



Universidad del Desarrollo
Universidad de Excelencia

Facultad de Educación

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y
RETROALIMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y
CIENCIAS SOCIALES EN SEGUNDO CICLO BÁSICO EN LA INSTITUCIÓN
SCUOLA ITALIANA VITTORIO MONTIGLIO

POR: María Alessandra Aguayo Finato

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico de magister en Innovación Curricular y
Evaluación Educativa.

PROFESOR GUÍA:

Sra. Katherine Valeska Coloma Navarro

Abril 2020

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos a la Universidad del Desarrollo y la facultad de Educación, que favorecieron el desarrollo del programa de estudio y esta tesis. Hago una mención especial a profesores y compañeros del programa de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa 2019/2020, quienes hicieron de esta experiencia un enriquecedor proceso integral de formación profesional y personal. De manera particular, agradezco la dedicación y entrega de mis compañeras Valeria Ávalos, María Eugenia Maluenda, Susana Martínez y de mi gran amiga, mi madre, Alessandra Finato.

Mis reconocimientos también para la institución en la que trabajo; *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, que facilitó el desarrollo de la investigación-acción de esta tesis en sus inmediaciones. En particular, a la dirección, apoderados y alumnos del área Media Inferior (segundo ciclo básico) quienes permitieron la aplicación de diversos instrumentos para el levantamiento de información de este estudio. Quiero agradecer de manera especial a los docentes integrantes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes participaron en la innovación y estudio con entusiasmo e interés.

Agradezco a mi compañero de vida, Matías, a mi familia y amigos, por su apoyo y cariño incondicional a lo largo del programa de estudios y en la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE.....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN	1
I. Elaboración del diagnóstico	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Justificación del problema	6
2. Marco Teórico.....	7
2.1. La evaluación como concepto histórico	8
2.2. Momentos de la evaluación	14
2.3. La retroalimentación en la evaluación	20
3. Planificación del diagnóstico.....	23
3.1. Descripción del Contexto <i>Scuola Italiana Vittorio Montiglio</i>	23
3.2. Factores externos	25
1.3. Factores internos	28
1.4. Estrategias metodológicas de recolección de Información	31
4. Resultados del diagnóstico	35
4.1. Resultado y análisis Cuestionario Evaluación y Retroalimentación on-line para alumnos.....	35
4.2. Resultado y análisis Focus Group con profesores	39
4.3. Conclusiones relativas a la innovación	48
II. Diseño de la Innovación.....	49
1.1 Descripción General de la innovación	49
2.1. Objetivo general.....	52
2.2. Objetivos Específicos	52
3. Población beneficiada.....	53
4. Resultados esperados y Monitoreo de la Innovación	55
5. Actividades	58

6. Cronograma de implementación de la Innovación.....	59
III. Resultados de la Implementación de la Innovación	61
1. Descripción y análisis de resultados	61
2. Conclusiones	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS	88

LISTA DE ABREVIATURAS

COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (acrónimo del inglés)
EPA	Evaluación para el aprendizaje
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
MIUR	Ministerio de Educación, Universidades e Investigación Italiano (acrónimo del italiano)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
SQA	Lo que Sé, lo que Quiero saber, lo que Aprendí.

RESUMEN

La evaluación formativa se ha posicionado en la literatura de educación como una práctica deseable y positiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, el seguimiento de la implementación de estrategias a fines es una práctica poco frecuente en instituciones educativas. El presente estudio tiene por objetivo revisar las concepciones de evaluación formativa y retroalimentación en los docentes con el fin de innovar en su implementación en el contexto de la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio* de Santiago de Chile. Con esta finalidad se ha utilizado la metodología de investigación-acción, la cual incluyó la aplicación instrumentos cualitativos (focus group) y cuantitativos (cuestionario tipo Likert) a docentes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y a los alumnos del segundo ciclo básico. Las conclusiones tienen relación con la percepción de los docentes del constructo, sobre el cual muestran poca claridad conceptual y escasas estrategias para aplicar la evaluación formativa y retroalimentación en sus estructuras de clases. Los docentes valoran positivamente estrategias que mejoren la práctica a través de instancias de aprendizaje entre pares y capacitaciones que se orienten a metodologías simples que se adapten a su sistema de enseñanza y, así, favorecer el cambio y adherencia a experiencias de aprendizaje significativos.

ABSTRACT

Formative assessment has been positioned in the education literature as a desirable and positive practice for the teaching-learning process, however, monitoring the implementation of strategies at the end it is a rare practice in educational institutions. The objective of this study is to review the concepts of formative evaluation and feedback in teachers in order to innovate in its implementation in the context of the *Scuola Italiana Vittorio Montiglio* in Santiago de Chile. For this purpose, the action-research methodology has been used, applying qualitative (focus group) and quantitative instruments (Likert-questionnaire) to teachers in the Department of History and Geography and to students ranging from 5th to 8th grade. The conclusions are related to the teacher's perception of the construct, about which they show little conceptual clarity and few strategies to apply formative evaluation and feedback in their class structures. Teachers positively value strategies that improve their practice through instances of peer learning and training that guide the incorporation of tactics and methodologies that can be adapted to their teaching system and, from there, favor the change and adherence to experiences of significant learning.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito aproximarse desde un punto de vista pedagógico, científico e innovativo a las problemáticas en torno a los tipos de evaluación y al proceso de retroalimentación que ocurren en la institución educativa *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*. El foco serán las prácticas de evaluación realizado por el departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de dicha institución en los niveles de segundo ciclo básico (ciclo que en la institución contempla quinto, sexto, séptimo y octavo). Cabe destacar que el colegio suscribe un currículum mixto, por lo que debe responder a los planes y programas del Ministerio de Educación (MINEDUC) y al Ministerio de Educación, Universidades e Investigación Italiano (MIUR). De acuerdo con lo anterior, la asignatura revisada, que responde a los objetivos de aprendizaje indicados por el MINEDUC, y *Storia e Geografia*, asignatura dictada en el idioma italiano y que tiene como eje central el programa ministerial italiano.

La finalidad de este seminario será estudiar las problemáticas y tensiones en relación a los tipos y estrategias de evaluación en las asignaturas nombradas, con el fin de revisar los procesos de evaluación, particularmente, en lo que respecta a las concepciones y prácticas de la evaluación formativa y las estrategias de retroalimentación como elementos de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, se utilizará la metodología de investigación-acción con doble propósito, por una parte, generar conocimiento y comprensión

del tema, y, por otra, fortalecer prácticas del departamento y de la institución (Blández, 1996) usando instrumentos cualitativos y cuantitativos.

A lo largo de este trabajo se explicará el problema, buscando motivos y causas, con el fin de poder esgrimir una posible hipótesis del constructo seleccionado en el particular contexto institucional. Posteriormente, el lector podrá revisar la discusión bibliográfica que existe en torno a la teoría y la práctica de la evaluación para el aprendizaje, la evaluación formativa y la retroalimentación (o *feedback*). A partir del diagnóstico realizado, se presentará el diseño de la innovación, sus objetivos generales y específicos, además de los resultados esperados y las actividades que integran la intervención junto con su respectivo monitoreo. Luego, se analizará la implementación de la innovación en el contexto de la institución y serán evaluados sus resultados. Para concluir se expondrán algunas reflexiones entre la teoría revisada y la implementación de la innovación, junto con el aprendizaje profesional resultante de este proceso de investigación-acción.

I. Elaboración del diagnóstico

1.1. Planteamiento del Problema

La presente investigación-acción tiene como foco abordar el proceso de evaluación y retroalimentación realizado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico en la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*.

La institución declara en su proyecto educativo comprender que:

la concepción de la Evaluación para el Aprendizaje, la que se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar, cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos en el proceso, a través de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación (*Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, 2016, p.25).

A éstas, se suman recientemente ideas fuerzas del Marco Pedagógico, como la concepción de la evaluación para el aprendizaje, la relevancia de la retroalimentación y la práctica de la coevaluación y autoevaluación (*Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, 2019). Estos lineamientos aclaran la orientación y enfoque de la institución respecto de la evaluación.

Junto con lo que se declara en el proyecto educativo, el departamento seleccionado para esta investigación-acción, considera con frecuencia

actividades o escenarios de evaluación que involucran procesos cognitivos superiores, en los que el alumno debe aplicar, construir significado, valorar y diseñar, con tendencia a generar reactivos de respuestas abiertas extensas (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017). La calificación final en la asignatura a lo largo del 2019 en segundo ciclo básico es de 5.5, no obstante, un 29% de los alumnos de cada curso tiene un promedio bajo 4.9. De esta manera, la asignatura posee un promedio medio, sin remediales o causas profundas que expliquen tal desempeño.

Tomando en cuenta lo anterior, el departamento requiere de manera urgente revisar sus prácticas evaluativas para alinearlas con las declaraciones institucionales antes mencionadas, y, además, mejorar y actualizar las prácticas docentes relativas al proceso de la enseñanza/aprendizaje en beneficio de todos sus alumnos.

De lo anterior, y siendo profesora integrante del departamento de Historia, se identifican dos problemas respecto del proceso de evaluación en la asignatura:

1. Los docentes adhieren mayormente a procesos evaluativos sumativos. La mayoría de las evaluaciones son calificadas, con escasas retroalimentaciones que no pueden ser llevadas a la práctica. Existe una cultura de la calificación como la meta de muchos docentes y alumnos en el proceso de aprendizaje.

2. La retroalimentación aplicada no es efectiva: 2.a. La retroalimentación o devolución queda para registro y apoyo de la corrección. En relación a lo anterior, Susan Brookhart (2008), afirma que “no es justo para los estudiantes darles retroalimentación sin la oportunidad para utilizarla. No es justo para los estudiantes presentarles algo que parece crítica constructiva y usarlo contra ellos en una evaluación final” (p.2). 2.b. La retroalimentación es valorativa más que descriptiva y enfocada al error. Tal como afirma Sandra Zepeda (2017), la “prescripción de un gran número de comentarios o la frecuencia de ellos no asegura que el aprendizaje se desarrolle y que hay elementos asociados a esos comentarios que condicionan su efectividad en los estudiantes” (p.123). En oportunidades no lo entienden y no está enfocado a mejorar el desempeño.

Estas prácticas están arraigadas por diversos motivos. Uno de los más significativos, es el que algunos autores han llamado “el guion o imagen mental” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.43) que se posee del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que profesores y alumnos comparten la idiosincrasia histórica en donde las calificaciones están dentro de nuestro ADN y son las grandes protagonistas del proceso enseñanza - aprendizaje (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

1.2. Justificación del problema

Conveniencia

El presente trabajo otorga urgencia a estas problemáticas en el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para colaborar con:

- A. **Los alumnos:** para que sean beneficiados en su proceso de aprendizaje, de la evaluación y la retroalimentación efectiva.
- B. **Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:** para que sus prácticas vayan de acuerdo a lineamientos institucionales y se enriquezcan con un proceso que pueda diseñar, implementar y evaluar la calidad de la coherencia entre el propósito y los resultados de aprendizaje (Henríquez, 2018).
- C. ***Scuola Italiana Vittorio Montiglio*:** El alineamiento real y no solo teórico, de las prácticas docentes y el PEI y el Marco Pedagógico de la institución.

Relevancia

Cabe destacar que la evaluación y retroalimentación poseen un lugar secundario en la formación docente, y, por defecto, las escuelas cuentan con pocas herramientas críticas y creativas al respecto (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017). A este contexto, debemos sumarle que la labor docente posee un carácter más solitario que colaborativa, en gran parte por la falta de tiempo para la planificación y preparación de las clases y evaluación, por lo que la mayoría de los docentes enfrenta la incómoda tarea de evaluar de forma independiente. La

revisión de ambos procesos, evaluación y feedback, beneficiaría directamente a estudiantes y profesores relacionados con la innovación, y, de manera indirecta a la institución.

Implicaciones prácticas

En vista de lo anterior, el objetivo del presente trabajo será revisar y diagnosticar estos problemas en la práctica de segundo ciclo básico, poniendo especial atención a los tipos de evaluación y retroalimentación. Luego de la indagación del constructo y sus dimensiones, se proyectará una innovación que buscará dar luces y estrategias para volver efectiva y positiva la instancia evaluativa y la de feedback, facilitando y mejorando así las prácticas docentes en el equipo de la asignatura, además de cuidar la experiencia del alumno en el aula. Por lo que se puede afirmar que las implicancias prácticas estarán directamente relacionadas con los conceptos y experiencias en la asignatura.

2. Marco Teórico

Recientemente la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio* dio a conocer el Marco Pedagógico actualizado en este se explicitan las opciones institucionales en relación con el proceso de evaluación: promover la evaluación para el aprendizaje para lograr el desarrollo de competencias, fomentar la aplicación de diversos instrumentos de evaluación, subraya la relevancia de la retroalimentación, de los criterios de evaluación compartidos y la práctica de la coevaluación y autoevaluación (*Scuola Italiana*, 2019).

La presente investigación-acción adquiere un compromiso con la declaración del nuevo marco para discutirla desde lo teórico y práctico en la institución en cuestión y en otras realidades educativas con el fin de contextualizar e iluminar el tema que la convoca.

2.1. La evaluación como concepto histórico

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para su labor, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad (Villardón, 2006). En el presente apartado se propone un diálogo entre diversos autores que abordan los cambios a los que ha estado sujeto el concepto y práctica de evaluación a lo largo de la historia, particularmente el siglo XX y XXI.

Un momento significativo en la sistematización del proceso de evaluación fue, sin duda, el desarrollo de sistemas nacionales de certificación de los conocimientos y diplomas de graduación como símbolo del término del proceso a lo largo del siglo XIX. El sociólogo y filósofo alemán Max Weber manifiesta la idea de que la certificación o acreditación formal de conocimientos nace como respuesta social para satisfacer a las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada (Barbier en Escudero, 1993), que requerían justificar tanto su verticalidad como una vía de ascenso a la burguesía.

Luego de las certificaciones nacionales, se desarrollaron los test escritos desde las escuelas de psicología que, en ausencia de teorías o enfoques, buscaban medir actitudes o conductas. Al final del siglo XIX, en 1897, se publica un trabajo de J. M. Rice (en Escudero, 2003), que se suele señalar como el primer estudio evaluativo en educación, en la que el autor realiza un análisis comparativo en las escuelas americanas con relación a su ortografía. En este caso, el test tenía la tarea de detectar diferencias individuales dentro del modelo de rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época. Hasta ese momento, la evaluación era un sistema de medición y clasificación de conocimientos y conductas en grupo de aprendices.

Con los efectos de la revolución industrial, el concepto de evaluación cambió nuevamente, otorgando importancia a las calificaciones en las evaluaciones. Se agrega, por tanto, lo que hoy es concebido como una posible parte del proceso evaluativo, en donde el valor es estandarizado según una escala y un resultado numérico concreto, al que se le otorga, en ocasiones, más peso de lo que debería tener (Gonzaga, 2016). Según Leonardo Ferrer (en Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017), fundador del sistema Educación Proyectiva, el que las calificaciones tengan un lugar tan predominante en la actualidad tiene su origen en el marco de la revolución industrial:

La organización de los estudiantes en grupos de clase fijos por edades, ubicados especialmente en un salón para cada grupo, en los que todos

realizan las mismas actividades en los mismos tiempos, con contenidos organizados en programas por disciplinas o “materias” que deben ser cursadas y aprobadas en forma secuencial y compartimentada (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.247).

La sociedad necesitaba impartir en forma masiva una instrucción básica para los operarios con el fin de incluirlos a la sociedad de masas y a la industria, de modo de funcionar como base de una sociedad que empezaba a producir en serie bienes y servicios (Ferrer en Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017). Más aún, como explica Ralph W. Tyler (1986), la Primera Guerra Mundial exigió que se impartiese capacitaciones técnicas a un gran número de individuos en un lapso relativamente breve, pues los viejos y lentos sistemas de aprendizaje no habían dado fruto. Surgió, entonces, la idea de análisis de tareas para confeccionar programas de adiestramiento para acelerar la preparación de operarios. Desde este momento, afirman los autores Ravela, Picaroni & Loureiro (2017), que las calificaciones y evaluaciones se anidaron en la escuela y pertenecen a un sistema cultural difícil de modificar.

Hasta mediado del siglo XX, la evaluación buscaba diferenciar, certificar y calificar de manera objetiva, el proceso lo determinaban los test o la interpretación personal del profesor, aspecto que cambia cuando Tyler (1986), superando el conductismo y avanzando a modelos de currículum, enriquece la idea de evaluación con interrogantes tales como “¿Cómo podemos comprobar que se

han alcanzado los objetivos propuestos?” (Tyler, 1986, p.2) De esta manera, propone “avanzar hacia la evaluación de objetivos de aprendizaje, los que son algo más que conocimientos, técnicas o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.” (Tyler, 1986, p.12). Para el autor, el quid de la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta, teniendo en cuenta que deben marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador, por lo que debe cuidar el contexto en el que se desarrolla el alumno. Por lo tanto, la evaluación se volvía medible y cuantificable a través de objetivos que debían responder al alumno y su contexto (Tyler, 1986).

El paso siguiente en la materia, fue la definición de conceptos tradicionales de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*. Esta terminología, que sigue vigente a la fecha (MINEDUC, 2018) y fueron inicialmente acuñados por el filósofo científico Michel Scriven en los años sesenta (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

El objetivo de Scriven (1967) era el de distinguir entre las evaluaciones que tienen lugar al final de un periodo de enseñanza y cuyo propósito es calificar al estudiante, y aquellas que tienen lugar durante el proceso de enseñanza y cuya finalidad es adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos con el fin de contribuir a su desempeño.

El estadounidense Benjamin Bloom, desde la psicología y pedagogía, utilizó la misma distinción. Él subrayó que la diferencia principal es que la formativa será la empleada por el docente para tomar decisiones respecto de la enseñanza, de modo de adaptarla en función de lo observado, realizando un cambio significativo según la teoría conductista (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

El psicólogo americano Lee J. Cronbach, sumó a la discusión que la evaluación es un proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones. En consecuencia, la evaluación se usa para mejorar un programa que se está aplicando, evaluando procesos dentro del aula, actitudes observadas y estudio de seguimiento (Escudero, 2003).

La evaluación enriquece así su concepto y práctica al incluir el juicio y la valoración en el proceso, además de ser orientada al sujeto (Escudero, 2003). Con el pasar del tiempo, los teóricos de la evaluación fueron desarrollando ideas, modelos y prácticas, que atribuyeron más valor al sujeto a evaluar y al rol del evaluador. Uno de ellos fue Daniel Stufflebeam, quien en su modelo presenta la evaluación como un “proceso que facilita la identificación, la recolección y la interpretación de informaciones útiles a los encargados de tomar decisiones y a los responsables de la ejecución y gestión de los programas” (Abdala, 2004, p.26).

Egon & Lincoln (1998), ambos exponentes de los noventa actualizaron el concepto y práctica desde una mirada más constructivista. Preguntas tales como

qué está pasando en este escenario y qué significa para los protagonistas, el contexto del estudio, la relación entre el evaluador y los que están siendo estudiados, los sistemas para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, los métodos y la importancia del análisis utilizado. Por ende, Lincoln y Guba impulsaron la activa participación de todos los interesados, involucrándolos en el diseño, desarrollo y uso de los resultados de la evaluación, la que se estructura de modo que responda a las necesidades de todos ellos. Esta línea de estudio ha sido denominada “evaluación cualitativa” (Egon & Lincoln, 1998, p.15). Según ellos la evaluación es un proceso sociopolítico, colaborativo, parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje, continuo, divergente, imprevisible que crea realidad (Escudero, 2003).

A través de la lectura de estos diversos autores se demuestra como el concepto de evaluación, el que estaba separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se une a éste desde la misma planificación, otorgándole una función más compleja que la de certificar o diferenciar a los alumnos, además de sumarse al proceso educativo, la evaluación se ha ido enriqueciendo, a través de su estandarización, de la complejización del rol del evaluador y asumiendo al alumno y su contexto, como elementos fundamentales.

En contraste con el modelo técnico y cuantitativo propio de principio de siglo XIX, el siglo XX desarrolló un punto de vista diferente de la evaluación en el aula,

que buscaba lograr que el estudiante alcanzara un entendimiento; asimismo, buscó obtener el uso formativo de la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje contextualizado y continuo (Shepard, 2006).

La discusión presentada orientará al presente trabajo hacia la conceptualización de la evaluación y a la comprensión de prácticas no actualizadas, sujetas a antiguos paradigmas, en tensión con actuales ideas de evaluación.

2.2. Momentos de la evaluación

Una de las ideas fuerza en la literatura es la visión de la evaluación como “el puente entre la enseñanza y el aprendizaje” (Stabback, 2016, p.31). En los últimos años, algunos autores fortaleciendo esta idea han reelaborado la distinción entre evaluación formativa y sumativa, utilizando las expresiones evaluación “**del** aprendizaje y evaluación **para** el aprendizaje, indicando que el primer caso se está intentando valorar lo que los estudiantes han logrado, en tanto que en el segundo la evaluación es parte intrínseca de los procesos de enseñar y aprender” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.148).

En los ochenta un grupo de expertos ingleses en evaluación formó el llamado *Assessment Reform Group*, quienes acuñaron “la expresión de evaluación para el aprendizaje, para referirse a la evaluación que respalda el proceso de aprendizaje” (Shepard, 2006, p.17). Idea que se contrasta con la evaluación que sólo mide los resultados del aprendizaje. Es así, que la evaluación

formativa propuesta por Scriven (1967) se redefine por este grupo de británicos que proponen el foco de la evaluación formativa como aquella llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje (Shepard, 2006).

Para Shepard (2006), la evaluación sumativa y la calificación constituyen una seria amenaza para los objetivos de aprendizaje declarados por la evaluación formativa:

En primer lugar, la prueba y las tareas calificadas comunican lo que es importante aprender. Si estas mediciones divergen de las metas del aprendizaje que se valora, entonces los estudiantes concentran su atención y esfuerzo solo en la porción calificada del currículo. Segundo, el uso de calificaciones como premio como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender. Tercero, a aquellos estudiantes para quienes los criterios de las calificaciones les parece fuera de su alcance, éstas pueden reducir su esfuerzo y ulterior aprendizaje (Shepard, 2006, p.149).

Si bien la calificación es una motivación externa, como afirman Ravela, Picaroni & Loureiro (2017), es un requisito para algo que necesitamos: aprobar un curso para poder avanzar en los estudios. Pero sin motivación interna, el aprendizaje queda en un nivel superficial.

En muchas instituciones educativas en Chile, incluida la *Scuola Italiana*, ocurre en la práctica lo que afirman estos autores en su libro; “solemos usar la nota como forma principal de devolución del estudiante y, muchas veces, como instrumento de motivación externa y disciplinamiento. En forma explícita o implícita, calificamos la mayor parte del tiempo todo tipo de actividades y actitudes de los estudiantes. La consecuencia de esta forma de proceder es que la calificación mata la evaluación formativa” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.223), confundiendo la práctica y oscureciendo las intenciones formativas de las evaluaciones previas a la certificación.

Las intenciones de otorgar mayor protagonismo a la evaluación formativa no provienen sólo de la educación privada, la urgencia por lograr aprendizajes significativos ha motivado a que en Chile el Ministerio de Educación acoja y fomente que las instituciones educativas adopten este enfoque en las salas de clase. En textos de capacitaciones se subraya y destaca el rol de lo formativo, es decir, el de “orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que, a fin de cuentas, son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo” (MINEDUC, 2006, p.11).

A pesar de los esfuerzos citados, el problema que se enfrenta es el efecto de la tiranía de las calificaciones y la evaluación sumativa, que opaca injustamente los posibles procesos de evaluación formativa que se desarrollan

en el aula. Si bien, lo anterior es una dificultad real de las salas de clases chilenas, el conflicto se logra esclarecer gracias a la lectura de Wiggins:

el problema que necesitamos solucionar no es si usamos letras, números o juicios para calificar... Los símbolos no son el problema. El problema es la falta de puntos de referencia estables y claros al utilizarlos... El problema es el hábito de usar una sola calificación, que no tiene un significado claro, acordado y estable, para resumir todos los aspectos de un desempeño complejo. (Wiggins, en Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.247)

El fomento de la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje, son las estrategias que los autores citados proponen para romper la aparente “sacralización” de la nota, que tanto dista del significado sustantivo en término de lo aprendido por el estudiante (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

En función de lo anterior, se cita a Shepard (2006) que afirma que las evaluaciones sumativas no deben ser meras repeticiones de las formativas, sino que deben ser la culminación de desempeños que inviten a los estudiantes a exhibir su maestría y a utilizar su conocimiento en formas que generalicen y extiendan lo que han aprendido. Las evaluaciones sumativas pueden pensarse como momentos importantes continuos de aprendizaje que apuntalan la evaluación formativa. Las evaluaciones formativa y sumativa tienen finalidades

diferentes, una hace posible el aprendizaje y, la otra, ilustra la realización y los logros.

No obstante, la propuesta no es tan fácil de llevar a cabo. El investigador Felipe Martínez explica en su investigación las dificultades para implementar la evaluación formativa. Éste afirma que los conocimientos y formación que suelen tener los maestros sobre evaluación es limitado y subestimado (Martínez, 2013). Idea que también retoman Ravela, Picaroni & Loureiro (2017), que llaman a la evaluación “el Elefante Invisible”, uno de los principales pilares de la cultura escolar dominante que sin embargo se ignora. Enfrentar este problema, es un desafío complejo. No basta con capacitar al docente en materias de evaluación para cambiar una práctica que lleva años, que han sido reforzadas por la cultura de las evaluaciones sumativas, más la presión de las pruebas estandarizadas y la falta de formación docente en evaluación (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

Además, Martínez (2013) verificó en su estudio que las características de los docentes (experiencia escolar, rasgos personales, formación inicial, conocimientos y percepciones sobre sí mismos, la enseñanza, evaluación y alumnos, entre otros) más la gestión del director y el cuerpo técnico, incluso la relación con alumnos y apoderados, son variables por considerar a la hora de introducir evaluaciones diversas a la sumativa. El autor se sustenta en los casos de Francia y Reino Unido que intentaron promover estas prácticas, incluso con

soporte legal, obteniendo un resultado frustrante y una experiencia docente abrumadora.

Otros autores cuestionan la dicotomía establecida entre las dos funciones de la evaluación, la que no está fundamentada desde un punto de vista teórico, y que tampoco sería útil en la práctica. Eduardo García-Jiménez afirma que “cuando los profesores, impelidos por las administraciones educativas y/o universidades, tratan de cumplir las dos funciones esperadas de la evaluación se ven obligados a realizar una evaluación formativa que mejore el trabajo de sus alumnos y una evaluación sumativa que les permite otorgar una calificación” (García-Jiménez, 2015, p.4.). Esta manera de abordar la evaluación genera inconsistencias al tiempo que aumenta la dedicación del profesor que tiene que repetir y duplicar el proceso de evaluación.

En función de la anterior dificultad que se da en las salas de clases, Ravela, Picaroni & Loureiro (2017), proponen separar instancias de certificación con las de evaluación formativa, a través de “instancias sin notas, en donde el alumno tenga la posibilidad de equivocarse y sobre todo que recibirá una devolución que les ayudará a rehacer y mejorar su trabajo o desempeño” (p.256).

A lo largo de la revisión de los conceptos y prácticas de evaluación sumativa y formativa se ha querido iluminar las fortalezas de estos tipos de evaluación, debilidades y desafíos pendientes para seguir integrándolos en el aula en forma armónica y en búsqueda de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En

palabras de Shepard, el desafío es lograr coherencia para hablar acerca de “cómo puede hacerse que se respalden mutuamente la evaluación formativa y la sumativa dentro del aula” (Shepard, 2006, pp.17).

2.3. La retroalimentación en la evaluación

La perspectiva conductista realiza los primeros estudios y teorías de esta práctica hace casi cien años. La retroalimentación positiva era concebida como refuerzo positivo y la negativa, como castigo, y se consideraba que afectaba el aprendizaje. Por lo mismo, la preocupación se centró en estudiar si constituía o no un recurso eficaz (Brookhart, 2008).

Los estudios más recientes reconocen la centralidad del estudiante en el proceso de retroalimentación al momento de evaluar y se han orientado a conocer el tipo de *feedback* dado, el contexto en el que se da, cómo llega la información de la retroalimentación al estudiante, cómo la interpreta y la “filtra” a través de su percepción, sus efectos y estrategias para hacerlo. Para Sergio Tobón (2017), la retroalimentación es cuando “se le brinda información oral o por escrito a la persona, equipo, organización o programa en torno a sus logros, aspectos a mejorar y nivel de dominio alcanzado a partir del instrumento de evaluación” (p.37).

El desafío para el estudiante, por lo tanto, es entender y comprender la tarea evaluativa, adherir a su meta de aprendizaje, recibir e interpretar la información y encaminarse para mejorar su aprendizaje, y no solo responder mecánicamente

a determinados estímulos a este proceso algunos autores lo identifican con el concepto de autorregulación del aprendizaje (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

No obstante, según la bibliografía revisada y la práctica observada, lo menos frecuente en la experiencia de los estudiantes es recibir comentarios que contengan una explicación basada en la diferencia entre lo que hicieron y lo que se esperaba que realizaran, así como tener la oportunidad de mejorar el trabajo realizado. Luego del análisis de caso de Ravela, Picaroni & Loureiro afirman: “en varios miles de tareas revisadas en este estudio, prácticamente no se encontraron devoluciones descriptivas o reflexivas en los trabajos escritos de los estudiantes, sino casi exclusivamente marcas de acierto o error, calificaciones, puntajes, felicitaciones o indicaciones de que algo es correcto o incorrecto” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.145). Lo anterior se ve documentado y explicado en los datos del estudio Latinoamericano realizado por Ravela, Picaroni & Loureiro (2017), en relación las formas de retroalimentación que reciben los alumnos dependiendo del país:

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes que informaron que frecuentemente o casi siempre sus profesores hacen lo indicado en la frase cuando les devuelven una evaluación escrita

	CHI	COL	PER	URY
Solamente te pone la nota en el trabajo	59,7	62,6	65,3	50,2
Te marca los errores y cosas que están mal	86,1	86,2	84,7	85,6
Te escribe un comentario explicando la diferencia entre lo que hiciste y lo que se esperaba que hicieras	39,4	35,3	46,1	36,7
Te dice lo que tienes que mejorar	55,2	59,2	71,6	49,8
Te dice que debes esforzarte y estudiar más	64,0	66,7	72,5	61,7
Te da la oportunidad de rehacer o mejorar tu trabajo	28,6	49,9	52,4	28,8

Nota: Tabla 1, recuperado de Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.144

Como se observa, en Chile existe una tendencia a concentrarse en los errores y agregar mensajes de estímulo que poco tienen que ver con la evaluación y el aprendizaje del alumno. Se puede afirmar que existe una dicotomía, ya que, por una parte, existe evidencia que indica que, aunque la retroalimentación sea frecuente en la sala de clases, la mayor parte de esta información es desestimada por los estudiantes y el uso en la revisión de sus

trabajos es escaso, como afirma Zepeda (2017) pues la mayoría de los comentarios que los profesores realizan al curso no son considerados relevantes por sus estudiantes (pp.123).

Parte de la motivación de la presente investigación-acción es estudiar cómo aprovechar el poder de la retroalimentación y hacer que funcione con mayor eficacia en el aula y de manera sustentable en el tiempo. Para Brookhart (2008) el poder de la retroalimentación recae en su doble enfoque, apuntando a factores cognitivos y emocionales al mismo tiempo. Por ende, no puede separarse de sus consecuencias en el aprendizaje para lograr ser formativa y eficaz.

3. Planificación del diagnóstico

3.1. Descripción del Contexto *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*

La institución en la que se enmarca y desarrollará la innovación evaluativa es la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*. Colegio laico, particular pagado, coeducacional y bilingüe español e italiano. Hoy, esta antigua institución contempla la formación de los alumnos desde sala cuna menor hasta último año de enseñanza media.

La fundación del colegio se remonta a 1891, pero fue reconocida por el Ministerio de Educación chileno en 1929. En el año 2005, la institución fue reconocida como colegio paritario, condición que permite que los estudios sean

homologados y reconocidos por el Ministerio Italiano de Educación. Este paso significó un desafío importante para la institución, que tuvo que desarrollar un proyecto educativo que integrase ambos currículums y respondiera a los dos ministerios.

Los actores de esta comunidad que se verán implicados por la innovación que propone el trabajo serán los:

A. Los alumnos de Segundo Ciclo Básico: Estudiantes que cursan los niveles de 5º a 8º básico serán beneficiados en su proceso de formación, evaluación y retroalimentación.

B. Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: la innovación pretenderá diseñar, implementar y evaluar la calidad de la coherencia entre el propósito y los resultados de aprendizaje (Henríquez, 2018). Beneficiando directamente a los docentes que integran el departamento a través de la implementación de estrategias que optimicen sus prácticas en el aula.

C. *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*: La innovación pretende alinear las prácticas docentes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el PEI y el Marco Pedagógico de la institución. Colaborando de esta manera a coordinar al grupo de docentes beneficiado con los propósitos institucionales, además, prepararlos frente a las exigencias externas respecto de la evaluación formativa y mejorar los resultados

obtenidos. Ambos aspectos, externos e internos, benefician directamente la institución a nivel de Dirección Académica. La investigación-acción podría eventualmente aplicarse a la revisión crítica de otras disciplinas y más niveles.

3.2. Factores externos

A. Indicaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

Chile pertenece desde 2010 a la OCDE, la firma de este acuerdo ha significado hasta la fecha, diversos desafíos como primer país latinoamericano que se integra a esta organización. En el área de educación, el país ha realizado esfuerzos significativos para alinearse a las principales directrices sugeridas por las OCDE. En la materia que comporta a la presente investigación-acción, resultan interesantes los desafíos publicados en la Evaluación y Apreciación del Proceso de Aprendizaje (OCDE, 2013). En el documento citado, algunos de los principales desafíos identificados por dicha organización en materia de evaluación, son:

I. Identificar como los principales desafíos de la evaluación (*Evaluation*) y

apreciación del proceso de aprendizaje (*Assessment*).

II. Asegurar un buen equilibrio entre evaluación formativa y sumativa.

III. Apoyar procesos efectivos de evaluación formativa.

La presente investigación-acción pretende contribuir respecto de estos tres lineamientos en las salas de clases en la institución italiana, puesto que buscará de dar relevancia al proceso formativo con tal de obtener el equilibrio y estrategias que fortalezcan su efectividad.

B. Política del Ministerio de Educación: Implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar.

La *Scuola Italiana Vittorio Montiglio* deberá implementar el decreto ministerial N°67, el cual pretende actualizar la normativa de evaluación para facilitar y propiciar que los diversos actores de la comunidad escolar “promuevan procesos de evaluación con un fuerte sentido pedagógico” (MINEDUC, 2018, p.4).

La evaluación según el decreto es concebida como “un conjunto de acciones permanentes, destinadas a obtener y utilizar información, para formar juicios que faciliten la toma de decisiones con relación al mejoramiento del proceso educativo” (MINEDUC, 2018b, p.1). Esta definición refleja la convicción por parte del Ministerio que la evaluación “cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza” (p.4). A la luz de esta concepción, es que la evaluación formativa y la

retroalimentación toman un lugar preponderante, puesto que ambos son procesos que favorecen y guían en esa línea la práctica docente.

Algunos de los principios evaluativos presentes en el decreto son (MINEDUC, 2018b, p.2):

I. La evaluación es sistemática y permanente.

II. La evaluación, adopta durante el proceso de enseñanza aprendizaje diversas estrategias y procedimientos, todos con el único fin de lograr la apropiación de un aprendizaje por parte de los estudiantes.

III. Quizás la mayor importancia de una evaluación es la información que entrega, información de cómo, cuánto y qué están aprendiendo los estudiantes. Para los docentes esta información es indispensable para poder planificar y adecuar contenidos, actividades y procedimientos de aprendizaje.

IV. Los estudiantes por su parte precisan saber cuánto han aprendido para así plantearse nuevas metas o retroalimentarse.

Por esto el artículo 6° afirma que para el aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben desarrollar evaluaciones formativas y retroalimentación de actividades de evaluación.

1.3. Factores internos

A. Alineamiento con el Proyecto Educativo Institucional

La misión del proyecto educativo es la de formar *cittadini del mondo* (ciudadanos del mundo), “personas integrales, de espíritu emprendedor e innovadoras, con una identidad cultural amplia, forjada por la integración de las culturas italiana y chilena, comprometidas con los desafíos individuales, sociales y ambientales del mundo global” (*Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, 2016, p.14). Según la última actualización del Marco Pedagógico (2019), el colegio enfatiza algunas prácticas con el slogan *Innovando per l'apprendimento* (innovando para el aprendizaje) en las diversas áreas.

Dentro de las definiciones y declaraciones del Marco Pedagógico (*Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, 2019) se afirma que la institución se define por:

- perspectiva del aprendizaje socio constructivista situacional
- pedagogía constructivista
- se propicia el aprendizaje significativo, colaborativo y experiencias de aprendizaje mediado, para favorecer el aprender a aprender
- una concepción de evaluación para el aprendizaje
- un currículum desde un enfoque por competencias

Estos lineamientos aún no son considerados ni practicados cabalmente por los diversos departamentos de la institución.

B. Coherencia con el enfoque por competencias

Una de las asignaturas que experimenta de forma significativa estos lineamientos es Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Dado que está compuesta por dos materias en su interior: Historia e *Storia*, las que se dividen y organizan con dos planificaciones completamente distintas. Historia, se imparte en 3 horas pedagógicas semanales, en español y según los objetivos de aprendizaje del Ministerio de Educación chileno; *Storia* en cambio, a pesar de que colabora en cumplir con los estándares de aprendizaje que se han definido hasta 8vo básico, sigue la programación de *Indicazioni Nazionali* (indicaciones nacionales) del MIUR. Cabe señalar que en 5to básico, cada asignatura tiene un total de 2 horas semanales.

A lo largo de todo el segundo ciclo básico las calificaciones y reportes cualitativos finales de ambas asignaturas se fusionan como una sola asignatura, llamada “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” promediando las notas y planificando según las mismas, competencias y dimensiones.

Tanto la evaluación para el aprendizaje y el enfoque por competencias son orientaciones que ha adoptado la institución, como parte de la ejecución de un Plan Estratégico (2014-2018), que inició un profundo proceso de actualización curricular sumándose a los significativos cambios en materia de educación a nivel nacional, europeo y propios de la misión y visión de la institución.

Lo anterior explica las tensiones en el proceso de evaluación en el departamento, que recientemente ha debido adecuar e intentar innovar sobre la marcha en las salas de clases en favor de las declaraciones explicitadas en él. Sin embargo, los esfuerzos del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, liderados por Dirección Académica, han privilegiado el cambio en planificaciones, más que las actividades o evaluación con un enfoque por competencias en consideración de momentos de evaluación formativa y retroalimentación para el logro de los desempeños esperados.

C. Sintonía con Pauta de Acompañamiento de Observación de clases

La pauta de observación de clases que es utilizada actualmente en la institución incorpora indicadores relacionados con el proceso de evaluación formativa y la retroalimentación que el docente debe implementar en sus clases. En particular el punto I.c y I.d evalúan en forma explícita de este tipo de prácticas en todas las clases.

I. Estructura de la clase: Inicio – Desarrollo – Cierre
a. Realiza una actividad para movilizar los conocimientos y experiencias previas.
b. Comunica la actividad a desarrollar con el nuevo conocimiento, habilidad y actitud, y verifica que los estudiantes comprendieron los pasos o procedimientos a seguir.

c. <u>Entrega retroalimentación del progreso de los aprendizajes durante las actividades.</u>
d. Realiza una <u>síntesis y evalúa formativamente</u> los aspectos más importantes de la clase.
II. Metodología en base a competencias
a. Realiza una actividad puente para unir los conocimientos previos con el nuevo tema a desarrollar.
b. Aplica estrategias de aprendizajes que permiten al estudiante hacer metacognición de las habilidades, conocimientos y actitudes de la clase.
c. Observa y adapta los tiempos de ejercicios y/o actividades de acuerdo a lo manifestado por el grupo curso.

Fuente: Pauta de observación de clases (*Scuola Italiana Vittorio Montiglio*).

Como se aprecia los criterios incorporados en la pauta de observación demandan con urgencia una innovación en materia de evaluación de los aprendizajes para la consideración de procesos de evaluación formativa y retroalimentación constante en la sala de clases.

1.4. Estrategias metodológicas de recolección de Información

Las estrategias metodológicas responden al contexto de la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, descrito en el apartado anterior, y al del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de dicha institución.

El equipo que conforma el departamento trabaja hace varios años (de 6 a 25 años) en la institución y las edades de sus integrantes fluctúan entre 28 a 57 años. Estos datos se consideran importantes puesto que poseen prácticas docentes arraigadas que la innovación tendrá que considerar a lo largo de su implementación.

Por lo que se recolectará información para indagar conceptos y prácticas relativas a la evaluación formativa y la retroalimentación de seis docentes de segundo ciclo básico a través de un focus group. Esta modalidad cualitativa se escogió puesto que permite conocer con mayor libertad el caso, además de acercarse a las normas implícitas, experiencias y valores del grupo de estudio. Junto con lo anterior, los grupos focales facilitan el descubrimiento de la percepción de las personas respecto a lo que genera o impide un comportamiento, así como su reacción ante diferentes ideas, conductas, productos o servicios (Escobar, s/f). Estas ventajas favorecerán un rápido acercamiento a los docentes invitados.

Respecto de los estudiantes, están acostumbrados a responder cuestionarios del Centro de Alumnos, Centro de Padres o evaluaciones externas, en los cuales se observa una participación y opinión activa de ellos. Es por esto, que el método escogido fue el de un cuestionario on-line para recoger evidencias de su percepción de los procesos de evaluación del departamento en cuestión.

Para abordar las instancias nombradas se recabará información siguiendo la metodología de investigación-acción, procurando respetar los aspectos éticos del proceso, además de la confiabilidad y la validez de los instrumentos aplicados.

A. Cuestionario Evaluación y Retroalimentación on-line para alumnos

Con el fin de validar el diagnóstico propuesto por este trabajo se aplicará un cuestionario on-line, como formulario de Google docs., a un curso representante de cada nivel integrante del segundo ciclo básico, durante las horas de *Storia*, previa autorización de padres y asentimiento informado (ver Anexos N°1, 2, 3 y 4). El cuestionario fue previamente evaluado por un panel de expertos y por la Dirección de Área de la institución. El muestreo fue no probabilístico y respondió al tipo de conveniencia según criterio del investigador. Los cursos seleccionados fueron quinto A, sexto B, séptimo A y octavo C.

El objetivo del cuestionario fue conocer la percepción de los alumnos en relación con las evaluaciones de la asignatura, se analizaron las respuestas reuniéndolas en cuatro categorías (ver Anexo N°5) y asignando un puntaje por rango que son:

- a. Forma de corrección de los profesores en pruebas escritas.
- b. Retroalimentación realizada en las pruebas de Historia/*Storia*.
- c. Percepción y valoración del alumno del *feedback*.
- d. Evaluación Formativa en la asignatura.

B. Focus group con profesores

A partir de la información resultante del análisis del cuestionario on-line aplicado a los alumnos, se organizó un focus group dirigido a los todos los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo fue el de conocer la percepción y las prácticas de evaluación formativa y retroalimentación realizadas por los docentes del área, jefe de departamento incluido. El grupo focal, con previa firma del consentimiento informado (Ver Anexo N°8), fue grabada para facilitar el posterior análisis de la información.

El focus group estuvo dirigido por la profesional que cursa el presente magister y de acuerdo con un guion previamente establecido y corregido por un panel de experto, que contempló temas del cuestionario on-line de los estudiantes y las temáticas revisadas en el marco teórico, tales como:

Tema	Subtema
Evaluación	A. Relevancia B. Tipos de evaluación C. Circunstancias en la que se aplican los diversos tipos de evaluación
Evaluación Formativa	A. Concepto de evaluación formativa B. Prácticas en el aula
Retroalimentación	A. Valoración de <i>feedback</i> o retroalimentación B. Prácticas de retroalimentación en el aula

4. Resultados del diagnóstico

4.1. Resultado y análisis Cuestionario Evaluación y

Retroalimentación on-line para alumnos

El Cuestionario de Evaluación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales fue aplicado de manera on-line a una muestra que fue seleccionada según conveniencia del investigador. Se eligió un curso representante de cada nivel integrante del segundo ciclo básico. Para asegurar las condiciones de respuesta del cuestionario fue aplicado durante las horas de *Storia*. El objetivo principal del instrumento era conocer la percepción de los alumnos respecto de la evaluación y retroalimentación en la asignatura.

Cursos	Total, alumnos curso	Fecha aplicación	Total, alumnos asistentes	Repuesta encuesta	N° Alumnos	% en relación con el total de alumnos del área
5to A	24	12/09/2019	21	Si	78	22% (Total 351)
6to B	26	11/09/2019	25	responden		
7mo A	21	11/09/2019	19	No	9	
8vo C	24	11/09/2019	22	responden		

Del total de la muestra, 78 alumnos decidieron voluntariamente responder el cuestionario. El total de la muestra representa un 22% de la población total de 351 alumnos del área (Segundo Ciclo Básico). El cuestionario se organizó a partir de una encuesta de Likert en las que los alumnos manifestaron su opinión y experiencia a partir de cinco juicios descriptivos según rangos de frecuencia:

Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Pienso que siempre sucede o siento lo que dice la frase	Pienso que en muchas ocasiones sucede o siento lo que dice la frase	Pienso que a veces sucede o siento lo que dice la frase	Pienso que en pocas ocasiones sucede o siento lo que dice la frase	Nunca ha sucedido o he sentido lo que dice la frase

Las respuestas fueron organizadas en gráficos (ver Anexos N°7) y el análisis de las respuestas obedece al juicio descriptivo según el rango de frecuencia (ver Anexo N°6).

Puntaje asignado para el análisis				
Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

A continuación, las conclusiones respecto del cuestionario aplicado a los alumnos on-line, a partir de la categorización realizada.

Conclusiones del Cuestionario on-line para alumnos

A. En relación con la **Forma de corrección de los profesores en pruebas escritas** existe un puntaje alto respecto de la percepción del alumnado que las evaluaciones escritas son entregadas con la nota sin comentarios (80 puntos), en cambio existe un puntaje bajo respecto de la experiencia de haber recibido pruebas con retroalimentación escrita u oral (10 puntos).

A pesar de existir esta percepción respecto de los comentarios, el cuestionario refleja un alto puntaje en que los profesores indican siempre (130 puntos) o frecuentemente (96 puntos) las cosas que están equivocadas y suman la respuesta correcta. Enriqueciendo el análisis de la percepción de la pregunta 2, la pregunta 9, muestra un puntaje medio en relación con la afirmación *El profesor/a raya mi respuesta equivocada y escribe la respuesta correcta sobre ella*. Lo que indica que la mitad de las percepciones se agrupan en la idea de que los docentes de la asignatura indican los errores sin tachar la respuesta del alumno.

Sobre la pregunta 9, ésta recibe un alto puntaje que se traduce en que siempre los alumnos reciben la corrección de la evaluación en un plazo de dos semanas luego de haberla rendido. En la misma línea, la opción frecuentemente lidera (100 puntos) la percepción de los alumnos de segundo ciclo básico,

respecto de que la revisión, en el día de la entrega de la prueba, se realiza grupalmente.

De acuerdo con la forma de corrección de pruebas escritas, se puede concluir que los alumnos en su mayoría perciben que las evaluaciones son entregadas a tiempo y corregidas de manera colectiva. No obstante, preocupa la percepción respecto de que los profesores entregan evaluaciones sin comentarios, solo con la calificación y los mensajes escritos de los docentes indicarían errores y la respuesta correcta a modo de retroalimentación.

B. Respecto de las preguntas del ítem **Retroalimentación realizada en las pruebas de Historia/Storia** la percepción de los alumnos se ubica en un rango alto en relación con que el tipo de retroalimentación que se da por parte de los profesores indica siempre que los alumnos deben mejorar actitud y compromiso escolar (pregunta 5, puntaje 95). En el caso que el rendimiento sea el óptimo, la percepción de los alumnos es que siempre el profesor felicita a los que lo logran (pregunta n°14, puntaje 175).

C. En el ítem que reúne la **Percepción y valoración del alumno de la retroalimentación** el rango más presente es el de frecuentemente. Los alumnos perciben que comprenden las correcciones de los profesores en muchas ocasiones, y el mismo rango lo obtiene la pregunta N°15, que describe la importancia que le asignan a la retroalimentación, que presenta un puntaje en

consonancia con la pregunta N°13 en la que la percepción de los alumnos es que la retroalimentación los anima y motiva en la asignatura.

D. Según la categoría que reúne las preguntas relativas a la **Evaluación Formativa en la asignatura**, los alumnos perciben que frecuentemente los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales dan oportunidades para rehacer o mejorar el trabajo. Sin embargo, el puntaje más alto lo obtiene el rango nunca, que refleja la percepción de los alumnos respecto de la práctica de procesos de evaluación sin calificación.

4.2. Resultado y análisis Focus Group con profesores

Con el propósito de indagar en percepciones, conceptos y prácticas de evaluación que realizan los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico, fue llevado a cabo un focus group. El guion que lideró la instancia consideró las tendencias resultantes del cuestionario on-line aplicado a los alumnos respecto de las opiniones y experiencias en la asignatura.

Fueron invitados todos los profesores de Segundo Ciclo Básico de la asignatura, incluido el jefe de departamento. Por circunstancias externas de último minuto, de los seis profesores que realizan clases, solamente cuatro pudieron asistir.

Los interlocutores serán identificados como:

Número de interlocutor	Referencia en el análisis
Interlocutor 1	a
Interlocutor 2	b
Interlocutor 3	c
Interlocutor 4	d

El grupo focal, con previa firma del consentimiento informado (ver Anexo N°8), fue grabado y transcrito para facilitar el análisis de la información.

Desde un análisis descriptivo, emergieron 3 dimensiones, las cuales tienen categorías centrales que integran los códigos y percepciones fundamentales del grupo:

- a. Relevancia del proceso de evaluación
- b. Conceptos del proceso de evaluación formativa
- c. La retroalimentación en la práctica docente

A continuación, se describen las conclusiones en categorías centrales a través de extractos del Focus Group para luego llegar conclusiones significativas que orientarán la innovación. Se indicará entre paréntesis el número del párrafo referente a la transcripción, y con una a, b, c, d el interlocutor citado (ver Anexo N°9).

Conclusiones Focus Group con profesores

- **Relevancia del proceso de Evaluación**

Se puede identificar que existe un consenso en el grupo respecto de la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los integrantes manifiesta estar realizando evaluaciones tradicionales, a pesar de que algunos ya se han arriesgado con prácticas más innovadoras (por ejemplo, juego de mesa). Los participantes manifiestan una tensión entre la práctica evaluativa y el ideal según la metodología propia de la asignatura y su rol docente. Se posiciona como metodología predilecta entre todos los integrantes del focus group aquella basada en proyectos, puesto que es interdisciplinaria y facilita el desempeño de las competencias.

A. Teoría y prácticas del proceso de evaluación

Dentro de lo mencionado por los docentes la evaluación aparece para todos los integrantes del focus group como un proceso fundamental en la educación; base para verificar la motivación del alumno y el nivel de aprendizaje. Existe, por tanto, un consenso en el grupo en relación a la relevancia de la evaluación.

“Es fundamental, eh, porque, porque a través de una evaluación, más allá del tipo de evaluación, puedo saber, así simplemente, si el alumno aprendió o no aprendió, si el alumno se interesó, si el alumno pudo reflexionar, si el alumno puso en duda, si el alumno criticó” (2a)

Cabe destacar que además de asignarle un rol esencial dentro de su desempeño como docente, la evaluación es concebida mayoritariamente como sumativa.

“la evaluación la asociamos o la asocio, en la práctica, más a espacios conclusivos de un proceso, entonces, termino evaluando cuando el proceso está cerrado” (3c)

B. Tensión entre el ideal y la práctica evaluativa

Las prácticas de los participantes del grupo son bastante diversas, a pesar de que perciben que la evaluación mayormente aplicada es la sumativa escrita tradicional, practicada desde hace años en la escuela, algunos integrantes experimentan conformidad respecto a que han avanzado en diversificar su práctica evaluativa.

“tiendo a evaluar de una forma mucho más práctica burocrática, sea un instrumento que tenga a lo menos tres ítems distintos, unos de los otros, que me permita darle entrada a la selección múltiple, ¡claro! Siempre un instrumento escrito, que me permita dar entrada, también a algunos alumnos que les gusta más escribir respuestas abiertas, o sea tratar de que sea un documento un poco más democrático” (5c)

Se percibe cierta angustia y disconformidad de los participantes, respecto de las prácticas ideales para la asignatura y las que realmente se están llevando a

cabo. El ideal descrito es cercano prácticas de evaluación para el aprendizaje y metodologías más innovadoras, como enseñanza y evaluación por proyectos pero que en la práctica no están siendo implementadas.

“Si por mí fuese, yo trabajaría con proyectos, ojalá poder trabajar sin tiempos, en el sentido que mi clase no dure una hora treinta, si yo pudiese, claro está, me encantaría que se pudiese decir hoy día se trabaja en historia y lenguaje. Hoy día vamos a trabajar con estas fuentes y todo el día, porque también los ritmos de trabajo van variando” (5c)

- **Conceptos del proceso de evaluación formativa.**

Los integrantes manifiestan un concepto confuso de evaluación formativa y en oportunidades omiten el nombre con el fin de generalizar la opinión y atribuirla a todos los tipos de evaluación. No obstante, a pesar de que el tecnicismo no es utilizado con precisión, los docentes coinciden en reconocer como positivo los atributos propios del proceso de la evaluación formativa. Los límites o problemas que manifiestan los participantes para desarrollarla es la falta de experiencia, de tiempo y de instrumentos que la sistematicen.

A. Diversidad y omisión del concepto.

Los participantes atribuyen a la evaluación- por el contexto y referencias, de tipo sumativo- características propias del proceso de evaluación formativa, considerándolas como positivas para el aprendizaje. Sin embargo, algunos participantes omiten la referencia explícita al concepto preguntado.

“conuerdo que la evaluación como momento de aplicar un instrumento, eeh, es clave, porque es una herramienta esencial para la toma de decisiones, primer aporte. Eh, la evaluación debe darnos luces sobre lo que debemos seguir haciendo y cómo lo hicimos, al menos, eso debiera darlo” (3b)

Al momento de utilizar el concepto existe cierta ambigüedad en el uso. Otros integrantes omiten la referencia directa como el ítem revisado más arriba.

“Para mí es más importante que la sumativa, es el trabajo en la clase, creo que como departamento le estamos dando casi más importancia que la otra. Hoy día estamos hablando de formativa, de sumativa, de actividades de diálogo, esa es para mí, la verdadera evaluación” (13a)

B. Límites de la práctica

Los docentes identifican límites para la práctica de la evaluación formativa, tales como, la falta de experiencia, de tiempo y de instrumentos que la sistematicen.

“Entonces la formativa tiende a estar muy lejana a mí y está mucho más basado en el diálogo pedagógico que formativo, o sea no queda una evidencia, no hay un instrumento que me diga tú respondiste o me dijiste esto, debieses mejorar esto, no hiciste el análisis, y, sobre todo en lo personalizado que debiese ser y tiende a ser mucho más un diálogo pedagógico generalizado” (10c)

- **La retroalimentación en la práctica docente**

La retroalimentación es comprendida por todos los participantes como el proceso de explicación y de corrección de una evaluación sumativa. Identifican el tiempo, la falta de estrategias y la preponderancia absoluta de las calificaciones, como el principal motivo del poco protagonismo que tiene la retroalimentación. Sorprende la baja auto calificación respecto de la importancia que le atribuyen a esta práctica (calificación 3.0 y 4.0). El mismo diagnóstico intuyen los participantes respecto de la evaluación que haría un alumno de la retroalimentación.

A. Diversidad de concepto y práctica

La retroalimentación como concepto para los participantes guarda relación con el acto de explicar grupalmente la corrección de la prueba escrita. Símbolos (como asteriscos, subrayados o signos de pregunta), comentarios de felicitaciones y respuestas correcta escritas por ellos al momento de corregir la prueba de los alumnos, son las principales estrategias utilizadas.

“en una prueba, hay que ser autocrítico, en la prueba uno entrega el resultado, hace la retroalimentación, yo sé que la hacemos. Llamamos al alumno, le decimos, mira tú te equivocaste en esto o bien te felicito por esto otro. Pero, en el momento, tú tienes que tener en cuenta que hay una curva del olvido y más en nuestra especialidad”. (7a)

B. Límites de la práctica

Para los participantes las dificultades respecto de la retroalimentación se experimentan en el caso de tener el aula alumnos tímidos que no facilitan el diálogo. Pero por sobre todo los factores más importantes, es la tiranía de las calificaciones que desvía la atención a la nota en detrimento de la retroalimentación, además del factor tiempo. Consideran que son prácticas demandantes que exigirían la creación de una cultura y metodologías nuevas.

“hay muchos alumnos que, por temor a preguntar, no vaya a ser que, por ejemplo, me corrigió bien a mi o a mi compañero” (18c)

“darse cuenta que hay algunos alumnos que es súper fácil retroalimentar, porque dicen algo muy mal o muy bien o dicen algo, y uno puede retroalimentar inmediatamente, pero hay otros que guardan silencio y es súper difícil retroalimentar la formativa”. (9d)

C. Percepción de la práctica realizada

c.1. Importancia de la retroalimentación para los alumnos según los docentes del focus group:

Para los docentes participantes, los alumnos valoran la retroalimentación de manera negativa. El promedio de la calificación asignada por el grupo cuando fue requerido fue de 3 y 4, respecto de las notas con la que piensas que los alumnos calificarían la importancia del *feedback*. Ponen en duda la forma como se está llevando a cabo, subrayan los límites que tienen (IIB) y que para los

alumnos no tiene sentido. Todos concuerdan con el participante que identifica la retroalimentación como tarea pendiente del equipo.

“no tiene mucho sentido para ellos y que lo que a ellos les interesa es su calificación, para ver cómo están en el espacio del grupo curso, están bien están mal, en qué parte del ranking están y la retroalimentación, en cierto modo, puede que, le pongo un cuatro porque hay algunos a los que sí les interesa, pero creo que hay varios de ellos que no le encuentran sentido, porque yo creo que habría que darle vuelta al tema para saber si realmente tiene sentido la retroalimentación que hacemos. Como tú decis, subraya las palabras importantes o encierra la palabra clave, no sé qué sentido tiene para ellos el que yo haga eso” (24d)

c.2. Importancia de la retroalimentación para los docentes

Al momento de solicitarle a los participantes que califiquen la retroalimentación que realizan, el grupo en general fue muy autocrítico con excepción de las instancias de co y auto evaluación, subrayando la falta de sentido y el poco tiempo. Los docentes se autoevalúan en este aspecto con un tres y cuatro.

“yo diría un 3, no porque no, al menos como está hecha no le encuentro ningún sentido, a menos que sea por lo formal, lo que dice el Eugenio, en la parte formal, hay que hacerla porque tiene que durar 2 horas, entonces, cabros vamos a leer las preguntas, vamos a revisar la prueba” (27c)

4.3. Conclusiones relativas a la innovación

Luego de analizar cada instrumento y relacionar la información recabada, se puede concluir que:

1. Existe un consenso tanto en alumnos como docentes respecto de la importancia de la evaluación. No obstante, por diversos motivos (tiempo, experiencia, relación alumno/profesor), las evaluaciones realizadas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son de tipo sumativo-escrito, mayoritariamente.
2. El proceso de evaluación formativa es admirado como práctica en la percepción de los docentes. Sin embargo, se evidencia una ausencia de conceptos y estrategias al respecto.
3. Existe una disposición favorable de profesores hacia estrategias de evaluación para el aprendizaje, por consiguiente, innovadoras y centradas en el alumno, pero la gran dificultad es el tiempo de gestión, ejecución, corrección y *feedback*.
4. Los instrumentos aplicados arrojan ideas contrarias respecto de la percepción de la retroalimentación entre alumnos y profesores. Para los primeros, el *feedback* es visto como necesario, motivante y positivo. Mientras que, para los segundos, es una práctica burocrática, no valiosa de la forma que se realiza y, desde la perspectiva de sus alumnos, imaginan que no la consideran puesto que las calificaciones opacan cualquier proceso de retroalimentación.

II. Diseño de la Innovación

1.1 Descripción General de la innovación

El proyecto de innovación consiste en una capacitación de la evaluación formativa y retroalimentación con un enfoque teórico y práctico. Desde un punto de vista teórico, la capacitación permitirá reflexionar junto con los profesores las líneas fuerzas del proceso de evaluación formativa y los aspectos positivos en el contexto actual de su uso. La segunda parte de la capacitación tiene por objetivo abordar la evaluación formativa desde un punto de vista práctico. Cada asistente a la capacitación recibirá una batería con estrategias para practicar la evaluación formativa y la retroalimentación en el aula.

La innovación buscará enriquecer una realidad educativa que el departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales comparte con otros contextos, en palabras de Moreno (2016):

La tarea consiste en crear procedimientos plausibles que sean significativos y equívocos... Autores como Stiggins (1995) plantean el analfabetismo evaluador que predomina en los centros escolares: sin una visión transparente sobre el significado del éxito académico y sin la capacidad de transformar a visión en valoraciones de calidad, no seremos capaces de ayudar a los alumnos a progresar eficazmente en su aprendizaje ni de integrar las evaluaciones en su práctica habitual (p.106).

La capacitación tendrá como foco principal que los docentes reflexionen en torno a los conceptos de evaluación, nuevas normativas (decreto N°67/2018) y sus propias prácticas. El objetivo será que de la propia reflexión se establezcan acuerdos y compromisos en relación con la evaluación formativa y la retroalimentación. Lo anterior favorecerá la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y búsqueda de la promoción del progreso del aprendizaje en la totalidad de los estudiantes, considerando la diversidad presente en toda sala de clase.

Según el análisis presentado respecto a los resultados del diagnóstico, los docentes requieren aclarar conceptos e incorporar estrategias que le permitan respetar las disposiciones del MINEDUC y la OCDE. La innovación también pretende responder a las exigencias internas de la institución de acuerdo con el PEI, al Marco Pedagógico actualizado, y a lo exigido por la Pauta de Acompañamiento de Observación de clases.

La modalidad de capacitación y entrega de material personalizado fue elegida tras la manifestación en el focus group de la necesidad de tiempo para dialogar y ayudarse con su quehacer docente. Además de lo anterior, se consideró para la batería de evaluación formativa, estrategias que se adapten con facilidad a las prácticas instaladas en las clases que los profesores imparten.

La teoría confirma lo que se percibe en la realidad escolar, las capacitaciones docentes para ser efectivas tienen que considerar los diversos

factores que influyen en la formación de profesores. En el llamado “Modelo hipotético de estudio”, Miranda explica la influencia de numerosas variables que se verán implicadas en el éxito de una capacitación, algunas de ellas son las particularidades de procedencia del profesional, características estructurales de personalidad, además de la disposición al aprendizaje y su entorno profesional (Miranda, et. Al, 2010).

Muchas de las capacitaciones docentes no logran efectividad porque desconocen las variables nombradas. En la presente innovación se consideran diversas condiciones que favorecerían la efectividad y que serían:

1. Pretender organizar aprendizajes ya adquiridos, los que son favorables a la evaluación para el aprendizaje tal como fue verificado en el focus group.
2. Las estrategias seleccionadas buscarán respetar el modelo de las clases que tradicionalmente imparte el grupo de docentes. De esta forma no se exigirán drásticos cambios en sus prácticas.
3. La capacitación contemplará errores, tensiones e ideales presentados por el mismo grupo en focus group.
4. La batería se utilizará en la misma capacitación, para que los docentes vean en la práctica el uso y beneficio de las estrategias.
5. Se pondrá en conocimiento a los docentes del deber que exige el contexto externo e interno respecto de la evaluación formativa y retroalimentación.

2.1. Objetivo general

Instalar conocimientos, estrategias y un lenguaje común relativos a la evaluación formativa y retroalimentación al interior del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*.

2.2. Objetivos Específicos

Dentro de las metas medibles, observables y específicas que se propone la innovación, se identifican los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre los errores y buenas prácticas de la evaluación formativa y retroalimentación, abordando la teoría y la práctica con los docentes asistentes.
2. Perfeccionar los conocimientos y habilidades docentes en el uso de instrumentos y estrategias formativas para el aula.
3. Incorporar en la planificación docente instancias y evidencias de monitoreo, como acompañamiento previo a la evaluación sumativa.
4. Comprometer a los asistentes a la capacitación respecto de la evaluación formativa y retroalimentación efectiva.

3. Población beneficiada

Los actores beneficiados por la innovación serán en forma directa los docentes de segundo ciclo básico del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes asistirán a la capacitación y recibirán la batería de evaluación formativa, de esta forma los docentes podrán incorporar en su práctica las estrategias que les permitirán:

apoyarse en una evidencia basada en la evaluación para constatar las competencias y los conocimientos de los alumnos, antes de pensar en cómo ayudarles a aprender mejor. La enseñanza no puede ser algo parecido a una sesión de espiritismo, en la que el profesor adivine qué tendría que hacer (Popham, 2013 p.20).

Otro grupo de beneficiarios serán los alumnos del segundo ciclo básico, que podrán participar de forma activa de la clase, además de percibir una evaluación constante que permitirá al docente ajustar las actividades en función del aprendizaje del grupo. A pesar de que no recibirán la capacitación, Popham (2013) afirma que son beneficiarios directos puesto que:

La evaluación formativa le proporciona al alumno la evidencia de qué necesita de cara a realizar los ajustes necesarios en la manera en cómo trata de aprender. De modo que la evaluación formativa puede ayudarles a ambos: a los profesores a enseñar mejor y a los alumnos a aprender mejor (p.21)

Como beneficiario indirecto puede ser nombrada la Dirección Académica y de Área, puesto que contarán con un grupo de profesores que tendrán una disposición favorable e informada respecto del reglamento de evaluación interno, el PEI y el decreto N°67/2018 a implementarse el 2020.

4. Resultados esperados y Monitoreo de la Innovación

A continuación, una tabla con los resultados esperados, los instrumentos que permitirán levantar información, además de la fecha y la forma de análisis de los datos.

Resultados Esperados	Descripción	Momento evaluación	Instrumento de evaluación	Forma de Análisis
Recepción positiva de la capacitación por parte de docentes.	Se espera que los docentes vivan la capacitación de una forma activa y adquieran conceptos y prácticas comunes relativos a los distintos momentos de la evaluación.	Semana N°4.	Encuesta de satisfacción.	Mixta (Cualitativa y Cuantitativa)
Planificación e Implementación de la batería de evaluación formativa en las	Se espera que los docentes que hayan participado de la capacitación implementen en	Desde la semana N°8 en adelante.	Pauta observación, planificaciones y acompañamiento de clases.	Mixta

clases de la asignatura.	sus clases la batería entregada.			
Lenguaje común en el departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respecto los diversos momentos de la evaluación (incluyendo retroalimentación).	Se espera que conceptos adquiridos en la capacitación se sostengan y se instalen en instancias formales como reuniones de departamento y se observen en evaluaciones escritas y orales.	Todas las semanas a partir de la semana N°4. Semana 7	Informe Jefe de Departamento. Pauta observación y acompañamiento de clases. Encuesta docente	Cualitativa Mixta
Percepción en los alumnos de la evaluación formativa como práctica	Se espera que los alumnos sean capaces de percibir el monitoreo	Al término del primer periodo académico.	Encuesta on-line	Cuantitativa

intencionada y consciente en la asignatura.	constante, ajustes didácticos y una retroalimentación efectiva.			
Mejora rendimiento segundo ciclo básico en la asignatura	Se espera que los alumnos como resultado de la evaluación formativa, ajustes en la planificación y el <i>feedback</i> , logren aprendizajes significativos evidenciados en las evaluaciones sumativas.	Al término del cada periodo académico.	Informe notas cursos encuestados.	Cuantitativa

5. Actividades

Las acciones que se llevarán a cabo para implementar el proyecto de innovación serán:

Etapas	Actividad	Monitoreo	Fecha
Sensibilización	Propuesta de Capacitación teórica-práctica de la Evaluación Formativa.	Autorización del área <i>Media Inferiore</i> y del jefe del Departamento.	Semana 1
	Invitación a docentes del área de segundo ciclo básico de la asignatura a participar de la capacitación.	Invitación personalizada a docentes, vía mail a la capacitación, solicitando confirmación.	Semana 2
Intervención	Evaluación de capacitación por panel de expertos en busca de mejoras eventuales.	Pauta evaluación expertos.	Semana 3
	Capacitación con docentes invitados.	Hoja de firma de asistencia	Semana 4
	Percepciones de la Capacitación	Encuesta de satisfacción	Semana 4
Evaluación	Observación docentes y rondas de enseñanza.	Calendarización	N°9 en adelante.
	Cuestionario para docentes on-line	Revisión de expertos del cuestionario para docentes	Semana 7
		Consentimiento informado para docentes.	
	Reunión de cierre con docente para reflexionar sobre los alcances de la innovación implementada.	Hoja de firma de asistencia	Semana 9
	Redacción de informe final de evaluación para Institución	Hoja de firma de asistencia reunión jefe de departamento	Semana 10

6. Cronograma de implementación de la Innovación

ACTIVIDAD	CRONOGRAMA ORIGINAL (ideal)								
	MES 1			MES 2			MES 3		
	Semanas por mes								
Presentación y autorización taller	■	■							
Revisión de Capacitación por un panel de expertos			■						
Invitación a docentes a la capacitación				■					
Capacitación Docentes					■				
Encuesta de Satisfacción					■				
Calendarización de observación de clases						■			
Revisión por parte de panel de expertos							■		
Cuestionario on-line alumnos							■		
Reunión evaluación innovación Departamento Historia								■	
Entrega informe final Institución									■

ACTIVIDAD	CRONOGRAMA CONTIGENCIA* (real)									
	MES 1				MES 2			MES 3		
	N° Semana									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presentación y autorización Capacitación	■	■								
Revisión de Capacitación por un panel de expertos			■							
Invitación a docentes a la capacitación				■						
Capacitación Docentes					■					
Encuesta de Satisfacción					■					
Revisión por parte de panel de expertos Cuestionario docentes						■				
Cuestionarios docentes							■			
Reunión evaluación innovación Departamento Historia									■	
Entrega informe final Institución										■

*El cronograma se adaptó a las circunstancias nacionales que demandó la pandemia del COVID-19.

III. Resultados de la Implementación de la Innovación

1. Descripción y análisis de resultados

A. Descripción y Análisis de las evaluaciones realizadas

La innovación teórica y práctica titulada Evaluación Formativa y Retroalimentación tuvo lugar el jueves 27 de febrero 2020, a las 10.00 am en las inmediaciones de la institución *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*. La asistencia fue la esperada, puesto que los 6 profesores del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo básico entre los que se encontraba presente el coordinador de departamento (VER ANEXO 10) formaron parte del taller.

El taller contó con tres evaluaciones:

Evaluación Formativa del taller: Al inicio de la capacitación se entregó a los asistentes la batería de evaluación formativa (contenía un set de luces de aprendizaje, tarjetas ABCD, tarjetas verdadero y falso, un ticket de salida y una tabla SQA), la cual fue puesta en práctica a lo largo de toda la capacitación. Según la valoración de la relatora, tres aspectos fueron positivos respecto de la condición inicial de los asistentes, registrada a través de un focus group el 2019.

En primer lugar, se observó que el diálogo inicial tendía a relativizar la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación, sin embargo,

durante la capacitación emergió una experiencia distinta donde se dio pie a reconocer la importancia de este momento de evaluación. Como segundo elemento se destaca el entusiasmo suscitado en la capacitación respecto de las estrategias compartidas. Finalmente, se observó motivación y disposición de los asistentes a comprometerse al uso de una estrategia como mínimo, de forma constante en su quehacer dentro de las aulas.

Análisis del Ticket de salida: Al finalizar la sesión fue solicitado a los asistentes completar un ticket de salida, con las preguntas “¿Una pregunta sobre la clase de hoy?”, “dos cosas que aprendí”, “tres cosas sobre las que puedo trabajar”. El ticket tuvo dos objetivos, ver en la práctica el uso de esta estrategia, donde ellos tenían un rol más cercano al del alumno y, además, relevar información respecto de la recepción de los temas de la sesión.

Luego de analizar y codificar las respuestas del ticket de salida (ver anexo N°11) se identificó una necesidad de profundizar los argumentos por parte de los profesores en futuras capacitaciones o en espacios de trabajo en común, con más ejemplos, bibliografía al respecto y relaciones de la Evaluación Formativa y Retroalimentación con el decreto 83.

Con relación a la pregunta, qué aprendieron (del ticket de salida), la mayoría aludió a que asimilaron estrategias respecto del cómo, cuándo y por qué de la evaluación formativa. En el caso de un docente le resultó relevante las percepciones de los alumnos de la *Scuola Italiana* respecto de la Evaluación

Formativa y Retroalimentación. En ese sentido, los profesores pensaban que para los estudiantes no eran instancias relevantes, mientras que la encuesta reveló que, por el contrario, las perciben como prácticas importantes y deseables.

Sobre la tercera pregunta, cosas sobre las que podría trabajar a partir del taller, los asistentes mostraron su disponibilidad y deseo de revisar planificaciones, reestructurar sus clases, crear material que tenga en cuenta y sistematice la evaluación formativa, además de gestionar los tiempos, considerando más momentos de evaluación y retroalimentación.

Se puede concluir luego de analizar las tres preguntas del ticket de salida, que los asistentes asignaron importancia al tema de la capacitación y mostraron entusiasmo respecto de las estrategias y conceptos compartidos y experimentados en el taller.

Análisis Pauta de evaluación: Al finalizar el taller los participantes respondieron en forma anónima una encuesta (ver anexo N°12) que solicitaba su percepción respecto del proceso de capacitación y del argumento tratado, además de dar la posibilidad de añadir voluntariamente comentarios.

Las respuestas de los asistentes (ver anexo N°13) se concentraron en los niveles muy satisfactorio (3) y satisfactoriamente logrado (2). El primer ítem preguntado “Descriptores respecto al proceso de capacitación” muestra como indicadores más débiles aquellos relacionados con la metodología empleada y los tiempos asignados. A pesar de que el 100% de las respuestas se concentra

en nivel logrado, un 33% (2 asistentes) considera que el descriptor se logra, pero no con éxito. La misma situación ocurre al respecto del tiempo asignado al taller.

Por tanto, se concluye que el formato podría haber sido más extendido y la metodología del taller podría ser enriquecida para la adquisición de las prácticas propuestas para llegar a un nivel sobresaliente. A pesar de lo anterior, se observa una positiva recepción en todos los descriptores especialmente en la pertinencia del contenido con el tema.

El segundo ítem, “Descriptores respecto del tema” tuvo mejor percepción de logro de parte de los asistentes. Los ítems que no lograron el 100% de éxito tuvieron solo un participante que consideró que fue “satisfactoriamente logrado”. Los descriptores que fueron evaluados con un 83% como “muy satisfactorio” fueron aquellos respecto de la pertinencia del tema y estrategias para la práctica de los docentes, la utilidad de las herramientas entregadas con el proceso de enseñanza aprendizaje y la claridad del concepto de evaluación formativa.

La última parte de la pauta dio la posibilidad a los asistentes de escribir comentarios respecto del taller. Tres asistentes aprovecharon esta parte de la pauta y los comentarios escritos fueron todos de carácter positivo como por ejemplo “*Necesitamos más encuentros como éste*” (c2) o “*Muy buen aporte al trabajo en clases*” (c3).

Al cierre de la capacitación se realizaron comentarios a mano alzada, en los que los profesores asistentes solicitaron preparar más copias de batería de

Evaluación Formativa y se comprometieron a usar por lo menos una estrategia en forma constante.

B. Comparación de los resultados obtenidos con los resultados esperados.

b.1. Recepción positiva de la capacitación por parte de docentes.

Se esperaba que los docentes asistentes al taller experimentaran la capacitación de una forma activa y adquirieran conceptos y prácticas comunes relativos a los distintos momentos de la evaluación, en particular, respecto de la Evaluación Formativa y Retroalimentación. Según la evidencia recopilada y analizada, los asistentes mostraron una positiva recepción respecto del taller y las estrategias compartidas.

Desde un punto de vista cualitativo, la percepción positiva se puede comprobar con el análisis de los tickets de salida en los que afirman sentirse preparados para trabajar adecuando o reestructurando sus clases para incorporar momentos de evaluación formativa, retroalimentación además de usar las estrategias compartidas.

La misma disposición y percepción fue escrita en la sección “Comentarios” de la Pauta de Evaluación, en donde mencionaron que el taller les resultó útil y

necesario. A lo anterior, se suman los comentarios orales que se hicieron al cerrar el taller, en que evaluaron positivamente la capacitación por ser una instancia teórica y práctica que contribuye a la reflexión del quehacer docente, además de haber sido atingente a los diversos estilos pedagógicos y adaptable a las distintas edades y condiciones de los alumnos.

Por lo que se puede concluir que, respecto de la recepción positiva del taller, los resultados obtenidos cumplen respecto de lo esperado.

b.2. Lenguaje común en el departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respecto los diversos momentos de la evaluación.

Un segundo resultado esperado era el uso de un lenguaje e ideas comunes respecto de los diversos momentos de la evaluación, para la evaluación de éste se aplicó una encuesta on-line a los docentes.

El cuestionario tuvo 14 preguntas de selección múltiple en las que se solicitó el grado de acuerdo respecto de algunas frases. La última pregunta fue abierta y tuvo relación en cómo se han sentido practicando la evaluación formativa a distancia dado el contexto de educación a distancia en el contexto de la pandemia del Coronavirus.

Luego de analizar y codificar los resultados (ver anexo N°14) se observa como logrado la adquisición de un lenguaje común en algunos temas.

Particularmente, se aprecia el uso del concepto evaluación formativa, retroalimentación y el manejo de estrategias para la sala de clases. Además de la unificación de conceptos claves como los nombrados, se instauró la percepción del uso de evaluación formativa como práctica relevante, que merece ser constante y consciente, para el monitoreo del aprendizaje y como medio para realizar una retroacción para mejorar la planificación de las clases más que una meta de las evaluaciones sumativas.

Junto con lo anterior, se percibe que se instauró una idea compartida de que existen vías y estrategias para realizar evaluación formativa en la misma clase y de que es posible realizar retroalimentación. Ambas ideas eran completamente negativas en las afirmaciones de los docentes en el focus group realizado. Se puede concluir que los docentes efectivamente usan un lenguaje y tienen ideas comunes respecto a la evaluación formativa, además de manifestar mayor confianza respecto de sus propias capacidades para retroalimentar. Aunque sea debe continuar trabajando este aspecto.

No se considera logrado y, por lo tanto, se debe seguir trabajando, el uso y características evaluación sumativa, puesto que algunos respondieron de manera confusa. Además de aclarar la función de la retroalimentación en cuanto a la brecha de cada estudiante con relación a la meta.

La pregunta abierta n°15, los docentes afirmaron sentir sensaciones diversas durante este periodo de exclusiva evaluación formativa a distancia. Dos

respuestas fueron más bien negativas, apelando a la falta de guía e incomodidad. Una respuesta afirmó no haber cambiado nada. Mientras que tres respuestas se orientaron a destacar aspectos positivos de este periodo, puesto que estaban focalizados en el aprendizaje, más que en las calificaciones y sentían que mejoraron sus prácticas docentes.

Respecto del resto de los Resultados Esperados, existieron algunos que no han podido ser evaluados aún dada la contingencia del COVID-19, a saber:

- Implementación de la batería de evaluación formativa en las clases de la asignatura.
- Percepción en los alumnos de la evaluación formativa como práctica intencionada y consciente en la asignatura.
- Mejora rendimiento segundo ciclo básico en la asignatura

La innovación continuará con la evaluación de estos aspectos una vez que se retomen las clases presenciales.

c. Cumplimiento del objetivo general y de los específicos.

c.1. Cumplimiento Objetivo General

El objetivo general planteado fue el de “instalar conocimientos, estrategias y un lenguaje común relativos a la evaluación formativa y retroalimentación al

interno del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*".

Respecto de este propósito se puede identificar la capacitación fue útil para clarificar y aunar un lenguaje. Los conceptos y prácticas que guiaron la capacitación fueron:

- Evaluación formativa (conceptos, función, buenas prácticas y errores frecuentes)
- Retroalimentación (conceptos, función, buenas prácticas y errores frecuentes)
- Decreto 67 (principios evaluativos)
- Uso Estrategias de Evaluación Formativa (luces de aprendizaje, tabla SQA, tarjetas ABCD, tarjetas V y F, ticket de salida, set de palitos con nombre).

Como capacitación introductoria, los asistentes lograron conocer, reflexionar y compartir todos los puntos nombrados. Respecto a la batería con estrategias de evaluación formativa, si bien presenciaron y participaron del uso de todas ellas, se comprometieron y mostraron motivación a usar una de las estrategias de forma permanente. Se observó en dos asistentes temor al incorporarlas todas puesto que podría modificar sus clases. Estas opiniones dieron espacio a la reflexión grupal que las estrategias compartidas respetaban el estilo de las clases que normalmente imparte el departamento.

Los conceptos presentados fueron utilizados en la capacitación inmediatamente por parte de los asistentes. Luego se verificó su comprensión y uso a través de la encuesta de docentes on-line, en donde se verificó la incorporación de conceptos comunes respecto de la evaluación formativa y retroalimentación. Falta identificar el uso de las estrategias en la sala de clase y la recepción de parte de los alumnos, además de continuar perfeccionando conceptos y prácticas como evaluación sumativa y objetivos de la retroalimentación (ver anexo N°14).

Por lo tanto, se puede afirmar que el objetivo general fue medianamente logrado, puesto que durante la capacitación y luego de ésta, los asistentes adquirieron conocimiento, valoraron los argumentos y estrategias compartidos, además de comprometerse con el uso de algunas estrategias presentadas. Una ventaja adicional fue que asistieron todos los integrantes del segundo ciclo básico, lo que facilita que a futuro se pueda profundizar o aludir a la capacitación como un punto de inicio común. No obstante, no existe evidencia suficiente para comprobar que cada integrante haya aprehendido los conceptos e implemente las prácticas en la sala de clases. Lo anterior será evaluado en etapas futuras de la innovación.

c.2. Cumplimiento Objetivos Específicos

La innovación aplicada tenía cuatro objetivos específicos, a continuación, se evaluará individualmente su cumplimiento.

Respecto del primer objetivo específico; “reflexionar sobre los errores y buenas prácticas de la evaluación formativa y retroalimentación, abordando la teoría y la práctica con los docentes asistentes”, se considera logrado. Luego de la capacitación, y a lo largo de todo el semestre, se ha continuado la reflexión y el diálogo en relación con las experiencias de evaluación formativa y feedback. Lo anterior se ha intensificado en el contexto de la pandemia del coronavirus, tras la indicación de realizar educación a distancia, todas las actividades han tenido un foco formativo además de perseguir la efectividad de la retroalimentación.

El segundo objetivo específico, “perfeccionar los conocimientos y habilidades docentes en el uso de instrumentos y estrategias formativas para el aula”, se considera cumplido medianamente puesto que el 27 de febrero se llevó a cabo en el taller que fue teórico y práctico. En esta oportunidad los docentes recibieron un set de instrumentos para participar de la capacitación que utilizó estas estrategias, explicándolas y poniéndolas en práctica solo hasta el viernes 13 de marzo (último día de clases presenciales). El perfeccionamiento y práctica de la evaluación formativa se ha cumplido a través de la educación a distancia realizada desde ese entonces, falta evaluar el logro de este objetivo en el contexto de clases presenciales.

En relación al tercer objetivo, “incorporar en la planificación docente instancias y evidencias de monitoreo como acompañamiento previo a una evaluación sumativa”, se considera pendiente puesto que las planificaciones

fueron modificadas y el formato online ha dificultado la cobertura y el seguimiento de éstas.

El cuarto objetivo, “comprometer a los asistentes a la capacitación respecto de la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva”, no fue considerado por tiempo y modalidad. Este objetivo específico se considera por lograr en futuras etapas.

d. Factores facilitadores y factores obstaculizadores de la innovación

d.1 Factores Facilitadores

Al momento de la implementación de la innovación se identificaron tres factores que favorecieron el desarrollo de ésta. Los tres identificados responden a condiciones de distinto orden; uno es de tipo nacional, otra institucional y la última una característica propia del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la *Scuola Italiana*. A continuación, se detallan en forma individual:

Vigencia Decreto 67

La reciente entrada en vigencia del Decreto 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, fue un importante factor facilitador de la presente innovación puesto que asigna importancia a nivel nacional del deber docente en

relación a las buenas prácticas de evaluación, entre ellas la formativa y la retroalimentación.

Luego de la presentación del nuevo decreto, fueron comentados los principios evaluativos y los aportes de esta normativa, ante lo que los docentes reaccionaron otorgándole urgencia a la incorporación de estos momentos de la evaluación y lo comprendieron como una responsabilidad que enriquece la práctica docente.

Marco Pedagógico de la institución

Durante la capacitación también se presentaron los puntos del Marco Pedagógico (*Scuola Italiana*, 2018) de la *Scuola Italiana*, el cual declara lineamientos respecto de la evaluación. Algunos de ellos son:

- la Evaluación para el Aprendizaje,
- la Diversidad de instrumentos de evaluación,
- la Relevancia de la Retroalimentación,
- Criterios de Evaluación compartidos
- Coevaluación y autoevaluación

Los docentes comprendieron la necesidad como departamento de alinear nuestras prácticas respecto de las declaraciones institucionales, una forma para empezar a hacerlo es incorporando los conceptos y prácticas de Evaluación Formativa y Retroalimentación.

Trayectoria laboral y buen clima laboral

El equipo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está integrado por docentes que llevan entre cinco y veinte años en la institución. Por lo tanto, además de existir un compromiso con la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio* y su PEI, existe un buen clima laboral y disposición a trabajar en equipo. Lo anterior favoreció una buena inclinación frente al taller y la batería propuesta, dado que se vio como un aporte a todo el departamento.

d.2 Factores Obstaculizadores

Así como se identifican situaciones que facilitaron la innovación, existieron factores que complejizaron o dificultaron el desarrollo de ésta. El factor común es que los tres es que retrasaron el desarrollo de la innovación. A continuación, se detallará los factores obstaculizadores al momento de implementar la innovación:

Estallido Social

Luego de la crisis social que tuvo lugar el 18 octubre del 2019, la agenda de la institución tuvo que adaptarse a la nueva realidad nacional, lo que se tradujo en cancelación de clases y abreviaron la jornada. Lo anterior generó cierto nivel de tensión y preocupación en autoridades, apoderados y docentes. Los meses de octubre y noviembre estuvieron sujetos a condiciones particulares en el

colegio, ya sea por los horarios, adaptación de planificaciones y evaluaciones, y por la condición emocional de sus trabajadores.

La compleja situación repercutió en la carta Gantt de la innovación, puesto que las prioridades de la institución fueron hacer frente a la contingencia nacional y cerrar el semestre académico con la mayor cobertura y calificaciones posibles.

El estallido social en Chile hizo que la innovación pensada para el mes de octubre 2019 se tuviera que postergar y acomodar al inicio del año escolar del 2020, retrasando las etapas contempladas luego del taller.

Agenda de final de año de la institución

La agenda de final de año de la *Scuola Italiana* contempla un examen internacional que tiene por finalidad homologar los títulos de estudio de 8vo básico y 4to medio. Dicho examen involucra a todos los docentes del nivel y tiene una duración de un mes aproximadamente.

La intensa agenda de este período, sumado el agitado contexto sociopolítico nacional, obstaculizaron la realización de la innovación.

Término año escolar

Una vez que la contingencia nacional permitió retomar con cierta normalidad el funcionamiento de la institución y los exámenes paritarios fueron realizados, el año escolar llegó a término impidiendo el desarrollo del taller o su posible calendarización, postergándose para el inicio del año escolar 2020.

Pandemia COVID-19

El 15 de marzo fueron suspendidas las clases en algunas comunas de la Región Metropolitana y otras regiones, afectando la continuidad de la innovación en la sala de clases y con la batería formativa. La innovación se adecuó y se buscaron nuevas medidas de monitoreo como la encuesta online docente.

Sin embargo, cabe destacar que una vez que fue decretada la cuarentena, y con ésta, la suspensión de las clases presenciales (16 marzo 2020), la modalidad de evaluación de la institución fue exclusivamente formativa y orientada a la retroalimentación. Estas circunstancias abrieron un nuevo espacio de proyección y adaptación de la innovación inicial al formato de clases online y retroalimentación de tareas y desempeños a distancia.

2. Conclusiones

El presente estudio ha llevado a cabo a través de la metodología investigación-acción un diagnóstico de dificultades asociadas a la práctica evaluativa del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Luego de la discusión en el marco teórico, se diseñó una innovación cuyo objetivo fue entregar herramientas teóricas y prácticas a los docentes de segundo ciclo básico. Para aquello se implementó una capacitación de Evaluación Formativa y la Retroalimentación, en la que se reflexionó en relación a conceptos y prácticas, además de ser presentada una batería con estrategias para uso en el aula. Luego de haber analizado los resultados obtenidos y de lo expuesto a lo largo de este trabajo se ha llegado algunas evidencias o conclusiones.

En una primera instancia, la metodología de investigación-acción permitió una actitud exploratoria que logró explicar, interpretar y analizar las problemáticas del caso de estudio para descubrir los resultados, además de apoyarse sobre los logros para ir rectificando los errores (Blández, 1996). A lo largo de la fase de diagnóstico la metodología escogida facilitó el conocimiento de la realidad de trabajo desde un punto de vista profesional, tal como afirma Blández (1996), volviéndose una invitación a analizar y teorizar sobre las propias prácticas a través de una observación participante.

Esta metodología posibilitó verificar y precisar el problema respecto de las prácticas evaluativas del departamento de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales. En el contexto educativo estudiado se comprobaron tres problemáticas respecto de la evaluación formativa y la retroalimentación. La primera es que las calificaciones dominan el proceso de evaluación en la práctica y en los conceptos del equipo de docentes estudiados. Situación que conlleva a la segunda dificultad, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se escinde con facilidad del proceso de evaluación, subsumiendo la evaluación formativa y dejando relegada la retroalimentación. La *Scuola Italiana* comparte el diagnóstico que Ravela, Picaroni & Loureiro afirman para Latinoamérica:

Los sistemas de calificaciones juegan un papel central en la educación formal tal como está organizada en la mayor parte de nuestros países. Son un factor determinante de la experiencia educativa de los estudiantes y de su concepción acerca de qué consiste su “oficio” como tales, es decir, aprender. (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 29)

La tercera problemática detectada es que la relación alumno-docente es más bien de tipo personal, pero en escasas ocasiones la relación comprende el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, el docente se encuentra alejado de sus percepciones de la asignatura o no son conscientes de la brecha respecto de la meta de cada uno de sus aprendices. En la sala de clase, a pesar de la cotidianeidad del trabajo entre alumnos y profesores, el rol del docente se adultera en la medida que pierde la práctica de observar y levantar evidencias de

su contexto educativo, lo que unido al uso excesivo de calificaciones pervierte la finalidad de la enseñanza y desvía la atención de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

Tras las problemáticas recientemente expuestas, la evaluación formativa no sólo es necesaria como proceso para levantar las “evidencias de aprendizaje de sus estudiantes para monitorear el proceso de aprendizaje, retroalimentarlos respecto de sus avances y espacios de mejora, y considerar ajustes en las estrategias de enseñanza para acompañar sus logros” (Förster, 2017, p.82), sino que también es un proceso que conecta al docente con el contexto de sus estudiantes, sus motivaciones, percepciones y aprendizajes.

En el caso estudiado, en donde la evaluación formativa no era realizada de forma consciente y frecuente, los docentes tendieron a alejarse de los aprendizajes y percepciones de sus alumnos. En la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, los integrantes del departamento agradecieron conocer la percepción de sus alumnos respecto del tipo de corrección y la retroalimentación.

Otra conclusión interesante fue verificar la tendencia del cuerpo docente a repetir el modelo de enseñanza recibido. A pesar de que los diversos integrantes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen ventajas importantes en relación con la infraestructura y formación profesional, existe una tendencia a repetir el modelo de clase frontal, centrada en el profesor y con el propósito en la calificación. La falta de tiempo, capacitaciones impuestas poco

realistas, la sobrecarga laboral y el trabajo individual, son algunos de los motivos que ellos arguyeron como límites a prácticas innovadoras.

Sin embargo, uno de los objetivos centrales de la capacitación, es decir, la instalación de un lenguaje común y estrategias de evaluación formativa fue logrado con éxito a pesar de la resistencia al cambio del equipo docente. Un factor que facilitó el logro mencionado fue que la capacitación haya sido realizada a partir de una realidad concreta y por un par (y no por un externo) fue recibido en forma positiva. Los motivos de esta acogida fueron la familiaridad y confianza dada por la cotidianeidad de un equipo de trabajo. Lo que en esta ocasión resultó ser un factor facilitador de la implementación y logro de la propuesta. El equipo intervenido se encontraba ávido de instancias de promoción, de colaboración y de intercambio de prácticas, mediante discusiones y sugerencias para la mejora continua de sus prácticas (Pozo, 2018).

Ligado a lo anterior, se puede concluir que un medio efectivo a través del cual se puede derribar la repetición de modelos tradicionales de enseñanza es el aprendizaje colaborativo entre pares a nivel de docentes, compartiendo prácticas y reflexionando sobre el propio quehacer y contexto escolar. En este sentido, la presente innovación evaluativa logró facilitar una instancia de discusión y reflexión acerca de los límites y fortalezas de las prácticas evaluativas con atención al núcleo pedagógico.

Por lo tanto, se puede señalar que el trabajo realizado promovió no solo el criterio en el Marco de la Buena Enseñanza de “evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes” (CPEIP, 2008, p.11) sino que también, con relación a las responsabilidades profesionales, es una innovación que:

Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.

Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento (CPEIP, 2008, p.15).

En este sentido, se evitó que sucediera lo que ocurre en las organizaciones en donde el cambio o innovación suele ser una imposición jerárquica, desde arriba hacia abajo (UNESCO, 2016).

Otra conclusión relevante de la capacitación realizada es que la innovación no supuso una ruptura total con lo establecido, muy por el contrario, a partir de la realidad y práctica de los docentes de la asignatura se propuso una discreta intervención para implementar prácticas de evaluación formativa y retroalimentación. En este sentido, la innovación en materia de educación requiere tener una motivación y relación directa con los beneficiarios. Por lo tanto, luego de la capacitación, se puede señalar que:

Lo más habitual es que la innovación sea el resultado de un proceso acumulativo de sucesivos cambios, ya que lo nuevo se transforma y se define en relación con lo anterior. El mismo significado etimológico de innovar (del latín innovare) da cuenta de este aspecto, porque innovar significa mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, mientras que inventar significa hallar o descubrir una cosa nueva o desconocida (UNESCO, 2016)

La innovación de Evaluación Formativa y Retroalimentación sin duda es la primera parte de un proceso acumulativo que invita a ir cambiando, no inventando, las prácticas docentes a partir de ellos mismos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Cabe señalar que la propuesta realizada es de simple proyección, pudiéndose continuar y replicar en otros departamentos de la misma institución. Lo anterior, dada la modalidad de ésta, que, además de ser de un bajo costo, promueve un buen clima y un espíritu colaborativo. Tanto es así, que luego de la capacitación, surgió de los mismos asistentes, la posibilidad de proyectar la innovación en futuras etapas en el mismo departamento, profundizando metodologías de evaluación formativa y compartiendo lecturas al respecto.

Junto con estas conclusiones teórico-prácticas, la innovación realizada significó un importante fortalecimiento de las competencias profesionales del observador participante.

Desde el punto de vista de los conocimientos, la experiencia inicial del proyecto de innovación enriqueció la teoría respecto de la historia de la evaluación, la evaluación formativa y la retroalimentación. Este marco teórico fue complementado con la investigación-acción en el contexto de la *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*. El trabajo intelectual de leer un contexto escolar a la luz de la bibliografía, sumado al diálogo con los datos obtenidos de los diversos instrumentos de diagnóstico aplicado, fue sin duda una de las experiencias más significativas para la profesionalización de la experiencia docente tanto en la sala de clases como en el diálogo con los integrantes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En ese sentido, el proyecto de innovación también fortaleció habilidades prácticas como la del trabajo en equipo, puesto que el norte de la observación participante es poner en relevancia las prácticas docentes y percepción de los alumnos. Por tanto, la observación del trabajo pedagógico y de la valoración de la experiencia de los alumnos, fue una habilidad lograda y fundamental para la innovación en educación.

La metodología escogida movilizó conocimientos teóricos al campo práctico para comprender, analizar cualitativa y cuantitativamente, para buscar soluciones a los desafíos que se desarrollan en las aulas.

Quizás uno de los momentos más relevantes desde el punto de vista profesional, fue la redacción, planificación, relatoría y evaluación de la

capacitación pensada para la mejora de las prácticas de un equipo docente. Puesto que fue una instancia de validación profesional y articulación de reflexiones en torno a la práctica de un equipo consolidado, que estimuló el aprendizaje entre pares.

En este sentido fue una oportunidad para el fomento de actitudes como el pensamiento crítico, de la colaboración y trabajo en equipo. Además, de desarrollo de creatividad y adaptabilidad a la solución indicada según el contexto y flexibilidad a la contingencia nacional (Estallido Social) e internacional (Pandemia COVID-19) que sin duda afectó al proyecto de innovación.

Luego de haber llevado a cabo y evaluado el trabajo titulado “Implementación de estrategias de evaluación formativa y retroalimentación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico”, se puede concluir su éxito a nivel de resultados deseados (aquellos que se han podido evaluar a la fecha) y crecimiento profesional de aquellos que estuvieron implicados en el trabajo. No obstante, para que la evaluación formativa se vuelva “trans-formativa” (Popham, 2013) y presente en el aula, se requiere continuar con las proyecciones aquí nombradas en el mismo equipo docente y con apertura a otros departamentos de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programa de formación para jóvenes*. Uruguay, Montevideo: CINTERFOR.
- Blández J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. España, Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to your Students*. Alexandria, Virginia USA. Revisado el 24 de julio de 2019 desde Internet: http://ddo2.pbworks.com/f/retroalimentaci%C3%B3n_efectiva.pdf
- CPEIP (2008). Marco para la buena enseñanza. Extraído el 24 de febrero de 2020 desde internet: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. RELIEVE: v. 9, n. 1, p. 11-43.
- Förster C. (Ed.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- García-Jiménez, E. (2015). *La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías*. RELIEVE, 21 (2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gonzaga L. (2016). *Más allá de la calificación, instrumentos para evaluar el aprendizaje*. Concepción, Chile: UnIDD.
- Henríquez R. (Ed.). (2018). *Leer y escribir para aprender Historia*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

- Martínez F. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura*, Perfiles educativos vol.35 no.139. Revisado 25 julio 2019 en Internet: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- MINEDUC. (2006) *Evaluación para el aprendizaje, enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*, Santiago de Chile: Litografía Valente
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Extraído el 28 de septiembre de 2019 desde internet: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf
- MINEDUC. (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en el aula, Chile, Santiago*. Revisado 20 julio de 2019 desde Internet: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf
- MINEDUC. (2018b). *Reglamento de evaluación y promoción decreto N°67/2018*. extraído el 1 octubre de 2019 desde: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9604/ReglamentoDeEvaluacion9604.pdf>
- Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S. & Muñoz, E. (2010). *¿Qué hace a la formación Permanente de Profesores Eficaz?: Factores que Inciden en su Impacto*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(2), 135-151. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200008>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment in Education*, OCDE Publishing, Paris.
- Popham, W. (2013). *Evaluación Trans-formativa*. Narcea. Madrid.
- Pozo, C. (2018). *Rondas Instruccionales: Estrategias para acelerar la mejora continua*. Revisado el 3 de octubre, desde: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2270>
- Ravela P., Picaroni B.& Loureiro G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*, Ciudad de México: Grupo Magro Editores.

- Scuola Italiana Vittorio Montiglio. (2018). *Marco Pedagógico. Actualización 2019*. Santiago, Chile.
- Scuola Italiana Vittorio Montiglio. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile.
- Shepard. L (2006). *La Evaluación en aula, Classroom Assesment*. México, D. F: INEE.
- Stabback. P. (2016). *¿Qué hace un currículum de calidad?*, OIE-UNESCO. Revisado el 23 de julio 2019 desde Internet:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Tobón, S. (2017). *Evaluación Socioformativa, Estrategias e instrumentos*, USA, Mount Dora: Kresearch.
- Tyler, R. (1986). *Los principios básicos del currículum*. Argentina, Buenos Aires: Ed. Troquel.
- UNESCO (2016). *Innovación educativa. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Revisado el 26 de febrero 2020 desde internet:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Villardón, L. (2009). Villardón, L. (2009). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. *Educatio Siglo XXI* 24, 57-76.
- Zepeda, S. (2017). *La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje*. En Förster C. (Ed.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula* (pp.123-175). Santiago, Chile: Ediciones UC.

ANEXOS

N°1. Cuestionario Evaluación y Retroalimentación on-line para alumnos

Pregunta Cuestionario on-line	Siempre	Frecuente mente	Ocasional mente	Raramente	Nunca
1. El profesor/a, al entregar la prueba escribe la nota sin comentarios					
2. El profesor/a en la evaluación indica los errores y cosas que están mal con la respuesta que correspondía					
3. El profesor/a escribe un comentario explicando la diferencia entre lo que hiciste y lo que se esperaba que hicieras en la evaluación					
4. El profesor/a en la evaluación te indica que debes mejorar tu actitud y compromiso escolar					
5. El profesor/a, como retroalimentación, te dice que debes esforzarte y estudiar más					
6. El profesor/a te da la oportunidad de rehacer o mejorar tu trabajo para aplicar la retroalimentación que te ha dado					
7. Los comentarios en las evaluaciones los siento como un regaño o reto de parte del profesor/a					
8. Recibo la corrección de la evaluación en un plazo de dos semanas luego de haberla rendido					
9. El profesor/a raya mi respuesta equivocada y escribe la respuesta correcta sobre ella					

10. Luego de la entrega de la prueba, se revisa individualmente la corrección con el profesor/a					
11. Luego de la entrega de la prueba, se revisa la prueba grupalmente en clases					
12. Comprendo las correcciones realizadas por parte del profesor/a					
13. La retroalimentación realizada por el profesor/a de, me anima y motiva en la asignatura					
14. Cuando me va bien, el profesor me felicita con comentarios positivos					
15. Como alumno le doy gran importancia a la retroalimentación o corrección que recibo en evaluaciones					
16. He realizado evaluaciones sin nota o calificación					

N°2 Asentimiento informado para Alumno

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ALUMNOS

Usted ha sido invitado a participar en investigación-acción Evaluación y Retroalimentación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo Ciclo Básico, a cargo de la profesora María Alessandra Aguayo, quién es alumna de la Universidad Del Desarrollo y participa en el Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

El objetivo principal de este trabajo es aproximarse desde un punto de vista pedagógico a los tipos evaluación y al proceso de retroalimentación que se realiza en la institución educativa *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, a través de la metodología de investigación-acción.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder un cuestionario on line que tiene por objetivo conocer la experiencia de los alumnos respecto de las

evaluaciones (pruebas, controles, trabajos, entre otros) realizadas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se llevará a cabo durante la clase de *Storia*.

Esta actividad se efectuará de individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 20 minutos aproximadamente. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, sin que la identidad de los participantes sea informada.

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en la investigación-acción Evaluación y Retroalimentación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo Ciclo Básico.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha:

N°3 Comunicación Profesores Jefes

Estimadas profesoras jefes,

Junto con saludar, agradecería informar a los apoderados de su curso que los alumnos participarán de un cuestionario autorizado por la Directora de área Anamaría Cabrera, que tienen por finalidad el levantamiento de información relativa a la percepción de los alumnos del segundo ciclo básico de los procesos de evaluación y retroalimentación que se realizan en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los datos buscarán contribuir en la investigación-acción *Evaluación y Retroalimentación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo Ciclo Básico*, a cargo de la investigadora María Alessandra Aguayo, alumna de la

Universidad Del Desarrollo en el Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

El objetivo principal de este trabajo es aproximarse desde un punto de vista pedagógico e innovativo a los tipos evaluación y al proceso de retroalimentación que se realiza en la institución educativa *Scuola Italiana Vittorio Montiglio* en busca de mejoras.

El cuestionario será aplicado on-line durante quince minutos de la asignatura de *Storia*. La participación es libre y voluntaria, colaboración que será preguntada en un Asentimiento Informado del Alumno previo al cuestionario.

Se informará a los alumnos que la participación es completamente confidencial. Además, que los datos recogidos serán analizados exclusivamente en el marco de la presente investigación-acción.

Agradezco reenviar la información a los apoderados del curso, quedo atenta a cualquier inquietud al respecto.

N°4 Carta autorización institucional

Estimada Anamaría Cabrera

Directora de Área Media Inferior

Scuola Italiana Vittorio Montiglio

Junto con saludar, agradecería autorizar dos procedimientos que tienen por finalidad el levantamiento de información relativa a la percepción de los alumnos del segundo ciclo básico de los procesos de evaluación y retroalimentación que se realizan en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Ambos procedimientos buscarán contribuir en la investigación-acción *Evaluación y Retroalimentación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo Ciclo Básico*, a cargo de la investigadora María Alessandra Aguayo, alumna de la Universidad Del Desarrollo en el Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

El objetivo principal de este trabajo es aproximarse desde un punto de vista pedagógico e innovativo a los tipos evaluación y al proceso de retroalimentación que se realiza en la institución educativa *Scuola Italiana Vittorio Montiglio*, a través de la metodología de investigación-acción.

Los procedimientos serán un cuestionario on-line aplicado en la asignatura de *Storia* a un curso por nivel y un focus group con 6 alumnos del área. Para ambas instancias se solicitará a través de un Asentimiento Informado del Alumno y se informará debidamente a los apoderados de los cursos participantes.

Se informará a los alumnos que la participación es completamente confidencial, libre y voluntaria. Además, que los datos recogidos serán analizados exclusivamente en el marco de la presente investigación-acción.

Quedo atenta respecto del interés de autorizar y apoyar este estudio en el área de *Media Inferiore*.

Saludos cordiales,

N°5 Tabla Categorías de Análisis por pregunta Cuestionario Alumnos

Categorías de análisis cuestionario alumnos on-line	Pregunta relativa y N° pregunta entrevista
Forma de corrección de los profesores en pruebas escritas	1.El profesor/a, al entregar la prueba escribe la nota sin comentarios 2. El profesor/a en la evaluación indica los errores y cosas que están mal con la respuesta que correspondía 8. Recibo la corrección de la evaluación en un plazo de dos semanas luego de haberla rendido 9. El profesor/a raya mi respuesta equivocada y escribe la respuesta correcta sobre ella 11. Luego de la entrega de la prueba, se revisa la prueba grupalmente en clases
Retroalimentación realizada en las pruebas de Historia/ <i>Storia</i>	3. El profesor/a escribe un comentario explicando la diferencia entre lo que hiciste y lo que se esperaba que hicieras en la evaluación 4.El profesor/a en la evaluación te indica que debes mejorar tu actitud y compromiso escolar 5.El profesor/a en la evaluación te indica que debes mejorar tu actitud y compromiso escolar 10. Luego de la entrega de la prueba, se revisa individualmente la corrección con el profesor/a

	11. Luego de la entrega de la prueba, se revisa la prueba grupalmente en clases. 14. Cuando me va bien, el profesor me felicita con comentarios positivos
Percepción y valoración del alumno del <i>feedback</i>	7. Los comentarios en las evaluaciones los siento como un regaño o reto de parte del profesor/a 12. Comprendo las correcciones realizadas por parte del profesor/a 13. La retroalimentación realizada por el profesor/a de, me anima y motiva en la asignatura 15. Como alumno le doy gran importancia a la retroalimentación o corrección que recibo en evaluaciones
Evaluación Formativa en la asignatura	6.El profesor/a te da la oportunidad de rehacer o mejorar tu trabajo para aplicar la retroalimentación que te ha dado 16. He realizado evaluaciones sin nota o calificación

N°6 Tabulación y análisis de respuestas Cuestionario Alumnos

Temas cuestionario alumnos on-line	Pregunta relativa y N° pregunta entrevista	5	4	3	2	1
Forma de corrección de los profesores en pruebas escritas	1.El profesor/a, al entregar la prueba escribe la nota sin comentarios	80	40	51	50	10
	2. El profesor/a en la evaluación indica los errores y cosas que están mal con la respuesta que correspondía	130	96	39	20	5
	8. Recibo la corrección de la evaluación en un plazo de dos semanas luego de haberla rendido	110	108	57	14	2
	9. El profesor/a raya mi respuesta equivocada y escribe la respuesta correcta sobre ella	30	36	63	24	30

	11. Luego de la entrega de la prueba, se revisa la prueba grupalmente en clases	95	100	33	24	10
--	---	----	-----	----	----	----

En relación con la **Forma de corrección de los profesores en pruebas escritas** existe un puntaje alto respecto de la percepción del alumnado que las evaluaciones escritas son entregadas con la nota sin comentarios (80 puntos), en cambio existe un puntaje bajo respecto de la experiencia de haber recibido pruebas con retroalimentación escrita u oral (10 puntos).

A pesar de existir esta percepción respecto de los comentarios, el cuestionario refleja un alto puntaje en que los profesores indican siempre (130 puntos) o frecuentemente (96) las cosas que están equivocadas y suman la respuesta. Enriqueciendo el análisis de la percepción de la pregunta 2, la pregunta 9, muestra un puntaje medio en relación a la afirmación que el *profesor/a raya mi respuesta equivocada y escribe la respuesta correcta sobre ella*. Lo que indica que las percepciones se agrupan en la idea de que los docentes de la asignatura indican los errores sin tachar la respuesta del alumno.

En relación a la pregunta 9, recibe un alto puntaje que siempre los alumnos reciben la corrección de la evaluación en un plazo de dos semanas luego de haberla rendido. En la misma línea, la opción frecuentemente lidera (con un puntaje de 100) la percepción de los alumnos de segundo ciclo básico, respecto que la revisión el día de la entrega de la prueba se realiza grupalmente.

Respecto de la forma de corrección de pruebas escritas, se puede concluir que los alumnos en su mayoría perciben que las evaluaciones son entregadas a tiempo y

corregidas con todo el curso. No obstante, preocupa la percepción respecto de que los profesores entregan evaluaciones sin comentarios solo con la calificación y los mensajes escritos de los docentes indicarían errores y la respuesta correcta.

Retroalimentación realizada en las pruebas de Historia/ <i>Storia</i>	3. El profesor/a escribe un comentario explicando la diferencia entre lo que hiciste y lo que se esperaba que hicieras en la evaluación.	65	48	36	34	24
	4.El profesor/a en la evaluación te indica que debes mejorar tu actitud y compromiso escolar.	50	56	60	36	25
	5. El profesor/a, como retroalimentación, te dice que debes esforzarte y estudiar más.	95	80	57	18	11
	10. Luego de la entrega de la prueba, se revisa individualmente la corrección con el profesor/a.	95	56	45	26	17
	14. Cuando me va bien, el profesor me felicita con comentarios positivos	175	88	6	18	10

Respecto de las preguntas del ítem **Retroalimentación realizada en las pruebas de Historia/*Storia*** la percepción de los alumnos es ubica en un rango alto en relación a que el tipo de retroalimentación que se da por parte de los profesores indican siempre que los alumnos deben mejorar actitud y compromiso escolar (pregunta 5, puntaje 95). En el caso que el rendimiento sea el óptimo, la percepción de los alumnos es que siempre el profesor felicita a los que lo logran (pregunta n°14, puntaje 175).
En relación

Percepción y valoración del alumno del <i>feedback</i>	7. Los comentarios en las evaluaciones los siento como un regaño o reto de parte del profesor/a	5	28	36	20	48
		125	156	30	6	1
	12. Comprendo las correcciones realizadas por parte del profesor/a	80	116	54	28	1
	13. La retroalimentación realizada por el profesor/a de, me anima y motiva en la asignatura	70	92	78	4	3
	15. Como alumno le doy gran importancia a la retroalimentación o corrección que recibo en evaluaciones					

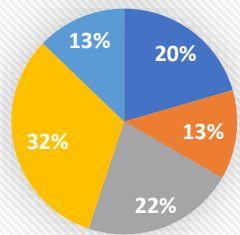
El ítem que reúne la **Percepción y valoración del alumno de la retroalimentación** el rango más presente es el de frecuentemente. Los alumnos perciben que comprenden las correcciones de los profesores en muchas ocasiones, y el mismo rango lo obtiene la pregunta N°15, que describe la importancia que le asignan a la retroalimentación, que presenta un puntaje en consonancia con la pregunta N°13 en la que la percepción de los alumnos es que la retroalimentación los anima y motiva en la asignatura.

Evaluación Formativa en la asignatura	6.El profesor/a te da la oportunidad de rehacer o mejorar tu trabajo para aplicar la retroalimentación que te ha dado	8	21	20	14	15
	16. He realizado evaluaciones sin nota o calificación	8	6	16	14	34

Respecto de la **Evaluación Formativa en la asignatura**, los alumnos perciben que frecuentemente los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales dan oportunidades para rehacer o mejorar el trabajo. A pesar de que el puntaje más alto lo obtiene el rango nunca en relación con la percepción de los alumnos respecto de la práctica de procesos de evaluación sin calificación.

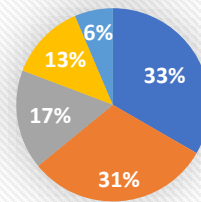
N°7 Gráficos resultados Cuestionario on-line por pregunta

1. El profesor/a, al entregar la prueba escribe la nota sin comentarios



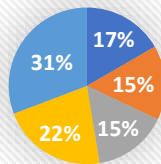
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

2. El profesor/a en la evaluación indica los errores y cosas que están mal con la respuesta que correspondía .



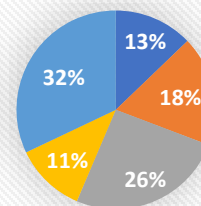
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

3. El profesor/a escribe un comentario explicando la diferencia entre lo que hiciste y lo que se esperaba que hicieras en la evaluación



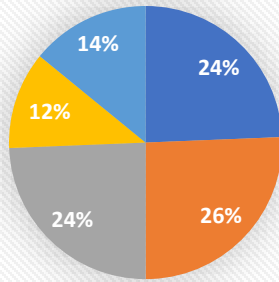
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

4. El profesor/a en la evaluación te indica que debes mejorar tu actitud y compromiso escolar



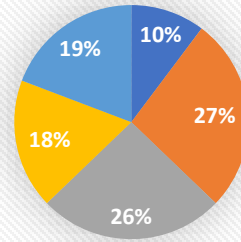
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

5.El profesor/a, como retroalimentación, te dice que debes esforzarte y estudiar más



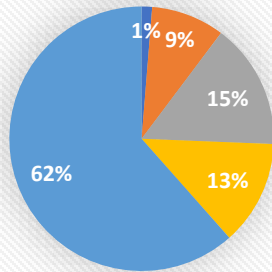
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionamente ■ Raramente
 ■ Nunca

6.El profesor/a te da la oportunidad de rehacer o mejorar tu trabajo para aplicar la retroalimentación que te ha dado



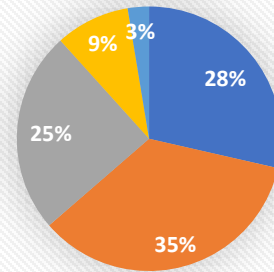
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionamente ■ Raramente
 ■ Nunca

7.Los comentarios en las evaluaciones los siento como un regaño o reto de parte del profesor/a



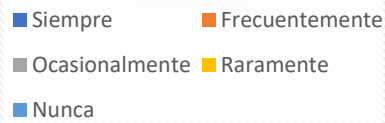
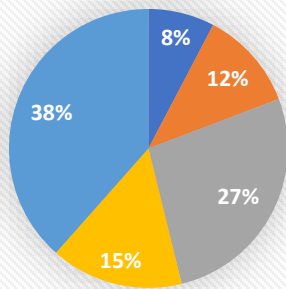
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionamente ■ Raramente
 ■ Nunca

8. Recibo la corrección de la evaluación en un plazo de dos semanas luego de haberla rendido

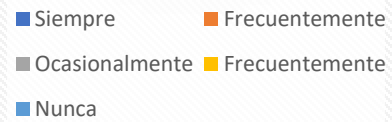
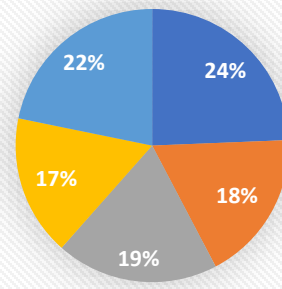


■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionamente ■ Raramente
 ■ Nunca

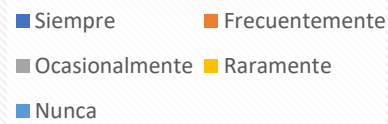
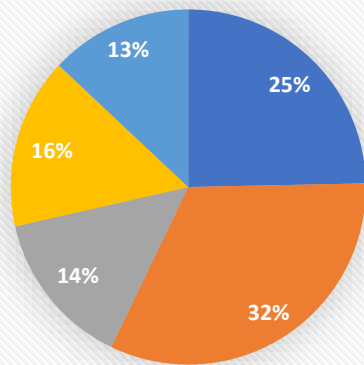
9. El profesor/a raya mi respuesta equivocada y escribe la respuesta correcta sobre ella



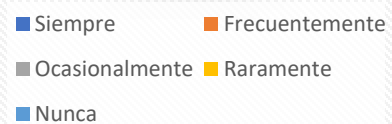
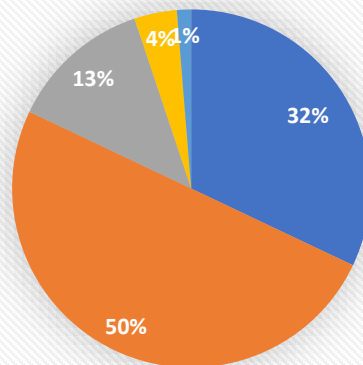
10. Luego de la entrega de la prueba, se revisa individualmente la corrección con el profesor/a



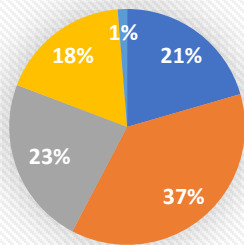
11. Luego de la entrega de la prueba, se revisa la prueba grupalmente en clases



12. Comprendo las correcciones realizadas por parte del profesor/a

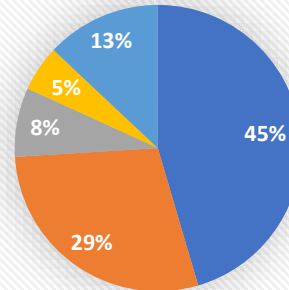


13. La retroalimentación realizada por el profesor/a de, me anima y motiva en la asignatura



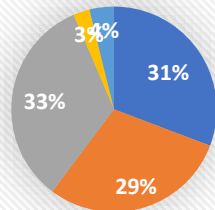
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

14. Cuando me va bien, el profesor me felicita con comentarios positivos



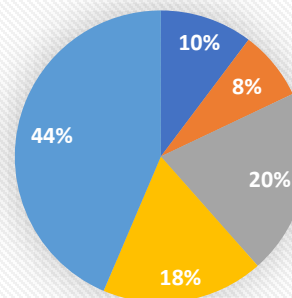
■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

15. Como alumno le doy gran importancia a la retroalimentación o corrección que recibo en evaluaciones



■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

16. He realizado evaluaciones sin nota o calificación



■ Siempre ■ Frecuentemente
 ■ Ocasionalmente ■ Raramente
 ■ Nunca

N°8 Consentimiento Informado Docentes para Focus Group

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Usted, _____, ha sido invitado a participar en la investigación-acción Evaluación y Retroalimentación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo Ciclo Básico, a cargo de la investigadora María Alessandra Aguayo, alumna de la Universidad Del Desarrollo en el Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

El objetivo principal de este trabajo es aproximarse desde un punto de vista pedagógico e innovativo a los tipos evaluación y al proceso de retroalimentación que se realiza en la institución Scuola Italiana Vittorio Montiglio, a través de la metodología de investigación-acción.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el focus group que tiene por objetivo conocer la realidad y experiencia del equipo de docentes de historia de segundo ciclo básico respecto de sus prácticas e ideas de la evaluación y retroalimentación, que se llevará acabo el miércoles 11 de septiembre a las 14.30 horas.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o transcrita luego del focus group.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación-acción, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre:

Firma Participante Responsable: _____

Fecha: _____ / _____ / _____

Ciudad

Día

Mes

Año

Firma Investigador/a: _____

Nº9 Codificación y conclusiones Focus Group

I. Relevancia del proceso de Evaluación

Se puede identificar que existe un consenso en el grupo respecto de la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los integrantes manifiesta estar realizando evaluaciones tradicionales, a pesar de que algunos ya se han arriesgado con prácticas más innovadoras (juego de mesa). Los participantes manifiestan una tensión entre la práctica evaluativa y el ideal de ésta, considerando la metodología histórica y su rol docente. Se posiciona como metodología desea aquella basada en proyectos.

A. Teoría y prácticas del proceso de evaluación

Dentro de lo mencionado por los docentes la evaluación aparece para todos los integrantes del focus group como un proceso fundamental en la educación; base para verificar la motivación del alumno y el nivel de aprendizaje. Existe por tanto un consenso en el grupo en relación a la relevancia de la evaluación.

“Es fundamental, eh, porque, porque a través de una evaluación, más allá del tipo de evaluación, puedo saber, así simplemente, si el alumno aprendió o no aprendió, si el alumno se interesó, si el alumno pudo reflexionar, si el alumno puso en duda, si el alumno criticó” (2a)

“Es la única base sobre la que se puede contextualizar el aprendizaje, porque me permite establecer el contexto en el cual voy a implementar la situación real de estas personas, ir midiendo el desarrollo y finalmente poder llevar a una evaluación conclusiva que me diga si se logró o no lo esperado. Esa evaluación desde afuera es base para poder verificar si ocurrió o no el aprendizaje” (3c)

Cabe destacar que además de asignarle un rol esencial dentro de su desempeño como docente, la evaluación es concebida mayoritariamente como sumativa.

“la evaluación la asociamos o la asocio, en la práctica, más a espacios conclusivos de un proceso, entonces, termino evaluando cuando el proceso está cerrado” (3c)

Cabe destacar que en los integrantes del focus group con más años de docencia, consideran haber cambiado y profundizado su percepción del proceso.

“Siempre era, para mí, como lo dijiste tú, burocrático. Ni siquiera para recoger información o nada, sino simplemente era un tema pa cumplir, y en cambio, en estos últimos 5 o 10 años ha ido cambiando radicalmente y se ha ido transformando en algo mucho más, mucho más importante para recoger información” (4d)

B. Tensión entre el ideal y la práctica evaluativa

Las prácticas de los participantes del grupo son bastante diversas, a pesar de que perciben que la evaluación mayormente aplicada es la sumativa escrita tradicional, practicada desde hace años en la escuela, algunos integrantes experimentan conformidad respecto a que han avanzado en diversificar su práctica evaluativa.

“tiendo a evaluar de una forma mucho más práctica burocrática, sea un instrumento que tenga a lo menos tres ítems distintos, unos de los otros, que me permita darle entrada a la selección múltiple, ¡claro! Siempre un instrumento escrito, que me permita dar entrada, también a algunos alumnos que les gusta más escribir respuestas abiertas, o sea tratar de que sea un documento un poco más democrático” (5c)

“seguimos haciendo pruebas de desarrollo y pruebas de alternativas, que ya hace aplicábamos hace 10 y 15 años atrás” (7d)

“Comparado con lo que tenía hace veinte años atrás, encuentro que es inútil ese trabajo que hicimos durante esos años. Puedo decir que, por experiencia pedagógica, desde el punto de vista evaluativo, ahora estoy mucho más rico que hace veinte años.” (4c)

“estoy preocupado de alcanzar a cumplir con los tiempos, con el clase a clase y con la sumativa, en el fondo también lograr que los niños, va a sonar curioso, entiendan lo que les estoy tratando de explicar” (10c)

“pero los que más predominan hasta el momento han sido la evaluación escrita, prueba mixta, en el sentido que tiene selección múltiple, con verdadero falso, con mucho desarrollo, desarrollo de ideas y cosas por el estilo, la segunda, ahora viene una parte que tiene que ver con la oralidad, las interrogaciones orales y las presentaciones” (8d)

“primera conformidad que tengo es que ya por lo menos bajamos al 50% las evaluaciones tradicionales, escritas y estamos con la otra mitad ya, con proyecto y eso me deja muy tranquilo en lo que debíamos estar haciendo” (7b)

Se percibe cierta angustia y disconformidad de los participantes, respecto de las prácticas ideales para la asignatura y las que realmente se realizan. El ideal descrito es cercano prácticas de evaluación para el aprendizaje y metodologías más innovadoras, como enseñanza y evaluación por proyectos.

“Si por mí fuese, yo trabajaría con proyectos, ojalá poder trabajar sin tiempos, en el sentido que mi clase no dure una hora treinta, si yo pudiese, claro está, me encantaría que se pudiese decir hoy día se trabaja en historia y lenguaje. Hoy

día vamos a trabajar con estas fuentes y todo el día, porque también los ritmos de trabajo van variando” (5c)

“A ver, son distintos, según el curso, si estamos en 7 u 8 básico. 7 ha sido bastante lúdico, es lo que hemos tratado de hacer, mucho en el hacer, en el aprender haciendo” (8d)

“la evaluación escrita, puede ser útil, la prueba con alternativas puede tener utilidad para pruebas externas, mediciones ministeriales, pero en el fondo cuando tú haces una prueba oral, cuando tú armas un proyecto, en el fondo, en el proceso te vas dando cuenta si el alumno está o no entendiendo”. (7b)

“para mí lejos, el aprendizaje es fundamental centrándolo en el alumno, y como dice Claudio, no lo que yo enseño, sino en lo que ellos aprenden, para mí sería fundamental para evaluar, más que un instrumento, el tema del diálogo, el tema oral, la oralidad, para mí es sumamente reconfortante y positivo” (6a)

“el ideal es el de proyectos” (20b)

Se percibe una tensión entre las evaluaciones realizadas y el ideal para la asignatura y según los ideales pedagógicos que poseen en común los docentes. Los participantes identifican como metodología ideal aquella basada por proyectos y uno de los participantes agrega como plus de la interdisciplinariedad.

II. Conceptos del proceso de evaluación formativa.

Los integrantes en el focus group manifiestan un concepto confuso de evaluación formativa y en oportunidades omiten el nombre con el fin de generalizar la opinión y atribuirla a todos los tipos de evaluación. No obstante, a pesar de que el tecnicismo no es utilizado con precisión, si los docentes coinciden en reconocer como positivo los atributos propios del proceso de la evaluación formativa. Los límites o problemas que manifiestan los participantes para desarrollarla es la falta de experiencia, de tiempo y de instrumentos que la sistematicen.

A. Diversidad del concepto. Similitud en la práctica. Intuición positiva de la evaluación.

A lo largo del focus group lo participantes atribuyen a la evaluación- por el contexto y referencias, de tipo sumativo- características propias de la formativa. Considerándolas como positivas para el aprendizaje, no obstante, algunos participantes omiten la referencia explícita al concepto preguntado.

“concuerto que la evaluación como momento de aplicar un instrumento, eeh, es clave, porque es una herramienta esencial para la toma de decisiones, primer aporte. Eh, la evaluación debe darnos luces sobre lo que debemos seguir haciendo y cómo lo hicimos, al menos, eso debiera darlo” (3b)

“para mí lejos, el aprendizaje es fundamental centrándolo en el alumno, y como dice Claudio, no lo que yo enseño, sino en lo que ellos aprenden, para mí sería fundamental para evaluar, más que un instrumento, el tema del diálogo, el tema oral, la oralidad, para mí es sumamente reconfortante y positivo” (6a)

“Generalmente formativa es clase a clase. En el sentido del diálogo pedagógico. Simplemente, uno a través del diálogo pedagógico es la única manera” (9d)

Al momento de utilizar el concepto existe cierta ambigüedad en el concepto. Otros integrantes omiten la referencia directa como el ítem revisado arriba.

“Para mí es más importante que la sumativa, es el trabajo en el clase a clase, creo que como departamento le estamos dando casi más importancia que la otra. Hoy día estamos hablando de formativa, de sumativa, de actividades de diálogo, esa es para mí, la verdadera evaluación” (13a)

“no tengo el proceso para todos con una nota, un ticket. Muy raramente logro hacer eso. Pero sí tengo algunas prácticas que buscan formativamente y también calificar, o sea través de una décima, sí en el incentivar, sí lo hiciste súper bien. En especial ese alguien que llega a una metacognición muy elevada en comparación al resto o el que aparece azarosamente y se activó en ese momento, participaste, qué bien, aunque no haya sido tan valioso o de repente sí, ha dicho algo brillante, premiarlo. En el fondo es más un refuerzo positivo, más que el uso de una evaluación formativa”. (15c)

Existe un participante que considera la evaluación formativa como un tipo de evaluación no presente en sus clases.

“No, super lejana, porque, por un tema de experiencia laboral, en el sentido que pa instalar una evaluación formativa, bajo el modelo en el que trabajamos nosotros, debes tener una experticia de tiempo, de qué es lo que quieres enseñar, de cómo resulta eso y uno va a través de la experiencia va generando estrategias de formativa” (10c)

B. Límites de la práctica y futuro optimista

Los docentes del focus group identifican límites para la práctica de la evaluación formativa, tales como, la falta de experiencia, de tiempo y de instrumentos que la sistematicen.

“Entonces la formativa tiende a estar muy lejana a mí y está mucho más basado en el diálogo pedagógico que formativo, o sea no queda una evidencia, no hay un instrumento que me diga tú respondiste o me dijiste esto, debieses mejorar esto, no hiciste el análisis, y, sobre todo en lo personalizado que debiese ser y tiende a ser mucho más un diálogo pedagógico generalizado” (10c)

“pa instalar una evaluación formativa, bajo el modelo en el que trabajamos nosotros, tienes que tener una experticia de tiempo” (10c)

“sí lo queremos ver como el curso entero, no, porque no tengo el proceso para todos con una nota, un ticket. Muy raramente logro hacer eso” (15d)

III. La retroalimentación en la práctica docente

La retroalimentación es comprendida por todos los participantes como el proceso de explicación de a corrección de una evaluación sumativa. Identifican el tiempo, la falta de estrategias y la preponderancia absoluta de las calificaciones como el principal motivo del poco protagonismo que tiene el *feedback*. Sorprende la baja auto calificación respecto de la retroalimentación que ellos realizan y cómo la conciben (calificación 3.0 y 4.0). El mismo diagnóstico aventuran los participantes respecto de la evaluación que haría un alumno respecto de la retroalimentación.

A. Diversidad de concepto y diversidad en la práctica

La retroalimentación como concepto para los participantes guarda relación con el acto de explicar grupalmente la corrección de la prueba escrita. Símbolos (como asteriscos, subrayados o signos de pregunta), comentarios de felicitaciones y respuestas correcta escritas por ellos al momento de corregir la prueba de los alumnos, son las principales estrategias utilizadas.

“en una prueba, hay que ser autocrítico, en la prueba uno entrega el resultado, hace la retroalimentación, yo sé que la hacemos. Llamamos al alumno, le decimos, mira tú te equivocaste en esto o bien te felicito por esto otro. Pero, en el momento, tú tienes que tener en cuenta que hay una curva del olvido y más en nuestra especialidad”. (7a)

“a la retroalimentación lo que aprendí hace un año nomás es, a ser más eficiente, porque antes era muy esporádico, era la retroalimentación apuntando al aprendizaje a través del error... lo que tenía que hacer era por ningún motivo responder una pregunta de un alumno, tenía que hacer que él de alguna manera buscara la respuesta” (11b)

“puede corregir en el momento, orientar y reorientar, no solo el aprendizaje, sino también los errores que tiene el proyecto. Darte cuenta que lo que estás planteando no va por el camino y los alumnos están escribiendo otra cosa de lo que tú pensaste o pediste o pretendías que aprendieran” (19b)

“la corrección personalizada de la prueba, cuando hacen la prueba si hay alguien que está muy perdido o que se escapó de la respuesta esperada, le pongo los comentarios pertinentes, como por ejemplo, acá se estaba solicitando esto y escribiste esto, te confundiste algo o de frentón me pongo un asterisco muy grande, para que el día que la entrego me acuerde que si o si tengo que focalizarme en ese alumno y dedicarle 5 o 7 minutos y ver mira, ¿qué pasó acá?” (p16)

“es una corrección grupal. Tengo eso personalizado, cuando diviso casos en la corrección grupal y en algún minuto, sobre todo el año pasado, una corrección persona por persona, pero me llevaba tanto tiempo” (16c)

“Depende, depende de la evaluación, porque obviamente si es escrita, si es selección múltiple, siempre de manera oral a todo el grupo y se resuelven las dudas en la medida que aparezcan. Las partes de desarrollo, generalmente algo escrito, les escribo un pequeño análisis de 1 o 2 líneas cuáles son las debilidades y las fortalezas de la respuesta. Le escribo un 6 y le digo porque sacó ese puntaje en lo positivo y en lo negativo. No en el sentido de la estrellita y la otra cuestión, sí en el sentido que te faltó esto pa tener más, cuando es excelente, normalmente escribo bravo, complimenti, y si el alumno” (17d)

B. Límites de la práctica

Para los participantes las dificultades respecto de la retroalimentación se experimentan en el caso de tener el aula alumnos tímidos que no facilitan el diálogo. Pero por sobre todo los factores más importantes y presentes, es la tiranía de las calificaciones que desvía la atención a la nota en detrimento de la retroalimentación, además del factor tiempo. Consideran que son prácticas demandaste que exigirían la creación de una cultura y metodologías nuevas.

“hay muchos alumnos que, por temor a preguntar, no vaya a ser que, por ejemplo, me corrigió bien a mi o a mi compañero” (18c)

“darse cuenta que hay algunos alumnos que es súper fácil retroalimentar, porque dicen algo muy mal o muy bien o dicen algo, y uno puede retroalimentar inmediatamente, pero hay otros que guardan silencio y es súper difícil retroalimentar la formativa”. (9d)

“Lleguemos a la idea, no te lo voy a dar, a veces gastas dos o tres minutos más, pero puedes hacerlo y lo que no hay que hacer es hacerlo con él solo, eso también lo tuve que aprender, es socializarlo, es tratar que más escuchen la pregunta y entre muchos encontremos la respuesta, y eso te atrasa un poco, pero resuelve el problema para después, no te van a preguntar lo mismo, pero esa es una costumbre que hay que asumir con el tiempo y cuesta ré hartó” (12b)

“En la actividad de los juegos, en la grupal, la que hicimos con los mayas, aztecas e incas, ahí fue por grupo, pero primera cada uno se hizo una autocrítica o sea una autoevaluación, después hicieron una coevaluación.... Ahora, este tipo de retroalimentación requiere de mucho tiempo. Una cantidad de tiempo gigantesca, pero es más importante eso que enseñar algún contenido, que uno sabe que en dos meses más no se van a acordar” (17d)

“No es una política instalada” (29^a)

C. Percepción de la práctica realizada

Para los docentes participantes los alumnos valoran la retroalimentación de manera negativa. El promedio de la calificación asignada por el grupo cuando fue requerido fue de 3 y 4, respecto de las notas con la que piensas que los alumnos calificarían la importancia del *feedback*. Ponen en duda la forma como se está llevando a cabo, subrayan los límites que tienen (IIB) y que para los alumnos no tiene sentido. Todos concuerdan con el participante que identifica la retroalimentación como tarea pendiente.

C.1. Importancia de la retroalimentación para los alumnos según los docentes del focus

“no tiene mucho sentido para ellos y que lo que a ellos les interesa es su calificación, para ver cómo están en el espacio del grupo curso, están bien están mal, en qué parte del ranking están y la retroalimentación, en cierto modo, puede que, le pongo un 4 porque hay algunos a los que sí les interesa, pero creo que hay varios de ellos que no le encuentran sentido, porque yo creo que habría que darle vuelta al tema para saber si realmente tiene sentido la retroalimentación que hacemos. Como tú decis, subraya las palabras importantes o encierra la palabra clave, no sé qué sentido tiene para ellos el que yo haga eso” (24d)

“no tiene mucho sentido para ellos y que lo que a ellos les interesa es su calificación, para ver cómo están en el espacio del grupo curso, están bien están mal, en qué parte del ranking están y la retroalimentación, en cierto modo, puede que, le pongo un 4 porque hay algunos a los que sí les interesa, pero creo que hay varios de ellos que no le encuentran sentido” (25c)

“estamos al debe en hacerle entender a ese alumno que la retroalimentación es importante, más allá de la nota es porqué aprendiste y porque no aprendiste, y es algo que no hemos hecho” (26a)

C.2. Importancia de la retroalimentación para los docentes

Al momento de solicitarle a los participantes que calificarán la retroalimentación que realizan, el grupo en general fue muy autocrítico con excepción de instancias co y auto evaluación. Subrayando la falta de sentido y el poco tiempo. Los docentes se autoevalúan en este aspecto con un 3 y 4.

“yo diría un 3, no porque no, al menos como está hecha no le encuentro ningún sentido, a menos que sea por lo formal, lo que dice el Eugenio, en la parte formal, hay que hacerla porque tiene que durar 2 horas, entonces, cabros vamos a leer las preguntas, vamos a revisar la prueba” (27c)

“la pregunta es qué podemos hacer para, yo me pregunto qué tenemos que hacer para que tenga sentido. Tenemos que darle más importancia, somos los que remamos contra la corriente” (29b)

“cuando ellos se autoevalúan y coevalúan le doy mucha más importancia” (31d)

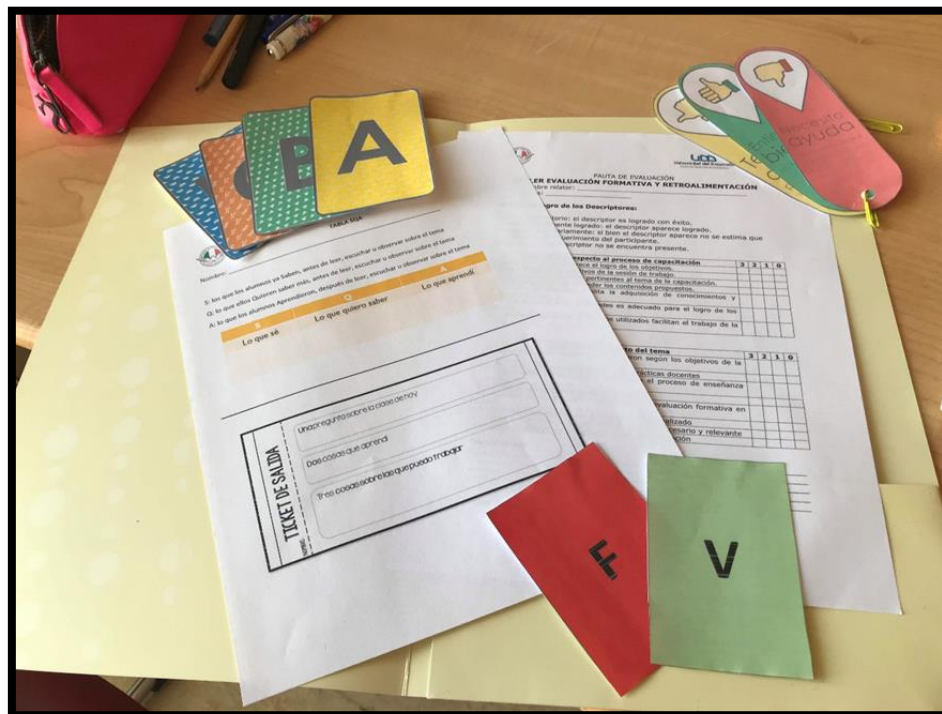
N°10: Evidencias fotográficas Capacitación y materiales de la Evaluación Formativa y Retroalimentación realizada el 27 de febrero 2020.



Momento de reflexión conjunta durante la capacitación.



Explicación batería Evaluación Formativa.



Materiales entregados a los asistentes a la capacitación.

N°11 Codificación Respuestas Ticket de Salida

Pregunta	Respuestas	Temas
Una pregunta sobre la clase de hoy	<i>Aplicación a decreto 83. Bibliografía relacionada. Cómo la gestión de la institución puede asegurar el desarrollo de estas prácticas.</i>	Profundizar argumento Relación gestión
Dos cosas que aprendí	<i>Decreto 67. Que la evaluación formativa no se califica. No es tan eficaz retroalimentar después de calificar. Uso de estrategias Evaluación formativa y la toma de decisiones. Evaluación permite acompañar al alumno. Metodologías activas. Realidad percepción de estudiantes.</i>	Estrategias, cómo, cuándo y por qué de la evaluación formativa. Contexto de la Scuola Italiana
Tres cosas sobre las que puedo trabajar	<i>Estrategias para la clase. Revisar material creado y reestructurar. Repensar tiempos de la clase. Preparar estrategias e instrumentos. Repensar la comunicación con los alumnos. Debe ser constante. Mejorar relación entre evaluación formativa y sumativa. Mejorar prácticas en aula Planificación, implementación y sistematización de evaluación formativa.</i>	Revisión, reestructura de clases, material y tiempos. Mejorar clase y evaluaciones.

N°12 PAUTA DE EVALUACIÓN: Taller Evaluación Formativa y Retroalimentación

**PAUTA DE EVALUACIÓN
TALLER EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN**

1. Nombre relator: _____
2. Fecha: _____

Niveles de logro de los Descriptores:

- 3**= muy satisfactorio: el descriptor es logrado con éxito.
2= satisfactoriamente logrado: el descriptor aparece logrado.
1= logrado deficitariamente: si bien el descriptor aparece no se estima que satisfaga el requerimiento del participante.
0= no logrado: el descriptor no se encuentra presente.

Descriptores respecto al proceso de capacitación	3	2	1	0
El diseño de la sesión favorece el logro de los objetivos.				
Considero logrados los objetivos de la sesión de trabajo.				
Los contenidos revisados son pertinentes al tema de la capacitación.				
Las actividades permiten aprender los contenidos propuestos.				
La metodología empleada facilita la adquisición de conocimientos y aplicación de estos.				
El tiempo asignado a las actividades es adecuado para el logro de los objetivos.				
Los materiales entregados o recursos utilizados facilitan el trabajo de la sesión.				

Descriptorios respecto del tema	3	2	1	0
Los contenidos fueron claros y se orientaron según los objetivos de la sesión.				
El tema mostró pertinencia respecto de las prácticas docentes				
Las herramientas entregadas son útiles para el proceso de enseñanza aprendizaje				
Se clarifica el concepto de evaluación formativa				
Se presentan estrategias para la práctica de la evaluación formativa en clases				
Las estrategias son pertinentes al estilo de clases realizado				
Se describe la retroalimentación como un proceso necesario y relevante				
Se indican características del proceso de retroalimentación				

Comentarios:

Muchas gracias

N°13 Análisis respuestas PAUTA DE EVALUACIÓN

Descriptorios respecto al proceso de capacitación	3	2	1	0
El diseño de la sesión favorece el logro de los objetivos.	83%	17%		
Considero logrados los objetivos de la sesión de trabajo.	83%	17%		
Los contenidos revisados son pertinentes al tema de la capacitación.	100%			
Las actividades permiten aprender los contenidos propuestos.	83%	17%		
La metodología empleada facilita la adquisición de conocimientos y aplicación de estos.	67%	33%		
El tiempo asignado a las actividades es adecuado para el logro de los objetivos.	67%	33%		
Los materiales entregados o recursos utilizados facilitan el trabajo de la sesión.	83%	17%		
Descriptorios respecto del tema	3	2	1	0
Los contenidos fueron claros y se orientaron según los objetivos de la sesión.	100%			
El tema mostró pertinencia respecto de las prácticas docentes	83%	17%		
Las herramientas entregadas son útiles para el proceso de enseñanza aprendizaje	83%	17%		
Se clarifica el concepto de evaluación formativa	83%	17%		
Se presentan estrategias para la práctica de la evaluación formativa en clases	100%			
Las estrategias son pertinentes al estilo de clases realizado	83%	17%		
Se describe la retroalimentación como un proceso necesario y relevante	100%			
Se indican características del proceso de retroalimentación	100%			

Comentarios (c)

“La relatora permite el diálogo y complementar el tema presentado, lo que enriquece el trabajo” (c1)

“Necesitamos más encuentros como éste, felicito a Alessandra por su trabajo y claridad de explicación” (c2)

“Muy buen aporte al trabajo en clases” (c3)

N°14 Análisis respuesta Encuesta Docente Scuola Italiana Vittorio Montiglio

Temas	Análisis respuestas por pregunta	Conclusiones asociadas
Uso evaluación Formativa	<p>Pregunta N°1: Todos estuvieron de acuerdo (2 respuestas) o muy de acuerdo (4 respuestas) con el objetivo de la evaluación formativa es monitorear el aprendizaje del estudiante para proporcionar retroalimentación continua.</p> <p>N°8: 3 respuestas indicaron estar muy de acuerdo y otras 3 de acuerdo, respecto a que tiene que permitir, en la práctica educativa, hacer una retroacción constante para mejorar el proceso organizativo y formativo.</p> <p>N°10: 5 respuestas afirman algo de desacuerdo, mientras 1 muy en desacuerdo respecto de que la evaluación formativa tiene como foco la preparación de los estudiantes a la evaluación sumativa, meta principal de la enseñanza.</p> <p>N°12: 6 respuestas afirmaron estar muy de acuerdo con que existen diversos tipos de estrategias para realizar evaluación formativa durante la clase misma</p> <p>N°13: 6 respuestas obtuvieron la opción muy de acuerdo respecto de la relevancia de incorporar evaluación formativa de forma constante y consciente.</p>	<p>Se instauro el uso de la evaluación formativa como monitoreo del aprendizaje y como medio para realizar una retroacción para mejorar la planificación de las clases más que una meta de las evaluaciones sumativas.</p> <p>Se instauro la idea en el departamento de que existen vías y estrategias para realizar evaluación formativa en la misma clase.</p> <p>Se instauro la idea de que es una práctica relevante y que debe ser practica de forma constante y consciente.</p>
Uso evaluación Sumativa	N°2: Se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados, la mayoría estuvo de	Existen poco acuerdo respecto de los usos y características de la evaluación sumativa.

	<p>acuerdo (4 respuestas), mientras que hubo 2 respuestas en desacuerdo (1 respuesta) y muy en desacuerdo (1 respuesta).</p> <p>N°3: La evaluación sumativa generalmente se transforma en puntos o calificaciones, 3 respuestas muestran acuerdo, mientras que 2 algo de acuerdo. Hubo una sola respuesta con algo de desacuerdo respecto de la relación entre la</p>	
Retroalimentación	<p>N°5: 5 docentes afirmaron que no están de acuerdo con que el centro de la atención de la retroalimentación tiene que ser los errores, una respuesta afirmó estar de acuerdo con la pregunta N°5.</p> <p>N°9: 3 docentes muestran una postura neutral respecto a la demanda de tiempo de retroalimentar, mientras que 2 no están de acuerdo. Solamente 1 afirma estar de acuerdo.</p> <p>N°11: 4 respuestas indicaron algo de acuerdo respecto de que la retroalimentación debería enfocarse en explicar la diferencia entre lo que hicieron la brecha respecto de la meta. 2 personas indican algo de desacuerdo.</p> <p>N°14: 4 personas se sienten algo de acuerdo respecto de sentirse preparados para retroalimentar a alumnos. 1 respuesta se siente muy de acuerdo, mientras que 1 respuesta neutra.</p>	<p>La percepción relacionada con la retroalimentación como corrección del error ya no es compartida por todos los integrantes.</p> <p>La percepción de la alta demanda del tiempo que requiere retroalimentar mostrada en el focus group, cambia en parte de los integrantes.</p> <p>Falta clarificar e instaurar la función de la retroalimentación.</p> <p>Existe mayor confianza en el equipo respecto de sus propias capacidades para retroalimentar a los alumnos.</p>
<p>Logrado Se percibe que se instaura la percepción del uso de evaluación formativa como práctica relevante, que merece ser constante y consciente, para el monitoreo del aprendizaje y como medio para realizar una retroacción para mejorar la planificación de las clases más que una meta de las evaluaciones sumativas.</p>		

Se instaura la idea en el departamento de que existen vías y estrategias para realizar evaluación formativa en la misma clase.

Se instaura la idea de que es posible realizar retroalimentación. Los docentes muestran más confianza respecto de sus propias capacidades para retroalimentar.

Por lograr

Instaurar el uso y características evaluación sumativa, además de aclarar la función de la retroalimentación en cuanto a la brecha de cada estudiante en relación a la meta.

Se debe continuar trabajando la confianza y técnicas respecto de la retroalimentación.

N°15: Ante la pregunta *¿Cómo se ha sentido practicando evaluación formativa durante esta cuarentena?*

a. Sensación negativa (2 respuestas)

“Complicado. No todos los alumnos responden a las actividades en tiempo, calidad y constancia. Además, desconocemos el contexto en que se realizan los aprendizajes” (a1).

“Incómodo. No tengo claro su uso futuro en términos evaluativos posteriores, ni su eficiencia en el actual contexto por falta de estadísticas que den luz” (a2).

b. Sensación desafío (1 respuesta)

“de un lado un poco sobrecargada del otro me ayudó mucho en conocer los alumnos y las alumnas y en intentar motivarlos/as al estudio sin mirar siempre a la nota. Creo que esta pueda ser una gran oportunidad para crear conciencia y responsabilidad frente al aprendizaje (b1)

c. Sentir normal (1 respuesta)

“normal, siempre lo hago”

b. Sensación positiva (2 respuestas)

“Bien. Son preguntas actuales, adecuadas, que apuntan, por lo pronto, a mejorar las prácticas educativas” (d1)

“excelente. Ha sido una sensación bien particular y que los y las estudiantes trabajen por el simple hecho de trabajar (ojalá que este espíritu dure en estudiantes y profes)” (d2)