una orientación al logro académico que ha resultado en la limitación de tiempos y recursos para las actividades del programa de integración, carencias que viven docentes y personal directivo. Se plantea que en un sistema capitalista el interés está puesto en los resultados por sobre los procesos, y esto excluye de los procesos educativos a los individuos que no se ajustan a los estándares

Se concluye que es necesario un cambio de paradigma que apoye el desarrollo de las adaptaciones curriculares, ya que estas logran individualizar la enseñanza, mejorando la calidad de vida y la educación especial en Chile.

Resumen 61: Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico

Llancavil, D. R. & Lagos, L. F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55(1), 168-183. DOI: 10.4151/07189729.

I. Introducción

Durante las últimas décadas, el sistema escolar chileno ha logrado una cobertura casi total en enseñanza básica y media, lo que se ha traducido en incorporar más niños y jóvenes en edad escolar. A su vez, esto implica un aumento en la diversidad que presentan las salas de clases, y que los educadores atiendan a los alumnos de forma no sólo comprometida sino también especializada. Dentro de esta diversidad, se encuentran los alumnos con talentos académicos. Estos alumnos necesitan una educación inclusiva (Valadez & Ávalos, 2010; en Llancavil & Lagos, 2016) y de un apoyo docente que les permita desarrollar todas sus capacidades en la sala de clases, junto al resto de sus compañeros. (Arancibia, 2009; García-Cepero, Proestakis y Lillo, 2010; en Llancavil & Lagos, 2016).

La educación de talentos es un tema relativamente nuevo en Chile. Se presentan varios estudios con respecto a la identificación de alumnos con talento, a la evaluación de alumnos con estas características, entre otros. Se destaca que estos estudios se basan principalmente en experiencias realizadas en programas extracurriculares y no en situaciones del aula común. Además, se aprecia que la atención de los estudiantes con talento académico presenta dos problemas: la ausencia de una política pública orientada al desarrollo de talentos, y la falta de preparación de los profesores para atender las necesidades de estos alumnos. Según Arancibia (2009; en Llancavil & Lagos, 2016) el número de alumnos con talento académico corresponde a un 10% de la población escolar, es decir, unos 350.000 alumnos.

II. Educación Inclusiva

La educación inclusiva se asume como un proceso en donde se consideran las necesidades de todos los alumnos y alumnas, con el objetivo de propiciar actividades que hagan posible su participación dentro de los procesos de enseñanza, así como también una disminución en la discriminación (UNESCO, 2009; en Llançavil & Lagos, 2016).

El concepto de inclusión se define como un conjunto de procesos que están orientados a la participación de los alumnos en la cultura, el currículum y las autoes escolares, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (Booth & Ainscow, 2000; en Llançavil & Lagos, 2016). De este modelo se asume que todos los estudiantes pueden aprender juntos, sin importar las condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales (Valadez & Avalos, 2010; Lissi & Salinas, 2012; en Llançavil & Lagos, 2016).

Si bien en la actualidad existe un mayor reconocimiento de la importancia de considerar la diversidad en las aulas, las prácticas diarias en los establecimientos escolares dejan en evidencia que los sistemas educativos siguen reproduciendo acciones que homogenizan a los alumnos con necesidades particulares y diversas. En este sentido, los alumnos talentosos han sido tradicionalmente ignorados, debido a la errada creencia de que no requieren atención o apoyo educativo ya que no tienen necesidades académicas. Sin embargo, según Blanco, Ríos y Benavides (2004; en Llançavil & Lagos, 2016), si estos alumnos no reciben una oportuna atención educativa también pueden presentar dificultades de aprendizaje, de participación o alteraciones del comportamiento.

III. Talento académico

El concepto de talento académico presenta múltiples concepciones que dan cuenta del avance en las investigaciones con respecto a su uso, y que dependen del contexto donde se desarrollan y las repuestas que se entregan a los alumnos. Se presentan varias definiciones de ese concepto, y se menciona que la asumida en este artículo es presentada por Arancibia (2009; en Llançavil & Lagos, 2016),

quien define talento académico como una habilidad o capacidad superior en el ámbito de lo que comúnmente se conoce como “académico”, como por ejemplo las matemáticas, ciencias naturales, etc.

En cuanto a la situación del talento académico en Chile, se menciona que ha habido ciertos avances, como el dictamen del Decreto 230, publicado el 2007, que establece las normas que regulan los programas que promocionan la educación de talentos en escuelas y liceos. Establece además una beca que corresponde al 50% del valor que establecen los programas extracurriculares para el trabajo de dichos alumnos (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2007; en Llancavil & Lagos, 2016). Además, se menciona que si bien hay avances en materia de capacitación de profesores, en experiencias asociadas al trabajo con este grupo de alumno en colegios municipales, y en lo que realizan universidades con relación a los programas de talentos (como PENTA UC), en general estas propuestas son todas extracurriculares. Se hace necesario entonces desarrollar programas intrauriculares que permitan atender a una mayor cantidad de alumnos con estas características, para así poder entregar respuestas efectivas a los alumnos dentro del contexto escolar tradicional.

Por otra parte, se menciona que los profesores con una sólida formación inicial y una adecuada capacitación en talento académico, están preparados para enfrentar ñas necesidades educativas de estos alumnos. (Cabrera-Murcia, 2011; en Llancavil & Lagos, 2016). Como respuesta a estas necesidades de los alumnos con talento académico, se presentan los siguientes modelos:

- a) Enriquecimiento curricular: Se refiere a la inclusión de contenidos o estrategias de enseñanza-aprendizaje que el currículum regular no aborda o no profundiza (Arancibia, 2009; en Llancavil & Lagos, 2016). Considera una ampliación de los niveles de abstracción y complejidad de los contenidos, por medio de la investigación y el desarrollo del pensamiento creativo (Blanco et al., 2004; en Llancavil & Lagos, 2016).
- b) Aceleración curricular: Busca el equilibrio entre las habilidades que tienen los alumnos y lo que entrega el currículum. Puede adoptar diferentes

modalidades: ingreso temprano a la escuela; adelantar cursos; aceleración en algunas asignaturas; entre otros (Blanco et al., 2004; Arancibia, 2009; Conejeros, 2010; en Llancaivil & Lagos, 2016).

- c) El *cluster grouping* o unidades de agrupamiento: Se organiza para satisfacer las necesidades de los alumnos con talento académico en una sala de clases, según sus capacidades e intereses comunes (Biddick, 2009; en Llancaivil & Lagos, 2016). Consta de 3 modalidades: (1) atención individualizada, a través de adaptaciones curriculares y apoyo por parte del profesor, donde se pueden hacer diferentes agrupamientos según las características de los alumnos; (2) Grupos de aprendizaje de tiempo parcial o total fuera del aula, donde se pueden agrupar alumnos durante todo el año o por ciclos de tiempo, y permite generar propuestas que impactan las dimensiones motivacional y académica de los alumnos; y (3) Grupos flexibles, que consiste en agrupar por momentos a los alumnos que poseen intereses, habilidades o competencias similares en algún área. A diferencia de la anterior, esta no se centra solo en alumnos con talento académico.
- d) Diferenciación curricular: Se refiere a la realización de adecuaciones de los contenidos y formas de aprender en concordancia con la realidad de cada estudiante. En este sentido, la diferenciación curricular, la compactación del currículum y las unidades de agrupamiento de contenidos, favorecen el trabajo en la sala de clases al facilitar y mejorar las estrategias para todos los alumnos.

Finalmente, se destaca que es necesario enfocarse en la formación inicial de los futuros profesores. En los itinerarios formativos, deben existir cursos que tengan como eje central el educar en la diversidad, y donde se dirija la atención a generar salas inclusivas en su futuro ejercicio docente. A esto se le debe sumar los conocimientos de estrategias para atender a las necesidades existentes en el aula. Así, es importante que los profesores tengan conocimientos de todos sus alumnos y que asuman el talento académico como un tipo de necesidad educativa especial.

Resumen 62: Políticas de Educación Inclusiva en América Latina.
Propuestas, realidades y retos de futuro.

Payá, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>.

I. Sistemas educativos inclusivos. Fundamentos y propuestas

Se menciona que la concepción de la educación inclusiva debe formar parte de los sistemas educacionales ordinarios, y se revisa el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (2007; en Payá, 2010). Se concluye que las políticas presentadas en materia de educación inclusiva son, en más ocasiones de las deseables, acciones puntuales o políticas aisladas que no forman parte de una acción conjunta o global. Esto no le resta valor, sino más bien eficacia.

A partir de lo anterior, se plantea la necesidad de avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa con el objetivo de transformar las escuelas para lograr que todos los alumnos, sea cual sea su condición, participen y aprendan.

II. Políticas de educación inclusiva en América Latina

Se presentan las conclusiones y aportaciones del trabajo realizado por los diferentes países latinoamericanos que participaron en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) realizada el año 2008, donde se discutió acerca de la educación inclusiva. Se enumeran, según importancia, los diferentes temas abarcados en estos trabajos junto a ejemplos de distintos países en cada uno: (1) Niveles educativos, (2) Alfabetización, (3) Formación Docente, (4) Retención y prevención del abandono, (5) Educación especial y discapacidad, (6) Población rural e indígena, (7) Becas, (8) Utilización y acceso a las TIC, y (9) Otras políticas inclusivas.

A modo de síntesis, se menciona que a pesar de la heterogeneidad y variedad de situaciones y realidades, en el contexto latinoamericano las políticas

educativas de carácter inclusivo pasan por planificar y desarrollar distintas acciones en los diversos niveles del sistema educativo. Para esto, la erradicación del analfabetismo y la formación docente son dos elementos claves.

Además, el autor resalta que las salas de clases escolares son claves en la educación inclusiva, creando un clima de libre comunicación, intercambio y cooperación entre docentes y alumnos, con la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la construcción mutua de conocimiento y experiencia. Para eso, es necesario un cambio en la formación docente, para así dotar a los profesores de las competencias necesarias para afrontar los retos de la educación inclusiva, promoviendo el desarrollo profesional y la valoración del rol docente.

III. Experiencias y desafíos de futuro en las políticas de educación inclusiva

Se hace un breve recorrido y síntesis por algunas de las principales publicaciones y reuniones de expertos realizadas hasta antes de la publicación de este documento, con el objetivo de apreciar hacia dónde se encamina la educación inclusiva y determinar cuáles son los desafíos a futuro en este tema. El autor destaca que el proceso de inclusión educativa y social habrá de tener siempre presente para lograr el éxito, una adecuada planificación, un desarrollo sostenido y apoyado, y también una evaluación continua (Verdugo & Parrilla, 2009; en Payá, 2010).

Además, el autor se detiene en la intervención realizada en el CIE 2008 por la especialista regional en educación inclusiva, Rosa Blanco, a propósito de la educación de calidad inclusiva para todos, como un asunto de derechos y justicia social. Ella plantea que las políticas educativas de inclusión deben atender a las siguientes directrices: políticas de largo plazo, con enfoque de derechos y conectadas con la sociedad; fortalecimiento del rol del estado como garante del derecho a la educación; avanzar desde enfoques homogéneos hacia políticas que consideran la diversidad con igualdad; mayor inversión en políticas orientadas a incrementar las capacidades y motivaciones de los actores; políticas que tengan

como objetivo la transformación de los colegios; y diseños universales de aprendizaje.

Resumen 63: Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica

Romero, R. & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10 (33), 347-356.

A través de la investigación documental, se realizó una revisión sobre el estado de la integración educativa de personas con discapacidad en Latinoamérica, logrando evaluar las gestiones y servicios en el área. Este ha sido uno de los puntos débiles de la investigación en educación, lo que dificulta mejorar la planificación y eficacia de los proyectos educativos.

La integración educativa tiene por objetivo incorporar al individuo con necesidades educativas especiales a la comunidad, entendiendo la educación como un derecho humano básico, cuyo ejercicio proporciona los fundamentos para una sociedad justa. Como derecho, implica la necesidad de educar a los niños en conjunto, ideando modalidades de enseñanza que se adapten a las diferencias individuales. La integración educativa es actualmente una realidad en Latinoamérica: el movimiento por la integración se ha extendido a lo largo de la región, a pesar de que no esté aun al nivel de otras regiones con mayores recursos económicos.

En Latinoamérica, la implementación de los fundamentos integradores es difícil y presenta disparidades. Entre los factores determinantes de esto, están las carencias de recursos de infraestructura, de profesionales educativos competentes y otros apoyos, etc. Según documentos revisados, solo entre el 20% y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela. Además, se observa que los registros sobre discapacidad no son del todo cabales, y que si bien existen iniciativas y avances, la incorporación al sistema educativo puede resultar difícil.

Elementos facilitadores para el desarrollo de una integración exitosa mencionados desde distintas perspectivas son una base legislativa clara y precisa, proyectos educativos que contemplen la diversidad, formación adecuada a las necesidades educativas especiales, currículum flexible y medios de acceso a él, entre otros.

También se menciona la relevancia del rol del educador especial como profesional que puede generar cambios trabajando en colaboración con los docentes de educación regular, convirtiéndose en un promotor de la integración educativa en condiciones equitativas.

Por otra parte, existen descripciones de experiencias de integración altamente complejas y desafiantes, con dificultades para lograr el cambio de pensamiento y concepciones que es necesario para avanzar hacia una integración efectiva. En algunos casos, las dificultades han logrado superarse, pero a nivel regional todavía falta mucho.

Resumen 64: Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-222.

Este trabajo realiza una revisión de literatura sobre el estado del desarrollo profesional docente en Latinoamérica, ya que los profesores son un eje central para el progreso educativo de los países, con expectativas de desempeño en constante aumento en la medida en que deben adaptarse a los nuevos desafíos sociales. Tanto la formación como las condiciones de trabajo docente son elementos cruciales para el logro de aprendizaje de los estudiantes, y sin embargo, siguen siendo altamente deficitarios en nuestra región.

Un primer elemento indica que las carreras de formación docente tienen bajo prestigio, con énfasis insuficiente en herramientas para atender a estudiantes socialmente desfavorecidos, y si bien hay preocupación por aspectos disciplinares y estratégicos de la enseñanza en forma teórica, esto es insuficiente dado el poco apoyo al ejercicio práctico de la docencia.

Por otro lado, quienes se interesan en la docencia tienen antecedentes socioeconómicos y educativos limitados, e ingresan a instituciones con bajos estándares de admisión. Si bien existe gran interés en la región por mejorar la calidad de la docencia, existe gran dispersión en instituciones de formación de profesores, con niveles de calidad muy insuficientes.

A partir del año 2000 se comienza a poner énfasis en las competencias que debiera tener un docente para contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. A pesar de esto, persiste la ausencia de programas de inserción de docentes principiantes en las escuelas, elemento que en otras regiones del mundo ha sido ampliamente trabajado.

Con todas las limitaciones presentes en torno a los docentes en Latinoamérica, existen experiencias interesantes. Una de ellas ha sido llevada a cabo en Uruguay, donde realizó un programa de desarrollo profesional continuo en 2005 llamado Programa de Maestros Comunitarios con el objetivo de optimizar el

tiempo pedagógico en aquellas escuelas de contexto sociocultural crítico de sectores urbanos. La formación de los docentes comunitarios tiene foco en estrategias pedagógicas de inclusión educativa, y busca dar herramientas conceptuales y metodológicas que les permita trabajar en dos líneas, a través de instancias grupales y de apoyo técnico a lo largo del programa.