



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA COMO ACCIÓN SOSTENIBLE EN
EL CONTEXTO DE LA NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR EN
ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO BÁSICO. UNA OPORTUNIDAD
PARA CONTRIBUIR A LA AUTORREGULACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES**

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR/A:
CAMILA FERNANDA NIETO SEPÚLVEDA

PROFESOR/A PATROCINANTE: DRA. [EMILY ANN DOBBS DIAZ](#)

PROFESOR COLABORADOR: MG. [DANIELA BRAVO PALMA](#)

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2026

1. DEDICATORIA

A los/as amores que acompañan mi caminar,
alimentan el fueguito para seguir aprendiendo
e impulsan mis pasos,
dándome la certeza de que en lo colectivo
está el crecimiento.

2. AGRADECIMIENTOS

A los y las profesores/as que compartieron sus conocimientos y experiencias, desafiando mis verdades y abriendo nuevas perspectivas.

Al profesor Andrés Marió, que me mostró en lo cotidiano, con un gesto, una sonrisa, que educar es un acto de humanidad y ternura.

A mis compañeras de mención, por los diálogos que le fueron dando sentido y consistencia a la reflexión, por compartir sus realidades y experiencias profesionales.

3. RESUMEN

El presente proyecto de intervención se desarrolla en un contexto de educación pública, centrándose en el primer ciclo básico. Adscrita al área de productividad sistema educativo o escolar, la propuesta aborda la problemática de las prácticas de retroalimentación en el aula, las cuales, pese a la normativa vigente, se mantienen bajo una lógica unidireccional, esporádica y correctiva, limitando el desarrollo de la autorregulación estudiantil sobre su aprendizaje. El objetivo general busca fortalecer las prácticas docentes mediante la implementación de estrategias de retroalimentación formativa concebidas como acción sostenible, articuladas con el enfoque de nuclearización curricular. A través de una metodología de trabajo colaborativo y reflexión profesional, se propicia el tránsito desde una evaluación de control hacia una cultura evaluativa dialógica y reflexiva. Los resultados del proyecto contemplan el desarrollo de competencias docentes para el co-diseño de experiencias situadas y el fomento efectivo de la agencia y autorregulación en el estudiantado, consolidando una pedagogía que vincula el contexto real con la mejora de los aprendizajes.

Palabras clave: Retroalimentación como acción sostenible, nuclearización curricular, autorregulación, evaluación para el aprendizaje, desarrollo profesional docente.

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA.....	3
2. AGRADECIMIENTOS.....	4
3. RESUMEN.....	5
4. INTRODUCCIÓN.....	8
5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	
5.1 Contextualización – diagnóstico.....	10
5.1.1 Contextualización.....	10
5.1.2 Diagnóstico.....	23
5.1.2.1 Información general del establecimiento	23
5.1.2.2 Características de los/as estudiantes	25
5.1.2.3 Proyecto Educativo Institucional	26
5.1.2.4 Reglamento de Evaluación	27
5.1.2.5 Datos internos de coordinación pedagógica	28
5.1.2.6 Percepción del estudiantado respecto de la evaluación	32
5.1.2.7 Percepción del profesorado respecto de la evaluación	35
5.2 Definición de la problemática.....	50
5.3 Objetivos y resultados esperados.....	56
5.3.1 Objetivo general.....	56
5.3.2 Objetivos específicos	56
5.3.3 Resultados esperados	57
5.4 Justificación del proyecto.....	59
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL	
6.1 Posición teórica conceptual.....	65
6.1.1 Modelos educativos.....	66
6.1.1.1 Planificación de la enseñanza y la evaluación.....	69
6.1.1.2 Nuclearización curricular.....	72
6.1.2 Evaluación.....	76

6.1.2.1 Estrategia de evaluación.....	78
6.1.2.2 Evaluación sumativa y formativa.....	81
6.1.3 Conceptualización de la retroalimentación.....	84
6.1.3.1 La retroalimentación como puente.....	87
6.1.3.2 Retroalimentación como acción sostenible.....	88
6.1.3.3 Prácticas de retroalimentación como acción sostenible.....	90
6.1.4 La retroalimentación en la participación y autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes de enseñanza básica.....	93
6.1.5 Profesionalización docente y prácticas de evaluación.....	96
6.2 Contribución a la innovación educativa.....	100
 7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN	
7.1 Marco lógico.....	105
7.2 Coordinación entre profesional, participantes o grupo.....	108
7.3 Definición del campo de acción con la comunidad.....	109
7.4 Formulación de actividades.....	110
7.5 Cronograma de actividades.....	115
7.6 Recursos y presupuesto: operación e inversión.....	116
 8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA	
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional.....	120
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto.....	122
8.2.1 Proyecciones.....	122
8.2.2 Limitaciones.....	123
9. BIBLIOGRAFÍA.....	124
 10 ANEXOS	
10.1 Anexo 1: cuestionario a docentes del establecimiento educativo.....	134

4. INTRODUCCIÓN

El escenario educativo actual, se encuentra desafiado a superar modelos tradicionales centrados en la estandarización para avanzar hacia prácticas más inclusivas y situadas. La normativa vigente y los nuevos enfoques pedagógicos invitan a repensar el aula no como un espacio de transmisión de contenidos y calificaciones, sino como un entorno conectado con la realidad de los/as estudiantes, donde la evaluación se pone genuinamente al servicio del aprendizaje. Sin embargo, materializar este cambio de paradigma representa un reto complejo, pues implica no solo actualizar documentos normativos, sino desmontar culturas escolares arraigadas y reconstruir el vínculo pedagógico en medio de contextos sociales dinámicos y desiguales.

Siguiendo esta línea, el presente proyecto de intervención se sitúa en un liceo público con un contexto complejo, donde se identificó una brecha significativa entre los mandatos normativos sobre evaluación y retroalimentación y las prácticas reales del aula. El diagnóstico institucional reveló que, pese a la existencia de instrumentos de gestión actualizados, la retroalimentación que reciben los/as estudiantes del primer ciclo básico tiende a ser esporádica y centrada en la calificación sumativa. Esta situación limita las posibilidades de que el estudiantado comprenda sus propios procesos cognitivos y mejore sus aprendizajes en áreas críticas.

Para abordar esta problemática, la propuesta se fundamenta teóricamente en el enfoque de evaluación para el aprendizaje y el concepto de retroalimentación como acción sostenible. Se establece, que la evaluación debe trascender la función de certificación para convertirse en un mecanismo que otorgue agencia al/la estudiante. Esta visión se articula con la estrategia de nuclearización curricular, la cual busca conectar los objetivos de aprendizaje con problemas reales y situados en el entorno escolar. De este modo, se plantea que una enseñanza contextualizada facilita una retroalimentación más significativa, ya que permite al estudiante entender la utilidad práctica de lo que aprende y regula su desempeño en función de desafíos concretos.

A partir de este marco, se diseñó una intervención pedagógica cuyo objetivo central es fortalecer las prácticas docentes mediante la implementación de estrategias de retroalimentación como acción sostenible que promuevan la autorregulación del

aprendizaje. La propuesta busca transformar la cultura evaluativa del establecimiento, transitando desde una lógica unidireccional y correctiva hacia una dinámica dialógica y reflexiva. No se trata únicamente de incorporar nuevas técnicas, sino de instalar capacidades en el profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje donde se empodere al/la estudiante desde los primeros años de escolaridad.

El plan de acción se estructura bajo una metodología de trabajo colaborativo y reflexión profesional docente. El diseño, contempla distintas fases que incluyen la sensibilización sobre el impacto de la retroalimentación, la formación y construcción teórico conceptual sobre evaluación y retroalimentación, el co-diseño de estrategias de retroalimentación, su incorporación en planificaciones bajo el enfoque de nuclearización curricular y un pilotaje de implementación de estrategias en el aula.

Finalmente, el proyecto concluye con un análisis de los resultados esperados, las limitaciones del contexto y una reflexión profunda sobre el aprendizaje profesional derivado del diseño de la propuesta. Se examina cómo la intervención tensiona y enriquece la identidad docente, destacando la importancia de vincular la normativa vigente con un sentido ético de la evaluación. Asimismo, se proyecta la sostenibilidad de estas prácticas, enfatizando que la verdadera mejora educativa radica en la capacidad de la comunidad para apropiarse de un enfoque que democratice el aula y potencie la trayectoria de cada estudiante.

5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización – Diagnóstico

5.1.1 Contextualización

En las últimas décadas los sistemas educativos a nivel internacional y nacional han experimentado significativas transformaciones generadas, en gran medida, por las políticas neoliberales. Una de ellas es la idea de productividad, que ha incidido en la comprensión de cuán eficientes son en su quehacer tanto docentes como estudiantes, siendo el rendimiento de ambos actores un elemento central, para lo que bajo esta lógica se entiende como calidad educativa. Estas han reformado la educación como un producto del mercado, promoviendo la privatización y la competencia entre instituciones de educación.

El modelo educativo de mercado en Chile tiene su origen principal durante la Dictadura Militar entre los años 1973 y 1990, en el contexto de la implementación de políticas neoliberales de forma general (Bellei, 2015). Este proceso se consolidó en dos etapas claves, la primera asociada a la idea de la educación como un bien de consumo y no como un derecho social que garantiza el Estado. La segunda, asociada a la instalación de la reforma educativa entre la década del 80' y 90' donde se definen los pilares estructurales del modelo mediante la municipalización, el financiamiento por medio de Voucher y una mejora en la subvención a escuelas particulares con aporte del Estado. (Corvalán y García-Huidobro, 2015).

El desarrollo y consolidación del modelo se genera con el retorno a la democracia en el año 1990, los gobiernos posteriores a la dictadura militar mantuvieron los pilares estructurales ya asentados en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N°18.962. Entre los pilares declarados se pueden identificar, primero, el principio de libertad de enseñanza, que permite a particulares crear y mantener establecimientos educativos. Segundo, el rol subsidiario del Estado, que genera que éste se enfoque en la subvención con una mínima supervisión a los centros educativos particulares. Por último, la educación como un servicio de mercado, que facilita el lucro y la competencia en los establecimientos educativos.

Como lo explica González (2015) los ajustes y reformas más recientes ocurren entre los años 2006 y 2011, a partir de los movimientos estudiantiles y sociales se ponen en cuestionamiento los fundamentos de la educación de mercado. Esto impulsó la llamada Reforma Educacional a partir de 2014, con ajustes importantes como lo son: la Ley General de Educación (LGE) N°20.370 que reemplaza la Ley LOCE en el año 2010 enfocada en garantizar el derecho a la educación, la calidad, la equidad, la inclusión e incorpora la obligatoriedad de la educación básica y media; la Ley de Aseguramiento de la Calidad N°20.529 en el año 2011 y con ésta se crea la institución Agencia de la Calidad de la Educación con el objetivo de evaluar y orientar el sistema educativo para que éste certifique una educación de calidad; la Ley 20.845 de Inclusión escolar en el año 2015 que elimina, entre otros aspectos, la selección de estudiantes en todos los niveles educativos al ingresar a establecimientos de enseñanza regular.

A lo anterior también se suma, el Decreto N° 67: Normas mínimas de evaluación, calificación y promoción escolar, que establece el uso pedagógico de la evaluación; la Ley N°21.010: Crea el Sistema de Educación Pública, que tiene por objeto que los establecimientos dependientes de su administración provean una educación gratuita, de calidad, laica y que promueva principios como la inclusión social y cultural, la equidad, entre otros. Por último, la Ley N° 21.091 sobre educación superior en el año 2018, que establece gratuidad para estudiantes que ingresan a la educación superior, perteneciendo a tramos socioeconómicos más vulnerables.

El sistema chileno ha evolucionado desde una imposición neoliberal de mercado hacia una estructura que mantiene elementos de competencia y financiamiento por la demanda. Toma relevancia la rendición de cuentas, que se centra en la responsabilidad de las escuelas y docentes de demostrar resultados a través de evaluaciones estandarizadas. Respecto del profesorado, se evidencian consecuencias en las condiciones materiales y en la carga de trabajo. La obligación de participar en procesos de rendición de cuentas y de aplicar programas de mejora, les exige a los/as docentes dedicar una importante cantidad de tiempo a tareas administrativas, de planificación detallada y de recopilación de evidencia (Bellei et al., 2014). Esto intensifica el trabajo en desmedro del tiempo para la preparación pedagógica, la reflexión docente e

incentiva a que el profesorado se dedique a enseñar para la prueba, reduciendo la autonomía curricular y limitando la posibilidad de abordar contenidos y metodologías contextualizadas.

En cuanto a los/as estudiantes, uno de los impactos de la educación de mercado es la segregación del sistema, donde las trayectorias educativas están determinadas por el origen socioeconómico (Bellei et al., 2014). Al permitir y fomentar la competencia y la elección de escuelas particulares subvencionadas y privadas, el sistema promueve la agrupación de estudiantes con características socioeconómicas similares. Hoy en día, bajo la promulgación de la Ley de inclusión se eliminó la selección de estudiantes en establecimientos que reciben aporte del Estado, prohibiendo de esta manera la discriminación arbitraria. Además, el foco en la eficiencia, la competencia y la rendición de cuentas (SIMCE) transforma la experiencia de aprendizaje de los/as estudiantes al existir una presión en las instituciones por obtener altos resultados en las evaluaciones estandarizadas. Esto, para dar respuesta a lo que se instala como la promoción de una educación de calidad.

Según Prieto & Manso (2018) la comprensión de la calidad de la educación se asocia en esta lógica a la definición planteada por el Banco Mundial, que señala que la calidad de la educación se basa en los logros de aprendizajes medibles y cuantificables, también que la calidad aumenta cuando mejora la “productividad” futura de los/as estudiantes. Para el Banco Mundial, la calidad educativa bajo esta perspectiva no posiciona a la escuela como un espacio de desarrollo social integral, sino que la convierte en una especie de fábrica de capital humano, determinada por la productividad futura del estudiantado. Como refuerza Tiana (2011) la calidad educativa en este sentido es la capacidad del sistema para lograr resultados efectivos de aprendizaje y optimizar los recursos para el logro de los resultados.

Por otro lado, según el Foro Mundial sobre educación desarrollado en el año 2015 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], se plantea que la calidad debe garantizar una educación que satisfaga las necesidades sociales, preparando al estudiantado al mercado laboral y a la vida social. De esta manera García de Fez (2024) menciona que “estas concepciones

derivan de la conjunción de dos miradas: una más economicista relacionada con la idea de mejores resultados con menores recursos, esgrimida por el Banco Mundial, y una más humanística, sostenida por la Unesco” (p.41). Siendo la idea de calidad un elemento instalado en el sistema educativo, en este proyecto se adscribe a una definición de calidad educativa más vinculada a la propuesta por UNESCO (2015) basada en que la educación de calidad debiera promover el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables, tomar decisiones con argumentos y responder a los desafíos locales y del mundo.

La noción de calidad incide y atraviesa los diferentes dispositivos de enseñanza, entre ellos el currículum nacional determinado por el MINEDUC, que asegura una uniformidad respecto de qué debe un docente enseñar, cómo se organiza este contenido, la manera en que se transmite y cómo se evalúa. Entonces, si miramos el enfoque con el que se comprende el currículum y, los procesos evaluativos en Chile, es posible reconocer “una perspectiva técnica y academicista donde el currículum nacional se ha concebido como una prescripción estandarizada y normativa” (Caro, 2022b, p.5). El elemento más complejo de esta concepción del currículum es su descontextualización que, al estar centrada en lo cognitivo, en el desarrollo de contenidos y habilidades, no se conecta con las vidas de las personas, las principales problemáticas sociales y los intereses del estudiantado.

Respecto de la concepción técnica y estandarizada de la evaluación en Chile y bajo el modelo de rendición de cuentas, las prácticas evaluativas se centran principalmente en los resultados de los/as estudiantes y ponen la calificación como el fin último de la evaluación. Por lo mismo, las evaluaciones que son consideradas válidas son aquellas que permiten identificar resultados numéricos respecto de los logros de los aprendizajes.

Esta perspectiva de una evaluación del aprendizaje y no como una oportunidad de aprendizaje es determinante, implica “considerar que el qué y cómo se evalúa condiciona los aprendizajes” (Föster, 2019, p. 15). Tanto las prácticas de enseñanza, como el aprendizaje de los/as estudiantes, son afectadas positiva o negativamente por las prácticas evaluativas del/la docente, por lo mismo comprender la evaluación como

un fenómeno moral y no únicamente técnico es fundamental (Santos Guerra, 2014). En cambio, se considera que la evaluación propicia el aprendizaje y tiene sentido pedagógico cuando es un proceso que permite recoger evidencias de los logros de los/as estudiantes de diversos tipos y se convierte en una herramienta para la comprensión y la acción, tal como lo plantea Santos Guerra (2003).

Se reconoce entonces, que la evaluación condiciona tanto la enseñanza como el aprendizaje y genera una relación de poder. Según Moreno (2016) la evaluación es un proceso que posee “un fuerte componente político-ideológico, y ético-moral, que inevitablemente afecta las vidas de las personas implicadas” (p. 272). Bajo esta perspectiva es que se releva la importancia de concebir la evaluación como una práctica que promueve el aprendizaje y que dialoga con una concepción curricular contextualizada vinculada al entorno de los aprendices.

Como se mencionó anteriormente, en el año 2018, se promulga en Chile el Decreto 67 que “aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001” (Mineduc, 2018, p. 1). En este se posiciona por normativa a la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza (MINEDUC, 2019) con un sentido fundamental en apoyar y promover los aprendizajes. Se define en su artículo N° 2 que la evaluación se entiende como:

“El conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje para adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (BCN, 2018).

De igual manera, se plantea en éste la distinción entre la función de una evaluación sumativa y una formativa. Según MINEDUC (2019), la sumativa es la práctica evaluativa más utilizada por el profesorado, que responde en mayor medida al modelo educativo neoliberal, ya que se centra en medir los resultados del aprendizaje. Por ello, en el Decreto N° 67 se establecen orientaciones para promover una mejor forma de implementar evaluaciones sumativas. Por otro lado, la evaluación formativa tiene como propósito diagnosticar y monitorear el aprendizaje, en su función de diagnosticar permite identificar qué conocimientos, habilidades e intereses posee el/la

estudiante respecto del aprendizaje que desarrollará. Mientras que en su función de monitoreo permite reconocer los avances y desafíos que se presentan para el logro de un objetivo de aprendizaje durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Decreto N° 67 destaca la importancia de la retroalimentación como elemento central para el aprendizaje, ya que mediante ésta el/la estudiante podrá obtener información respecto de su propio proceso de aprendizaje y así, avanzar hacia los objetivos esperados. En cuanto al/la docente la retroalimentación, será el medio para reconocer cómo las estrategias pedagógicas y los ajustes a éstas, inciden en el avance de los/as estudiantes respecto del aprendizaje.

También, el Decreto N° 67 asegura que los procesos evaluativos sean justos y resguarden la diversidad de características y necesidades de los/as aprendices. Para ello, se indica la implementación de formas variadas de evaluación que consideren la participación del estudiantado como las autoevaluaciones, evaluaciones entre pares y coevaluaciones. Se avanza desde una concepción de evaluación del aprendizaje a una concepción de evaluación para el aprendizaje. Lo complejo es cómo esta normativa se enmarca en un contexto evaluativo de alta competencia y estandarización y logra calar en las subjetividades instaladas en el profesorado para incidir directamente en las aulas de clases.

Un año después, particularmente en los últimos meses del año 2019, se inicia en el mundo y, posteriormente en Chile la pandemia por COVID-19. Este hecho, implicó que las personas no pudieran interactuar ni tener contacto directo, para evitar el aumento de contagios. Por ello, la decisión de cerrar los establecimientos educativos fue una de las primeras medidas que se tomaron a nivel internacional y nacional. Las cifras de personas enfermas aumentaron y también la de personas fallecidas, entonces, la escuela debía reformular los medios de enseñanza presenciales.

Según las distintas realidades educativas en las diferentes localidades del país se inicia un periodo de clases a distancias, a través de plataformas educativas y conexiones virtuales sincrónicas o asincrónicas según cada contexto. El sentido de la educación se ve tensionado por una realidad que requería de una enseñanza que fuese más allá del desarrollo de conocimiento y habilidades. De alguna manera, la pandemia develó los niveles de desigualdad presentes en el sistema educativo chileno, dio cuenta

de cómo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad agobia a las instituciones educativas, bajo la lógica de la estandarización y la competencia, dejando afuera la importancia del aprendizaje integral y la educación socioemocional.

Quienes viven las tensiones y complejidades de la pandemia, fueron los/as estudiantes y los/as docentes que trabajaban directamente en establecimientos educativos y que debieron adaptar sus metodologías de enseñanza a los requerimientos de la necesidad sanitaria de ese entonces. Por ello, en Chile el Colegio de profesores/as, que es una organización que se inicia en el año 1974 y su principal foco ha sido la lucha por las condiciones laborales de los/as docentes, elabora una propuesta de integración curricular que invita a comprender el currículum desde un enfoque globalizado y no asignaturista.

En esta organización, y desde su dirigencia en el año 2020, es que se levanta la propuesta de “Nuclearización curricular”, según Caro, M. et al (2022a), develando que no hay necesidad de enseñar los más de 1.800 objetivos de aprendizaje presentes en el currículum nacional y se propone que sean los/as docentes quienes tengan la facultad de articular objetivos de manera interdisciplinar desde los núcleos de aprendizaje. Esta propuesta toma mayor fuerza y relevancia, cuando el MINEDUC, genera la priorización curricular y plantea que hay objetivos de aprendizaje que son basales o nucleares y categoriza en un segundo nivel aquellos objetivos curriculares que serían considerados como complementarios.

También se tensionan las prácticas evaluativas, pues el sentido de calificación en la pandemia se pierde y se reafirma la función formativa de la evaluación. Es sabido que la calificación como tal, tiene la consecuencia de certificar o no los logros de aprendizajes de los/as estudiantes, pero en un contexto donde los/as docentes no podían asegurar que existían las condiciones y oportunidades igualitarias de aprendizaje se generó la pérdida de la validez de la calificación. En estas tensiones, la promulgación del Decreto N° 67 es un acierto que invita a docentes e instituciones educativas a repensar las prácticas evaluativas, para contrarrestar las tensiones históricas generadas por la estandarización y la lógica de mercado en el sistema educativo nacional, ya que tiene una fuerte línea en la diversificación de las estrategias evaluativas y la relevancia de los procesos formativos por medio de la

retroalimentación. Sin duda, esta normativa plantea una perspectiva pedagógica a los procesos evaluativos confrontando la estandarización de la evaluación y promoviendo en las instituciones el diseño e implementación de evaluaciones auténticas que reflejen la complejidad de los objetivos de aprendizajes, para salir de la lógica de las pruebas tradicionales, estandarizadas y únicamente sumativas.

En términos evaluativos, se tensiona la aplicación de la prueba SIMCE, la que no tenía cabida en este contexto. Por ello, se crea la evaluación Diagnóstico Integral de los Aprendizajes (DIA) de parte de la Agencia de la Calidad de la Educación el mismo año 2020. Ésta busca medir el nivel de desarrollo de aprendizajes académicos, e integra un cuestionario que permite definir las afectaciones socioemocionales de los/as estudiantes. El DIA se plantea con foco en el uso interno y voluntario, por lo que sus resultados no son comparables y no determinan competencia desde estándares entre establecimientos. El año 2022 en la resolución exenta número 160 emitida por la Agencia de la Calidad, se publica de modo oficial el manual de aplicación de la evaluación DIA, donde se indica que:

La Agencia ha debido adaptarse para cumplir con el rol que le mandata la ley de evaluar, orientar e informar al sistema educativo, buscando alternativas y herramientas que aporten al bienestar socioemocional de los estudiantes y que estén en favor del logro de los aprendizajes del currículum nacional (2022, p. 1).

Según la Agencia de la Calidad (2022) entiende esta evaluación como herramienta interna de los establecimientos que, a partir de la reflexión que realicen los/as docentes sobre los resultados de aprendizaje, se analicen las prácticas educativas y evaluativas, se reflexione sobre éstas y su efectividad y, se tomen decisiones en los establecimientos que permitan la mejora de las prácticas de enseñanza y por ende, se incida en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo complejo de esta propuesta, son los diversos factores organizativos de las comunidades educativas. Por ejemplo, si un establecimiento no resguarda el cumplimiento de instancias para la reflexión, difícilmente se analizarán los resultados de la evaluación DIA y se tomarán decisiones pedagógicas, a partir de los resultados, que

favorezcan al aprendizaje. Nuevamente el modelo educativo tensiona elementos que se diseñan para favorecer la calidad de la educación o la educación para todos/as.

Ya terminada la pandemia a fines del año 2022 e inicios del año 2023, se evidencian, a nivel internacional y nacional, las dificultades que ésta ha generado en diferentes ámbitos sociales, emocionales y sin duda en el ámbito educativo. El informe emitido por La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) indica que, incluso antes de la pandemia, existía un deterioro en la situación social en la región, esto debido al aumento de los índices de pobreza. En este mismo informe se da cuenta que la brecha existente en el acceso a TIC y la desigualdad en recursos materiales en los hogares y en las escuelas, implican un desafío mayor para la implementación de actividades pedagógicas a distancia. Este es un diagnóstico que exige una respuesta pedagógica sostenible. En este contexto, la instalación de prácticas rigurosas de retroalimentación se posiciona como una de las acciones más eficaces para abordar las brechas de aprendizaje y socioemocionales generadas por el período de educación a distancia.

Siendo evidente en 2023 el rezago escolar de los/as estudiantes en Chile, es que el MINEDUC promueve el Plan de Reactivación Educativa, que pone al centro el desarrollo del aprendizaje integral y que proyecta la priorización curricular hasta el año 2025. Al parecer, el contexto post pandemia ofrece la posibilidad de reconsiderar ciertos aspectos de los sistemas educativos. Sin embargo, en la publicación de la UNESCO “Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación” (2021, p.1). Se promueve nuevamente la idea de una educación de calidad para todos y todas.

En la Declaración de Santiago 2024, reunión que se celebra entre ministros y ministras de Educación de América Latina y el Caribe donde el punto número siete de la declaración, se consolida la idea de educación de calidad y se indica que:

El cumplimiento de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la agenda 2030 es más urgente que nunca para garantizar el ejercicio del derecho a la educación; para que las escuelas sean inclusivas; para que se aseguren los aprendizajes fundamentales y, se promueva la educación como condición

necesaria para el desarrollo sostenible, la participación activa de todas y todos los actores educativos... (UNESCO, 2024, p.2).

La propuesta es retomar lo que se había planificado previamente a la pandemia, en el marco de un modelo educativo neoliberal que, desde la evidencia que presentan los mismos organismos internacionales, se encuentra en crisis. Se acrecienta esta crisis por la pandemia por COVID-19 y, luego de ello se visualiza como solución el relevar la idea de calidad de la educación, pero esta vez desde la reconstrucción de los aprendizajes promovidos por el plan de Reactivación Educativa. Plan, que no logra potenciar elementos esenciales como el sentido del aprendizaje a través de la contextualización de la enseñanza y la promoción de prácticas evaluativas formativas, que permitan al estudiantado ser agentes activos de sus procesos de aprendizaje y evaluación.

Por otro lado, en algunos contextos educativos, como los establecimientos dependientes de la Dirección de Educación Municipal de la comuna de Santiago (DEM STGO) toma fuerza la propuesta de nuclearización curricular. Esta fue desarrollada por el Centro de Investigación Educativa (CENEPU), perteneciente a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Es relevante plantearlo, ya que en hace énfasis en la importancia del rol del/la docente como agente reflexivo con capacidad de reinterpretar el currículum nacional y hacer una reelaboración de los objetivos de aprendizaje a partir de su integración entre sí, pero también en la integración con problemáticas que se reconocen como socialmente relevantes.

En el cuadernillo n°1 “Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular” (Caro et al, 2023) la nuclearización se levanta como una necesidad para enfrentar los obstáculos que ha presentado el paradigma educativo actual que limita el desarrollo de un aprendizaje profundo y culturalmente pertinente en los/as estudiantes. La pandemia ha mostrado la necesidad de vincular los aprendizajes escolares con la vida cotidiana, de conectar con los desafíos sociales actuales que implican la formación de ciudadanos críticos, con sentido de justicia, conscientes y responsables para la vida en democracia. Se exige entonces:

Transitar hacia un enfoque de educación para la vida, pero no para una vida funcional, adaptativa, neutra y de un hipotético futuro adulto, sino para una vida compleja, digna y diversa desde la experiencia vital del presente de niñas/os y adolescentes. Una educación con ideario, en que la escuela entregue las herramientas que posibiliten la comprensión crítica del mundo, el desarrollo integral y la construcción de comunidad” (Caro et al. 2023, p. 9).

Si se comprende en esta línea el aprendizaje y, por ende, si nos posicionamos desde este paradigma curricular es fundamental profundizar en las concepciones evaluativas. Reconocer al estudiante como un sujeto que tiene voz y que se desarrolla, siendo parte del entramado social, posiciona al/la educador/a como un/a facilitador/a del aprendizaje que plantea estrategias evaluativas que conciben a quien aprende como un/a sujeto activo comprometido/a. La evaluación de los aprendizajes asume un rol fundamental para redefinir los desafíos educativos y así, aportar a la construcción de personas comprometidas con el desarrollo social.

Lo anterior, se traduce en modificar las lógicas tradicionales de la evaluación para incorporar nuevas prácticas evaluativas en el aula de clases que consideren la evaluación como una instancia formativa que, mediante la retroalimentación para el aprendizaje, permita que los/as estudiantes se involucren en su proceso y tomen protagonismo. Así, dejar de entender la evaluación desde una concepción técnica, implica según Ríos y Herrera (2019) comprender que:

La evaluación como tecnología subordina el proceso educativo a las métricas evaluativas en función de su calidad certificadora sobre el aprendizaje que promueve el diseño de mecanismos pedagógicos en las instituciones escolares para responder a las exigencias estandarizadas como sinónimo de calidad educativa. (p. 5)

La coherencia entre los enfoques curriculares y evaluativos es clave, por ello, en estas comunidades donde se comprende el currículum de manera globalizada y transformadora, debe concebirse la evaluación desde un enfoque socio-político y crítico. Entender los procesos evaluativos como un “dispositivo político en la escuela”

(Ríos y Herrera, 2021, p. 6) implica comprender las lógicas de poder que se dan entre las interacciones de los sujetos participantes en la comunidad educativa. En la escuela se validan los saberes culturales hegemónicos, se legitiman y se reproducen elementos de la cultura oficial o dominante, siendo las prácticas evaluativas las que certifican este conocimiento. Por esto, debemos percibir que:

El profesor como evaluador es un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo con un interés constructivo y formativo. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad que emancipa a los sujetos mediante la toma de conciencia crítica sobre el conocimiento. Ríos y Herrera (2021. p,6)

Los esfuerzos planteados desde la política pública, mediante la promulgación del Decreto N° 67 al parecer no son suficientes, pues es necesario trabajar desde las subjetividades y racionalidades de los/as docentes respecto de la evaluación para que el diseño de prácticas evaluativas y de retroalimentación en las escuelas se transforme en acciones participativas y cooperativas para el estudiantado. En este sentido, Incorporar la retroalimentación para el aprendizaje cobra relevancia, al superar la visión tecnocrática, la retroalimentación se entiende como un acto dialógico y continuo (Castro, 2020). De este modo promueve la autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje, le permite reconocer cuál es el camino que debe seguir para el logro de un objetivo e identificar cómo debe fortalecer sus conocimientos. Así, el valor formativo de la retroalimentación, dependerá de su capacidad para generar reflexión y conectar con la realidad del estudiante, transformando la información entregada en un aprendizaje con sentido personal y social.

La promulgación e implementación de las nuevas perspectivas de evaluación marcaron un hito legislativo importante para Chile. Mediante la promulgación del Decreto N° 67 los establecimientos educativos debieron modificar sus instrumentos de gestión, pero también iniciar un cambio de paradigma desde una concepción centrada en la calificación a una con foco formativo y orientada al aprendizaje. Esta propuesta pretende contribuir en el desafío de transformar en los establecimientos la perspectiva evaluativa, poniendo el énfasis en lo formativo y en la instalación y/o mejora de las

prácticas de retroalimentación. Sin duda, para los establecimientos ha sido un desafío y el contexto educativo donde se llevará a cabo esta propuesta no ha sido la excepción.

El contexto particular en el que se desarrolla esta propuesta, corresponde a un liceo público dependiente de la DEM de Santiago, que hoy transita a la dependencia del Servicio Local de Educación Pública Santiago Centro. El foco para la implementación está centrado en el primer ciclo de enseñanza básica. Según señala la Ley General de Educación, el nivel de educación básica regular tiene una duración de seis años y la edad teórica para la educación básica es de los seis a los once años. Según la clasificación UNESCO, los primeros seis años corresponden a la educación primaria (UNESCO, 2019). Los/as estudiantes entre los 6 y los 11 años conforman el grupo social denominado niñez y pertenecen a lo que socialmente denominaremos infancias.

Históricamente se ha concebido a los niños y las niñas fuera de la esfera social y política y se les ha comprendido desde su necesidad de instrucción y educación. Por ello, el espacio social al que se vincula a las infancias es la escuela, una escuela adultocéntrica que invalida el presente del niño y la niña, ya que como sujetos están siendo formados para su utilidad en el futuro. Es en este sentido, que iniciar el cambio de cultura evaluativa e implementar la retroalimentación para el aprendizaje desde los primeros niveles es relevante, debido que promoverá una cultura de participación y rol protagónico de las infancias en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Para que las prácticas de retroalimentación fomenten la participación de los/as estudiantes debe ser comprendida como acción sostenible, debido que ésta intenciona “el diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza, donde al mismo tiempo autorregula su capacidad para las futuras tareas, convirtiéndose en un aprendizaje independiente” (Quezada y Salinas, 2020, p. 231). Esta declaración implica que las prácticas evaluativas se incorporen en el proceso de enseñanza aprendizaje y sean coherentes con éste, el diálogo continuo entre docente y estudiante se convierte en el eje que promueve la participación de niños y niñas en su proceso.

Según esta contextualización se presenta el desafío de movilizar la transformación de una cultura escolar evaluativa que se posiciona en un enfoque de la

enseñanza y aprendizaje crítico mediante la nuclearización curricular, pero que promueve prácticas evaluativas que aún se encuentran bajo una lógica más bien técnica de la evaluación, presentándose una tensión compleja entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Según lo plantea la DEM STGO “Porque si en este afán dejamos intactas las prácticas evaluativas, los esfuerzos puestos en el desarrollo curricular para el aprendizaje integral -y con sentido- de nuestras y nuestros estudiantes, se encontrarán en tensión y contradicción, pudiéndose generar estrechamiento curricular” (p. 3, 2023). Contribuir a cerrar esta brecha requiere dotar al cuerpo docente de estrategias concretas que permitan operacionalizar el discurso evaluativo actual, validando la retroalimentación formativa como el mecanismo idóneo para sintonizar los procesos de enseñanza desde la nuclearización con el desarrollo efectivo de la autorregulación en el primer ciclo básico.

5.1.2 Diagnóstico

5.1.2.1 Información general del establecimiento educativo

El proyecto se desarrolla en un establecimiento educativo público dependiente de la Dirección de Educación Municipal de la comuna de Santiago en la Región Metropolitana, actualmente Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santiago Centro. Es un establecimiento que imparte educación Básica y Media Científico-Humanista para niños/as y jóvenes con Jornada Escolar Completa. A continuación, en la tabla número 1, se indica la ficha del establecimiento que presenta información generalizada de este:

Tabla 1. Ficha técnica del establecimiento educativo

Comuna:	Santiago Centro
Sostenedor:	Ilustre Municipalidad de Santiago en tránsito a SLEP Santiago Centro.
Niveles de enseñanza	12 niveles (1° Básico a 4° de Enseñanza Media)
Cantidad de cursos por	1° básico a 3° básico: 3 cursos

nivel	por nivel. 4° básico a II ° medio: 4 cursos por nivel. III° a IV° medio: 3 cursos por nivel.
Promedio de estudiantes por curso	30 estudiantes
Matrícula 2024	1315 estudiantes
Pago matrícula y mensualidad	Gratuito
Orientación religiosa	Laica

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla, el liceo cuenta con un alto número de matrícula, además abarca los niveles de 1° básico a IV° medio. Existen en la actualidad una totalidad de 44 cursos.

Para gestionar este establecimiento el equipo directivo se compone por el Director, Subdirector, Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y tres Inspectores Generales. Este grupo de profesionales es acompañado por el equipo de gestión conformado por tres coordinadoras pedagógicas de ciclo, dos Coordinadores de convivencia escolar, dos Coordinadoras del Programa de Integración Escolar (PIE), tres Orientadoras y un encargado de enlaces.

En cuanto al cuerpo docente el establecimiento cuenta con un total de 96 docentes considerando todos los niveles de enseñanza. Entre el total de docentes se consideran a 17 educadoras diferenciales que junto a otras/os profesionales conforman el equipo PIE.

Respecto de los/as asistentes de la educación existen 58 asistentes de la educación profesionales y no profesionales. De los 58 asistentes, 7 son profesionales pertenecientes al PIE. Mientras que al menos 20 se distribuyen en otras áreas como la dupla psicosocial que está conformada por dos psicólogas y un trabajador social, las asistentes de aula que tienen título técnico de educación de párvulo o educación diferencial, entre otros.

5.1.2.2 Características de los y las estudiantes

Respecto del estudiantado, provienen de las más variadas comunas de la Región Metropolitana y en su mayoría corresponden a estudiantes migrantes de diferentes nacionalidades, residentes de la comuna de Santiago. Esto ha permitido generar un ambiente social y cultural muy diverso, siendo una de las riquezas de la comunidad del establecimiento.

Respecto del nivel socioeconómico, para el año 2024, el porcentaje de concentración de alumnos prioritarios es de 29.5%. Cabe mencionar que la cantidad de estudiantes Prioritarios y Preferentes durante el periodo 2016-2018 de la Comuna de Santiago ha disminuido en un 10% cada año en los liceos (PEI, 2025, p.14) en dichas cifras se debe tomar en cuenta que no están incluidos la mayoría de los estudiantes extranjeros, ya que, por encontrarse en proceso de regularización de sus documentos legales no se encuentran dentro del sistema de ayuda social. Así que, se considera que este porcentaje podría aumentar si las familias regularizan su documentación y acceden a los servicios correspondientes que identifican a niños/as prioritarios y preferentes.

Por otro lado, además de tener un estudiantado diverso en sus características culturales, hay un número importante de estudiantes neuro divergentes de la cantidad de 1315 estudiantes 253 pertenecen al PIE y presentan algún tipo de diagnóstico o necesidad educativa permanente o transitoria. Es decir, el 19.23% del estudiantado pertenece a dicho programa.

Esta heterogeneidad en la composición del estudiantado, marcada por la interculturalidad, una vulnerabilidad socioeconómica y una significativa presencia de necesidades educativas especiales, configura un escenario pedagógico desafiante que requiere una dirección clara. Las características descritas no solo definen la identidad de la comunidad escolar, sino que demandan una respuesta institucional articulada y coherente capaz de transformar la diversidad en oportunidades de aprendizaje. Bajo este marco cobra relevancia el análisis del instrumento de gestión del establecimiento que se presenta a continuación.

5.1.2.3 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En cuanto a los documentos institucionales, el establecimiento educativo en cuestión, realizó su última actualización del PEI en el año 2025. En su ideario define que la Visión del liceo es la siguiente:

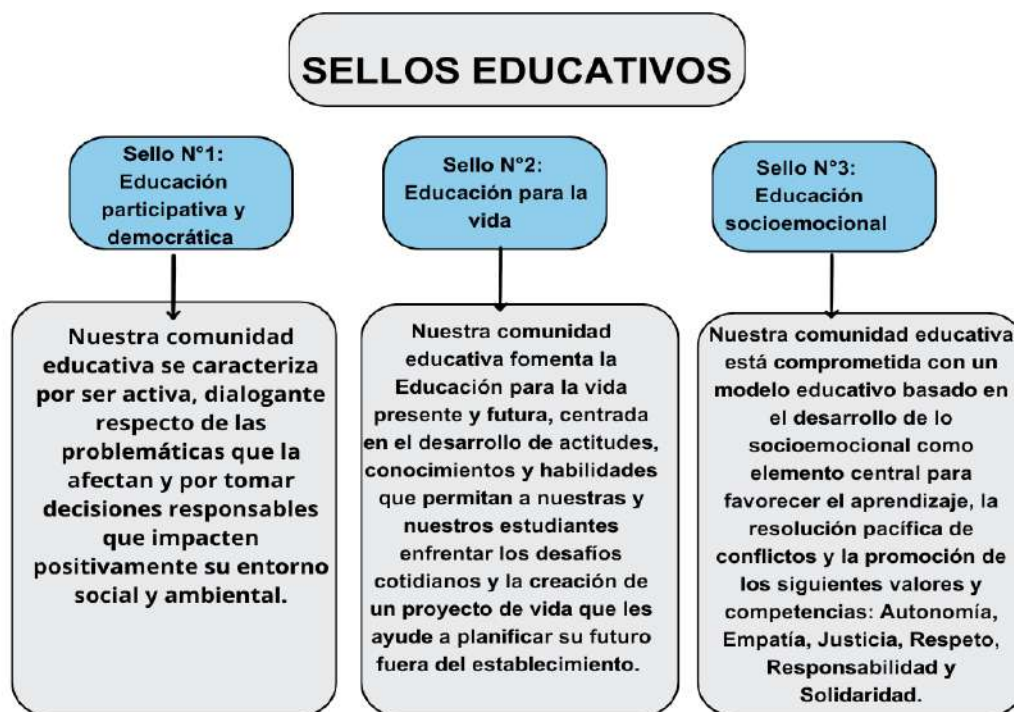
“El liceo Darío E. Salas aspira a formar estudiantes integrales, entregándoles las herramientas cognitivas, emocionales y valóricas que den cuenta de un gran compromiso por su entorno social y medioambiental y ser referentes de cambios hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa con el otro.” (PEI, 2025, p. 19).

Esta visión enmarcada en la formación de sus estudiantes desde diferentes dimensiones se articula con el propósito de enseñanza declarado en el PEI, para ello mencionan lo siguiente:

La Misión del Liceo Darío E. Salas es otorgar una educación académica de excelencia, integral e inclusiva, fomentando el desarrollo de los valores darianos a través del pensamiento crítico y la responsabilidad con su entorno social y medioambiental, permitiendo a nuestros y nuestras estudiantes insertarse con éxito en la educación superior y el desarrollo pleno de su proyecto de vida (PEI, 2025, p. 20).

Por otro lado, en el proyecto educativo también se definen los sellos o elementos identitarios que caracterizan a la comunidad educativa. Estos se presentan en la imagen a continuación:

Imagen 1. Sellos educativos declarados en PEI



Fuente: elaboración propia.

5.1.2.4 Reglamento de evaluación: Aspectos fundamentales sobre la evaluación y promoción

En relación al Reglamento de Evaluación se declara explícitamente que, para los niveles de Educación Básica y Media, se adscribe a la normativa del sistema educacional chileno vigente a la fecha, contenida en el Decreto N° 67/2018.

En el reglamento de evaluación actualizado en el año 2025, se definen conceptualmente los siguientes términos para aunar criterios de comprensión:

Evaluación formativa: se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los/las estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Evaluación sumativa: cumple un propósito sumativo cuando entrega información acerca de hasta qué punto los/las estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje, luego de un determinado proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación.” (Reglamento de evaluación, 2025, p.6).

Se declara también en el presente instrumento normativo analizado, que es responsabilidad de los/as docentes realizar constantes retroalimentaciones a sus estudiantes. Además, se hace énfasis en el reglamento de evaluación que se considerarán dos tipos de retroalimentaciones a continuación se plantean textualmente:

- La retroalimentación valorativa: se centra en lo afectivo y la autoestima; este tipo de retroalimentación puede provocar mejoras en el aprendizaje a partir del incremento en la autoconfianza y la capacidad de logro de los estudiantes, pero es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el estudiante la resuelva, y cómo autorregula su aprendizaje”. (PEI, 2023, p.10)
- Devolutiva o autorreguladora: tiene lugar durante y después del aprendizaje; es formativa, ya que el trabajo de los estudiantes se compara con criterios, modelos, rúbricas y ejemplos; en este caso el docente provee a los estudiantes la información necesaria y muestras de los trabajos excelentes sobre la tarea asignada. Una buena retroalimentación (devolutiva) es aquella que logra que los estudiantes aprendan qué puntos cumplen las expectativas de calidad y dónde deben aprender más y mejorar su trabajo (PEI, 2023, p.10).

5.1.2.5 Datos internos de la coordinación técnico pedagógica

Desde el equipo de coordinación pedagógica se ha levantado información correspondiente a las prácticas de enseñanza y evaluación diseñadas e implementadas por el profesorado. También, se ha organizado información respecto de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes.

En primer lugar, se presenta un resumen de la cantidad de evaluaciones entregadas por las docentes durante el primer semestre de 2024 y la cantidad de instancias de retroalimentación planificadas para las diferentes asignaturas. La tabla se construye para sistematizar las instancias de monitoreo que se realizaron por parte de la coordinación pedagógica a las evaluaciones presentadas por el profesorado previas a su implementación.

Como ejemplo de muestra, se plantea la tabla correspondiente a los niveles de 1° y 2° básico que han implementado planificaciones nuclearizadas durante el periodo.

Tabla 2. Monitoreo de retroalimentación a evaluaciones

		0 = no	1º SEMESTRE 2024					
		1= sí	Retroalimentación Instrumentos de evaluación					
			Formato Institucional	Coherencia OÁ plan. Y objeto de Evaluación	Pertinencia OÁ y medios de verificación	Existen criterios de evaluación acordes al instrumento y al OÁ declarado	Diversificación en el instrumento y/o en el proceso	Retroalimentaciones planificadas por semestre
1° básico	Humanidades	04-abr	1	1	1	1	0	1
		29-may	1	1	1	1	0	
		02-jun	1	1	1	0	0	
		07-jun	1	1	1	1	0	
	Artes, tecnología.	29-mar	1	1	1	1	1	0
		17-abr	1	1	1	1	1	
		26-may	1	1	1	1	1	
		04-jun	1	1	1	1	1	
	Ciencias y matemática	18-mar	1	1	1	0	0	2
		14-abr	0	1	1	1	0	
		09-may	1	1	1	1	0	
		03-jun	1	0	1	1	0	
2° básico	Humanidades	04-abr	1	1	1	1	0	1
		29-may	1	1	1	1	0	
		05-jun	1	1	1	1	0	
		10-jun	1	1	1	0	1	
	Artes, tecnología.	02-abr	1	1	1	1	1	2
		23-abr	1	1	0	1	0	
		15-may	1	1	0	1	0	
		07-jun	1	1	1	1	0	
	Ciencias y matemática	18-mar	1	1	1	1	0	0
		14-abr	1	1	1	1	0	
		15-may	1	1	1	1	0	
		03-jun	1	1	1	1	0	

Fuente: elaboración propia.

Se observa a partir de la tabla resumen en la columna de color celeste que, durante el primer semestre de enseñanza en primero básico, se planificaron una retroalimentación en el área de humanidades que comprende las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Historia y Ciencias Sociales e Inglés. En el área de Ciencias y Matemática hubo dos retroalimentaciones planificadas. En el área de Artes y Tecnología no hubo retroalimentaciones planificadas.

Respecto del nivel segundo básico, se planificó una retroalimentación en el área de humanidades, que comprende las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Historia y ciencias sociales e inglés, dos retroalimentaciones en el área de Artes y Tecnología y cero en el área de ciencias y educación Matemáticas.

En segundo lugar, otro dato recopilado desde la coordinación pedagógica es el nivel de logro de los aprendizajes de los/as estudiantes de primer ciclo, particularmente en las habilidades centrales de los subsectores de Lenguaje y comunicación y educación matemática. Mediante la aplicación de la evaluación DIA intermedia se puede evidenciar el nivel de logro en que se encuentran los/as estudiantes en el transcurso del periodo académico para las áreas de lectura, escritura y habilidades matemáticas. Esto es relevante para la propuesta, ya que permite identificar cómo es en la actualidad el logro de aprendizajes de estudiantes y en futuro establecer parámetros de avance a partir de la implementación de nuevas estrategias de retroalimentación.

En la tabla 3, que se presenta a continuación, se indican para cada grado los resultados según niveles de logro en los aprendizajes referidos a los OA basales de cada área o asignatura que se evaluó en este periodo. Estos son:

- Nivel I: estudiantes que NO logran alcanzar los aprendizajes mínimos de los OA basales del área evaluada. Nivel II: estudiantes que logran alcanzar parcialmente los OA basales del área evaluada. Nivel III: estudiantes que logran alcanzar satisfactoriamente los OA basales del área evaluada.

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes de cada nivel en cada nivel de logro en LECTURA

Nivel	2° básico	3° básico	4° básico
nivel I	7.02	8.0	15.0
nivel II	47.37	69.33	62.0
nivel III	45.61	22.67	23.0

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el porcentaje más alto de logro de estudiantes en los tres cursos se concentra principalmente en el nivel II de logro que rodea aproximadamente el 50% del total. Es decir que solo el 50 % logra alcanzar parcialmente los objetivos planteados. El hecho de que una mayoría no logre transitar hacia el aprendizaje satisfactorio (Nivel III) sugiere que las prácticas evaluativas actuales están logrando identificar el nivel de logro, pero carecen de la efectividad necesaria para movilizar ese aprendizaje hacia el dominio completo. Esta barrera refuerza la necesidad de implementar estrategias de retroalimentación formativa, ya que sin una mediación que les indique a los/as estudiantes específicamente qué les falta y cómo mejorar, difícilmente podrán cerrar la brecha por sí solos.

A continuación, se presenta la tabla 4 que indica el porcentaje de estudiantes que obtuvo resultados en cada nivel en los cursos tercero y cuarto básico.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes de cada nivel en cada nivel de logro en matemática

Nivel	3° básico	4° básico
nivel I	52.63	57.14
nivel II	46.05	42.86
nivel III	1.32	0.0

Fuente: elaboración propia.

Según los datos, sobre el 50% de los/as estudiantes se encuentran en nivel I, es decir que no alcanzan los aprendizajes mínimos correspondientes a la asignatura. Mientras que el otro porcentaje se encuentra en un nivel II de logro, es decir, han desarrollado parcialmente el aprendizaje en el área evaluada.

El escenario es aún más complejo para el área de matemática, los bajos resultados evidencian que el proceso de enseñanza y aprendizaje no está alcanzando sus objetivos. Esta situación se conecta directamente con la problemática central de la presente propuesta, debido que demuestra que las prácticas evaluativas actuales del profesorado sólo constatan el déficit, pero carecen de la capacidad de intervenir y revertir estos resultados. La falta de estrategias de retroalimentación efectiva incide de modo negativo al no entregar una orientación formativa que les indique a los/as educandos cómo mejorar. Así, el error se mantiene en lugar de convertirse en una oportunidad de aprendizaje.

5.1.2.6 Percepciones del estudiantado respecto de la evaluación y retroalimentación

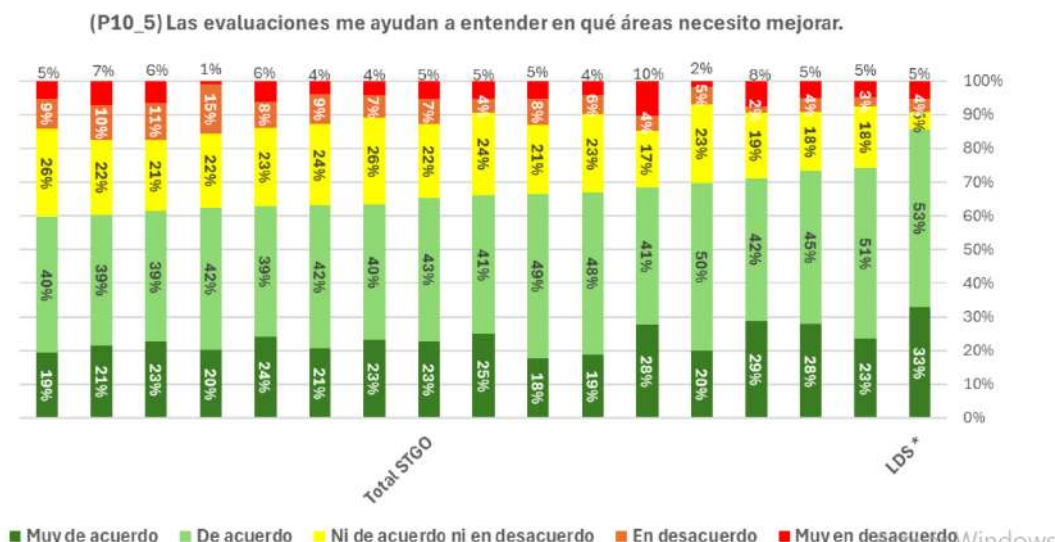
En primer lugar, mencionar que en colaboración con la Dirección de Educación Municipal (DEM) se aplicó en el establecimiento la encuesta “voces estudiantes” (DEMSTGO, 2024). Donde mediante un formulario de Google se recogieron datos respecto de la percepción de los/as estudiantes en relación a su experiencia escolar relacionada con las prácticas de enseñanza, de evaluación y la interacción con los miembros de la comunidad educativa. Se expondrán a continuación las respuestas asociadas a la evaluación y vinculadas con la retroalimentación del aprendizaje.

Cabe mencionar que esta encuesta se aplicó a 16 establecimientos de la comuna, fue autoaplicada en una muestra tipo censal durante los meses de marzo y abril del año 2024, participaron estudiantes de 3° básico a IV° de enseñanza media.

A continuación, se presenta el primer resultado asociado a las percepciones de los/as estudiantes respecto “si las evaluaciones les ayudan a entender cuáles son las áreas que deben fortalecer”.

Gráfico 1. Extraído de la encuesta voces estudiantiles

Señala el nivel de acuerdo que tengas con las siguientes afirmaciones respecto a las CALIFICACIONES



Fuente: "voces estudiantiles" (DEMSTGO, 2024).

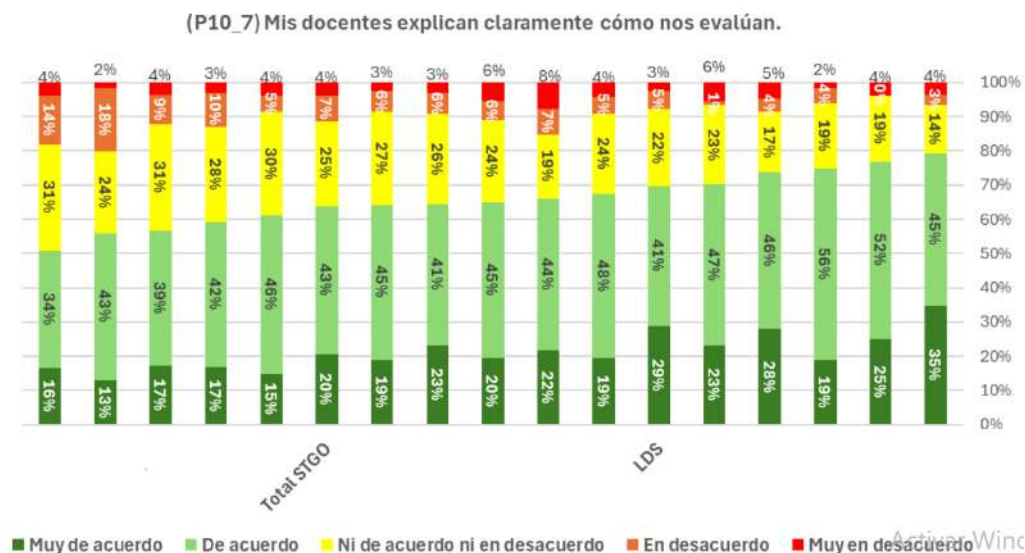
En cuanto al gráfico los resultados indican que un 33% está muy de acuerdo con la afirmación, un 53% está de acuerdo con la afirmación, un 5% está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la información, un 4% está en desacuerdo y un 5% muy en desacuerdo con la afirmación.

Este alto porcentaje de valoración positiva (86%) es un hallazgo importante, debido a que indica que los/as estudiantes reconocen el potencial orientador de la evaluación. Sin embargo, en el contexto de esta propuesta, cabe preguntarse si esta percepción se traduce efectivamente en prácticas de autorregulación de su aprendizaje o si los/as estudiantes asocian "saber qué fortalecer" con conocer una calificación baja. Este resultado constituye un punto de partida favorable para la intervención, ya que existe una disposición abierta del alumnado a recibir información sobre su aprendizaje, lo que facilita la implementación de estrategias de retroalimentación más profundas y sostenibles.

En el segundo resultado se examina la percepción estudiantil respecto a la transparencia y comunicación de los criterios evaluativos, respondiendo a la afirmación sobre si los docentes explican con claridad los mecanismos de evaluación.

Gráfico 2. Extraído de la encuesta voces estudiantiles

Señala el nivel de acuerdo que tengas con las siguientes afirmaciones respecto a las CALIFICACIONES



Fuente: "voces estudiantiles" (DEMSTGO, 2024).

Al sistematizar los datos, se observa que una mayoría significativa del estudiantado, correspondiente al 70%, percibe positivamente la claridad de sus docentes al momento de explicar cómo serán evaluados (sumatoria del 41% "De acuerdo" y 29% "Muy de acuerdo"). No obstante, es relevante destacar que existe una respuesta de incertidumbre del 22% que se manifiesta "Ni de acuerdo ni en desacuerdo". Este grupo, sumado al 8% que expresa una percepción negativa (5% en desacuerdo y 3% muy en desacuerdo), conforma un 30% del alumnado para el cual los criterios de evaluación no son del todo claros o transparentes.

Si bien la tendencia general es favorable, la presencia de casi un tercio de estudiantes (30%) que no valida plenamente la claridad de las explicaciones docentes

constituye una brecha crítica para la autorregulación del aprendizaje. Para que un estudiante pueda gestionar su propio aprendizaje, es necesario que comprenda tanto los criterios como los estándares de la evaluación. La existencia de ese 22% de respuestas neutrales sugiere que, aunque se explican las evaluaciones, dicha explicación no está logrando ser significativa o comprensible para todos. Esto refuerza la necesidad de implementar estrategias de retroalimentación que levanten información respecto de las prácticas de enseñanza y evaluación que no están siendo efectivas.

5.1.2.7 Percepciones del profesorado respecto de la evaluación y retroalimentación

Con el objetivo de recoger información respecto de cómo los/as docentes conciben sus prácticas evaluativas de retroalimentación se diseñó un cuestionario de Google (véase anexo 1) que busca conocer la opinión de los/as docentes sobre sus propias prácticas y su percepción de la efectividad de las mismas con un enfoque especial en la implementación del Decreto 67 y la nuclearización curricular.

La organización de los resultados se realizó según la estructura del cuestionario que cuenta con cuatro dimensiones. Cada una de las dimensiones contiene subdimensiones que van agrupando las preguntas planteadas a los/as docentes.

La primera dimensión se titula contexto y prácticas docentes, en este apartado se consideran las preguntas desde el número uno al número seis y se reconocen los siguientes subdimensiones: datos del docente; conocimiento del Decreto 67 y la nuclearización; prácticas evaluativas.

La segunda dimensión se titula Retroalimentación del aprendizaje y comprende las preguntas del número siete al número once. Considera las siguientes tres subdimensiones: definición de la retroalimentación; prácticas de retroalimentación y reconocimiento de la efectividad de las prácticas y barreras de implementación.

La tercera dimensión es sobre el concepto de Autorregulación, que considera una subdimensión denominada “relación entre retroalimentación y autorregulación” y se aborda mediante las preguntas desde el número doce al número trece.

Por último, la dimensión nuclearización Curricular y retroalimentación, que comprende la pregunta número catorce del formulario y considera la subdimensión del impacto de la nuclearización curricular.

En resumen, el cuestionario busca obtener una visión general de las prácticas evaluativas de los/as docentes, identificando fortalezas, debilidades y áreas de mejora en relación con las reformas educativas implementadas.

Para aplicar el formulario de Google, se informó a los/as docentes de manera presencial en reunión de equipo de primer ciclo que se enviaría un cuestionario digital para diagnosticar cómo nos encontramos como establecimiento respecto de las prácticas evaluativas de retroalimentación del aprendizaje y las percepciones de cada docente respecto de ello.

Este formulario fue enviado a 13 profesores/as que imparten clases en primer ciclo de enseñanza básica, vía correo electrónico. El tiempo estimado de respuesta es de 15 a 20 minutos y cada docente debía responder libremente en un momento de horario no lectivo. De un total de 13 respuestas esperadas, se obtuvieron 6 efectivamente finalizadas con esta cantidad de respuestas es que se presentan los resultados.

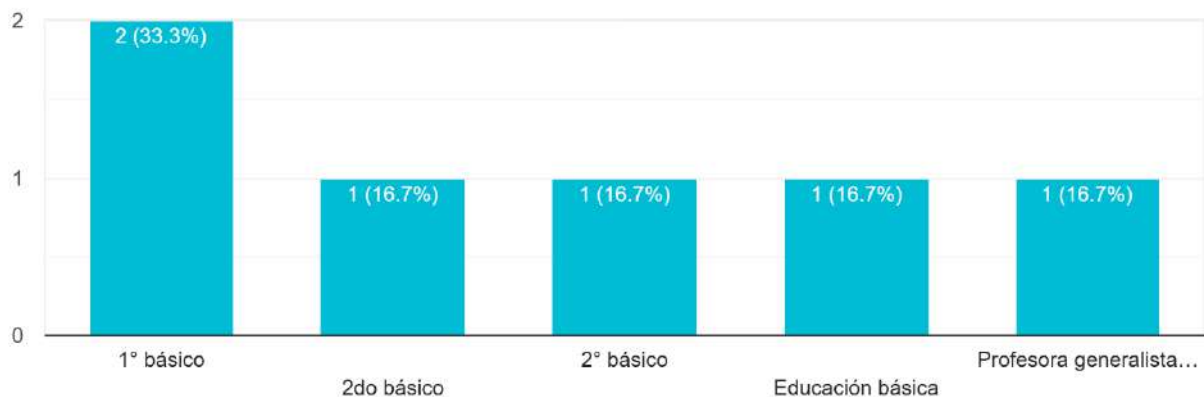
Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de la aplicación, el primer dato que se obtiene es la experiencia de los/as docentes encuestados/as traducidas en años, las respuestas indican que el promedio de años de experiencia es de 13 años. Esto permite caracterizar al/el sujeto docente que participará de esta propuesta reconociendo que en su mayoría cuentan con una práctica consolidada en el aula de clases con más de diez años de ejercicio profesional.

El segundo dato corresponde al nivel de enseñanza en el que actualmente imparten clases, ya que la organización del establecimiento es con docentes generalistas. Se organiza la información en el gráfico 3 presentado a continuación.

Gráfico 3. Nivel en el que se desempeñan las docentes.

2. ¿En qué nivel se desempeña actualmente?

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

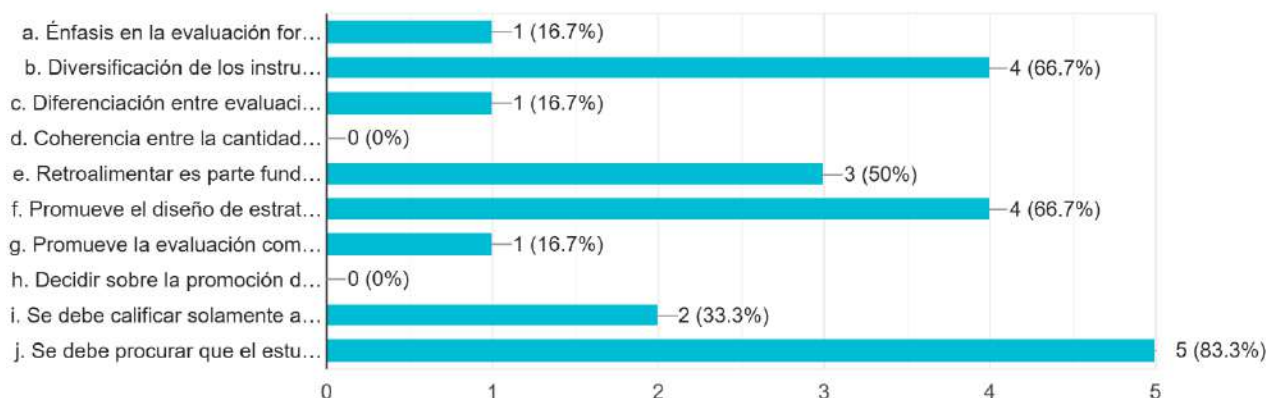
Según el gráfico hay 2 docentes que realizan clases en primero básico, 2 docentes que realizan clases en segundo básico y 2 docentes que se reconocen como profesoras generales básica y no clarifican el nivel de enseñanza donde imparten clases. La respuesta da cuenta que la información que se analizará corresponde a la perspectiva de docentes de más de un nivel educativo, siendo valioso para tener una mirada más amplia de las concepciones de las/os docentes de primer ciclo básico.

Se consultó qué elementos del Decreto 67 consideran como aportes relevantes para su práctica evaluativa y se obtuvieron los siguientes resultados organizados en el gráfico a continuación:

Gráfico 4. Elementos centrales del decreto 67.

3. ¿Cuáles de los siguientes elementos considera que son aportes fundamentales del Decreto 67' para su práctica evaluativa? Marque SOLO 3 según relevancia.

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Según el gráfico presentado, 5 de 6 profesoras, es decir un 83.3% reconoce que el elemento central del Decreto N° 67, se vincula con la “participación del estudiante en sus procesos evaluativos”. De igual manera, 4 de 6 profesionales un 66.7% responden que un aporte central del decreto es la promoción de la “Diversificación de los instrumentos y las prácticas evaluativas”. La misma cantidad un 66.7 % valora que el decreto “Promueve el diseño de estrategias evaluativas relevantes y alineadas con el aprendizaje”. Estas tres categorías serían las más relevantes según los/as docentes encuestadas. De todas formas, se reconoce que hay una cuarta categoría que presenta un 50% de respuestas que indica que “La retroalimentación es parte fundamental de cada proceso evaluativo”.

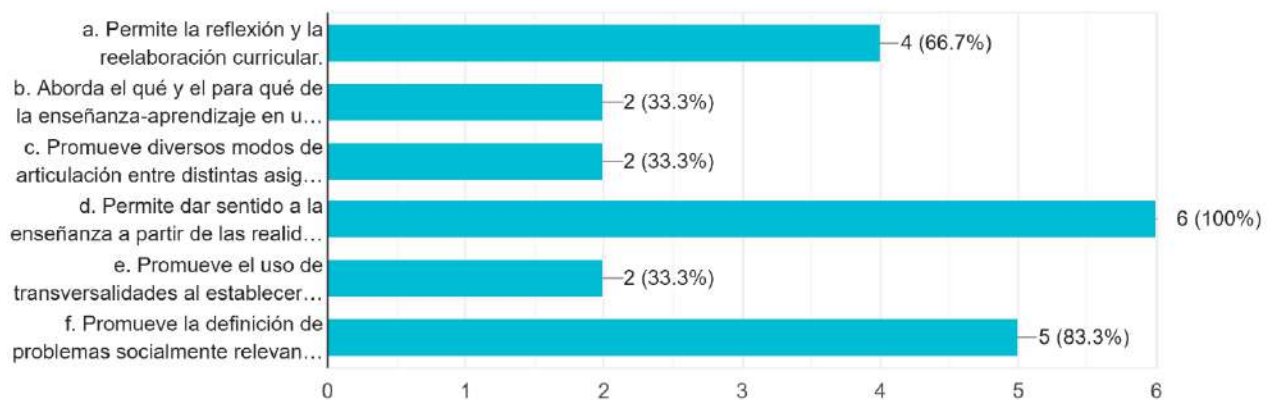
Si bien el profesorado reconoce mayoritariamente la participación del/la estudiante y la diversificación como ejes centrales del Decreto N° 67, el hecho de que la retroalimentación reciba una valoración comparativamente menor revela una disonancia conceptual.

Por otro lado, a continuación se detallan los aspectos que los/as docentes valoran como aportes fundamentales al implementar la enseñanza bajo el enfoque de nuclearización curricular. (ver *anexo 1* para apreciar pregunta completa)

Gráfico 5. Aspectos fundamentales de la Nuclearización para la práctica docente.

4. ¿Cuáles de los siguientes elementos considera que son aportes fundamentales de la nuclearización para su práctica de enseñanza? Marque las 3 más relevantes.

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados organizados en el gráfico 5, se observa que el 100% considera que un aporte fundamental de la nuclearización para su práctica es que “Permite dar sentido a la enseñanza a partir de las realidades en las que se inserta la experiencia educativa”. Como segunda prioridad los/as docentes encuestadas con un total de 83.3%, reconocen que mediante este enfoque se “Promueve la definición de problemas socialmente relevantes para operacionalizar la contextualización curricular y centrarse en la comprensión crítica del mundo”. Por último, respecto de esta pregunta, la tercera prioridad que reconocen es que “Permite la reflexión y colaboración curricular”, siendo un 66,7% de valoración a esta opción.

El consenso es generalizado respecto a la capacidad de la nuclearización para otorgar sentido y contexto a la enseñanza, esta valoración sugiere que, si bien el profesorado tiene claridad sobre la importancia de situar el aprendizaje en la realidad,

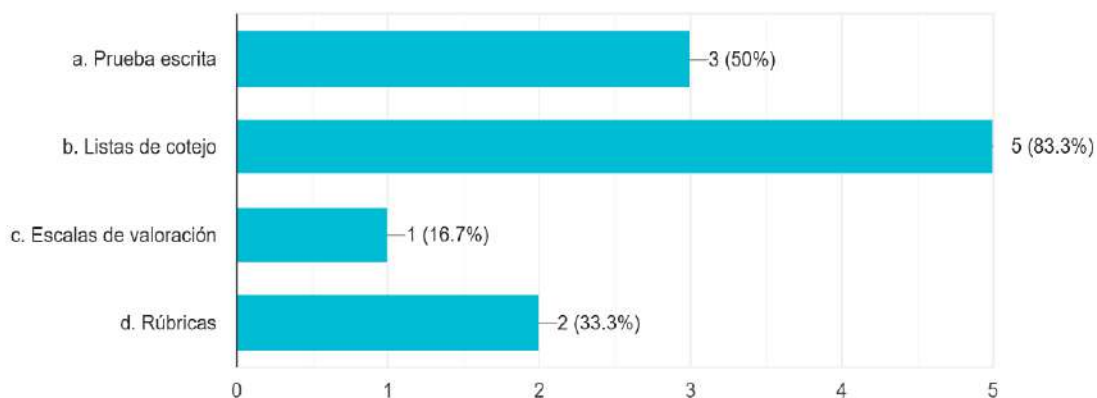
esto sea coherente con las prácticas evaluativas diseñadas e implementadas en pos de la mejora del aprendizaje.

Respecto de las percepciones correspondientes a las prácticas evaluativas relacionadas con el tipo de instrumento que el/la docente utiliza con mayor frecuencia, se observan los siguientes resultados presentados en el gráfico 6:

Gráfico 6. Instrumentos de evaluación que utiliza.

5. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia en el aula? Puede marcar más de una.

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Según los resultados, el 83.3% de los/as docentes encuestados/as reconocen que el instrumento de evaluación más utilizado son las listas de cotejo, seguido a estos con un 50% de respuestas otro de los instrumentos más utilizados para evaluar serían las pruebas escritas. En un tercer lugar con un 33.3% responde que las rúbricas sería el instrumento más utilizado. Se observa que los instrumentos mayormente utilizados son de verificación, como las listas de cotejo que se centran más bien en el control del cumplimiento que en la comprensión de los procesos de aprendizaje, ya que al igual que las pruebas escritas no son suficientes para visibilizar los matices del progreso

estudiantil y la posibilidad de ofrecer retroalimentaciones que acompañen el desarrollo del aprendizaje.

Para cerrar la primera dimensión se plantea la pregunta tipo abierta número 6, las respuestas se sistematizan en la tabla a continuación Se construyó la tabla 5 donde se categorizaron las respuestas.

Tabla 5. Efectividad del tipo de instrumento de evaluación, refiere a la cantidad de respuestas según criterios.

¿Considera que estas evaluaciones contribuyen al aprendizaje de sus estudiantes?		
¿Por qué?		
Criterios de contribución	Identificar el progreso del estudiante en un proceso.	Medir logros de los y las estudiantes.
Sí contribuye	3	3
No contribuye	0	0

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados organizados en la tabla anterior, todas los/as docentes encuestados/as consideran que las prácticas que declararon en la pregunta anterior como mayoritariamente utilizadas en sus procesos de enseñanza, sí contribuyen al desarrollo de aprendizaje. En las justificaciones se identifican dos categorías. La primera, es que contribuye a la medición de logros o resultados de logros del aprendizaje donde el 50% de las encuestadas planteó esa justificación. La segunda es que colabora con el proceso del aprendizaje, según el 50% de los/as docentes estuvo de acuerdo.

Ahora bien, pasando a la segunda dimensión del cuestionario denominada retroalimentación del aprendizaje, es clave mencionar que esta pregunta fue construida a partir de la definición de los tipos de retroalimentación de los autores Hattie y Timperley (2007) quienes proponen un modelo de retroalimentación en cuatro niveles. Los tres primeros niveles según los autores generarían una retroalimentación efectiva, pero con distinto impacto de incidencia, mientras que el cuarto nivel no aportaría para acortar la brecha de aprendizaje. El primer nivel, se enfoca en una retroalimentación

centrada en la tarea, entrega información sobre aspectos de la tarea. El segundo nivel, se basa en una retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea, se vincula con el proceso que se desarrolla para implementar la tarea definida. En el tercer nivel, la retroalimentación apunta a la autorregulación, aborda estrategias metacognitivas para enfrentar la tarea. un cuarto y último nivel, se relaciona con una retroalimentación positiva o negativa a través de comentarios del docente hacia el aprendiz. Se identifican los siguientes resultados referidos a la definición de retroalimentación seleccionada por los/as docentes.

Gráfico 7. Definición de retroalimentación.

7. ¿Cómo definiría usted la retroalimentación del aprendizaje? Marca una opción.

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Según los resultados hay un 50% de docentes que considera que la retroalimentación corresponde a la “Entrega de información centrada en la autorregulación del estudiante, se abordan estrategias metacognitivas utilizadas para enfrentar la tarea, se apela al autoconcepto y confianza en su capacidad de aprendizaje y motivación para el logro”. La conceptualización seleccionada por los/as docentes corresponde al nivel tres, siendo uno de los más relevantes para acortar la brecha de aprendizaje de los/as estudiantes.

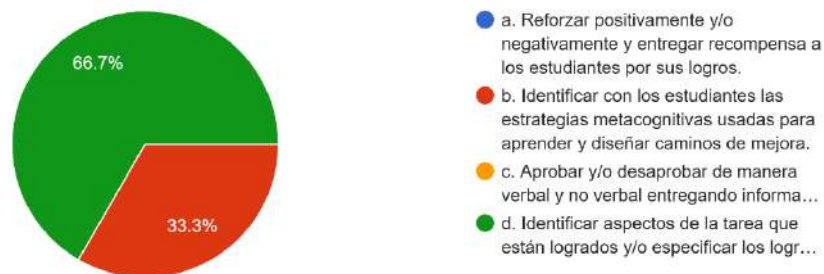
Según el mismo gráfico 7, el otro 50% de los/as encuestados/as considera que la definición que más se acerca a una retroalimentación efectiva es “Entrega de información sobre las estrategias utilizadas por el estudiante para abordar una tarea,

informando si fueron seleccionadas adecuadamente y aplicadas con precisión”. Este resultado, corresponde a lo que los autores denominaron nivel 2, que está más bien centrada en el proceso y que aportaría al aprendizaje, ya que permite acortar la brecha.

Continuando en la dimensión retroalimentación, se considera ahora la pregunta 8 que refiere a la subdimensión asociada con las prácticas de retroalimentación que reconocen los/as docentes, se presenta el gráfico 8.

Gráfico 8. Estrategias de retroalimentación utilizadas

8. ¿Qué estrategia de retroalimentación utiliza con mayor frecuencia en su aula? Marca una alternativa
6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Según el gráfico 8 un 66.7% reconoce que la práctica de retroalimentación que utilizan con mayor frecuencia es “Identificar aspectos de la tarea que están logrados y/o especificar los logros por mejorar y comunicarles oportunamente al estudiante”. Mientras que el 33.3% determinó que la otra práctica más utilizada es “Identificar con los estudiantes las estrategias metacognitivas usadas para aprender y diseñar caminos de mejora”. Estos resultados evidencian que existe una prevalencia en las prácticas docentes relacionadas con una retroalimentación centrada en la corrección de la tarea por sobre aquella que fomenta la reflexión metacognitiva develando que hay una pequeña distancia entre lo que conocen los/as docentes sobre la retroalimentación y lo que efectivamente hacen en aula.

En cuanto a la frecuencia que mencionan los/as docentes en la implementación de las prácticas de retroalimentación, se identifican los siguientes resultados, organizados en el gráfico 9.

Gráfico 9: frecuencia de implementación de prácticas de retroalimentación

9. ¿Con qué frecuencia proporciona retroalimentación a sus estudiantes?

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Se observa a partir del gráfico que un 50% de las/os docentes encuestados plantea que “En cada momento de la clase” realiza retroalimentaciones. Un 33.3% de los/as docentes reconoce que retroalimenta “En la realización de cada actividad de una clase” y un 16.7 % menciona que retroalimenta “según la planificación de la unidad didáctica durante el proceso”. La alta frecuencia declarada, donde la mayoría indica retroalimentar “en cada momento”, revela una disposición pedagógica valiosa y una presencia constante en el aula, pero sugiere también una práctica basada en la inmediatez y probablemente en la espontaneidad.

En relación con la subdimensión “Barreras asociadas a la implementación de prácticas de retroalimentación”, se identifican los siguientes resultados organizados en el gráfico 10.

Gráfico 10. Barreras para retroalimentar

10. ¿Cuál es la principal dificultad que tiene para retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes? Marca una alternativa.

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Los/as docentes encuestados en un porcentaje de 66.7% mencionan que la principal barrera es “Conocer estrategias efectivas de retroalimentación”, mientras que un 33.3% reconoce que otra barrera importante es la diversidad en las características de los/as estudiantes traducida como “Los diferentes ritmos y necesidades de los y las estudiantes”. Se declara aquí un reconocimiento explícito sobre la falta de estrategias de retroalimentación por parte del profesorado para su implementación en el aula. Se levanta la necesidad de desarrollar y co-construir estrategias de retroalimentación efectivas.

En la tercera dimensión del formulario aplicado, denominada autorregulación, se plantean dos preguntas que están asociadas a la relación entre la retroalimentación del aprendizaje y la autorregulación, los resultados de este apartado del cuestionario aplicado son los siguientes. Las respuestas se resumen en la siguiente tabla 6.

Tabla 6. Efectividad de la retroalimentación proporcionada.

¿Considera que la retroalimentación que proporciona a sus estudiantes es efectiva?			
¿Por qué?			
Criterios	Permite a los y las estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades.	Permiten la interacción social y promueven el trabajo colaborativo	Es más efectiva incluso cuando están más concentrados y se disponen a aprender.
Sí es efectiva	3	1	2

No es efectiva	0	0	0
----------------	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

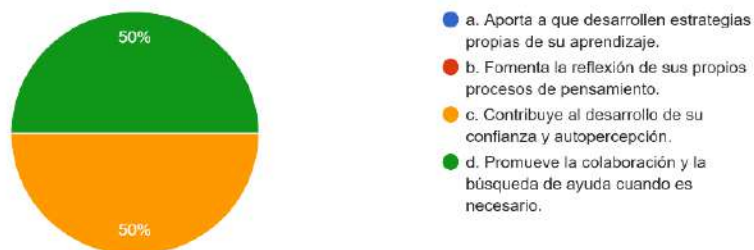
Según los resultados todos/as los/as docentes encuestados reconocen efectividad en sus prácticas y en la justificación se levantan tres categorías. La primera se relaciona con el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de parte de los/as estudiantes, donde 3 de 6 docentes argumentan lo mismo. Una segunda justificación es que sí son efectivas, porque permiten la interacción social y promueven la colaboración, donde 1 de 6 docentes emite este argumento. Una tercera y última justificación es que sí son efectivas, pero depende de la atención y disposición de los/as estudiantes para que tenga mejores resultados donde 2 de 6 docentes plantean este argumento. Cabe mencionar lo favorable que resulta que los/as docentes reconozcan la relevancia del impacto de las retroalimentaciones que implementan, pues es un elemento base para darle valor y significancia a las prácticas de retroalimentación, ahora bien, como oportunidad de mejora se puede avanzar en que la justificación de dicha relevancia se centre en involucrar al/la estudiante en su proceso de aprendizaje.

En la misma dimensión se consulta sobre la percepción que tienen los/as docentes respecto de la contribución de la retroalimentación en la autorregulación del aprendizaje de parte los/as estudiantes, a continuación, se presenta el gráfico 11 que organiza la información.

Gráfico 11. Contribución de la retroalimentación a la autorregulación

12. ¿Cómo contribuye la retroalimentación que usted proporciona al desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes? Marque las más importantes.

6 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Según los resultados presentados en el gráfico 11, el 50% de los/as docentes encuestados considera que las retroalimentaciones “Promueven la colaboración y la búsqueda de ayuda cuando es necesario”. Mientras que el 50% restante considera que la retroalimentación “contribuye al desarrollo de su confianza y autopercepción”. Es central que el profesorado reconozca el impacto emocional y social de la retroalimentación, viéndola como una fuente de confianza y colaboración. En ese sentido entrega lineamientos claros a la implementación de una propuesta que considere una visión humana de la educación donde cada estudiante sea el centro de su propio aprendizaje.

Por último, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión final denominada “Nuclearización curricular y retroalimentación”, esta tiene una subdimensión: impacto de la nuclearización y se desarrolla a través de la pregunta abierta ¿Cómo cree que la nuclearización curricular ha influido en sus prácticas de evaluación y retroalimentación?

Para organizar las respuestas se presenta la tabla 7, en la que se creó una categoría. Se consideraron las respuestas, según el número de orden en que fue completado el formulario y, en una tercera columna, se realizó una descripción general.

Tabla 7. Relación de la nuclearización con la retroalimentación.

¿Cómo cree que la nuclearización curricular ha influido en sus prácticas de evaluación y retroalimentación?		
Categoría	Respuestas Representativas	Descripción
Enfoque en el aprendizaje profundo y contextualizado.	3, 4, 6	Se destaca la capacidad de la nuclearización para generar aprendizajes significativos y conectados con la realidad del estudiante. Las evaluaciones y retroalimentaciones se vuelven más contextualizadas y permiten un aprendizaje más profundo.
Mejora de la evaluación formativa.	2	La nuclearización facilita el trabajo interdisciplinario y basado en proyectos, lo que a su vez potencia el uso de la evaluación formativa. Esta evaluación continua guía el proceso de aprendizaje y proporciona retroalimentación oportuna.
Mayor especificidad en la identificación de necesidades	1	La nuclearización permite a los docentes identificar de manera más precisa las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación a conceptos y habilidades específicas.
Impacto positivo general	5	Esta respuesta expresa de manera general un impacto positivo de la nuclearización en las prácticas de evaluación y retroalimentación, sin detallar aspectos específicos.

Fuente: elaboración propia.

Según el orden de las respuestas de los/as docentes, se ordenaron en cuatro categorías generales. La respuesta de los encuestados 3, 4 y 6 están acorde a la categoría “enfoque en el aprendizaje profundo y contextualizado” y, tal como se indica en la descripción, refieren en sus respuestas que la nuclearización, al tener el componente de contextualización de la enseñanza ha generado que las prácticas evaluativas sean situadas, por ende, las retroalimentaciones responden a tareas evaluativas acordes a la realidad de los/as estudiantes.

La respuesta del/la encuestado/a 2 se categorizó en mejora de la evaluación formativa, es decir, el enfoque de nuclearización al fomentar trabajo por proyecto, invita a evaluar formativamente lo que conlleva a la necesidad de realizar retroalimentaciones oportunas en esos procesos formativos.

La respuesta del/la encuestado/a 1, se categorizó en que la nuclearización aporta mayor especificidad en la identificación de necesidades, es decir, que permite identificar debido a su forma de planificación, las fortalezas y necesidades de los/as estudiantes.

Los resultados dan cuenta del valor que tiene el enfoque de enseñanza para los/as docentes y que logran relacionar este valor con sus prácticas de retroalimentación. Este escenario es favorable para generar instancias de reflexión que permitan al profesorado identificar de qué manera desde la colaboración se puede avanzar en la definición de estrategias de retroalimentación que favorezcan el aprendizaje de los/as estudiantes y que permitan la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación.

Para finalizar este apartado, la respuesta del/a encuestado/a 5 no presenta un detalle más específico en la relación entre nuclearización y retroalimentación, pero sí se determina en ésta que hay una relación positiva generalizada.

La pregunta de cierre, es de respuesta abierta y pretende identificar qué otras ideas tienen los/as docentes respecto de la retroalimentación. Cabe mencionar que una respuesta puede contener más de una categoría aquí definida, por ello, la columna denominada “cantidad de respuestas que la abordan” puede superar el número de docentes que respondieron al cuestionario. Con el fin de ordenar las respuestas de los/as docentes se presenta la tabla 8 a continuación.

Tabla 8. Otras ideas sobre retroalimentación.

¿Tiene algún otro comentario sobre la retroalimentación?	
Categoría	Cantidad de respuestas que la abordan
La retroalimentación se relaciona con otras estrategias pedagógicas.	1
La retroalimentación contribuye al desarrollo integral del estudiante.	2
La retroalimentación es una práctica habitual y esencial en el aula.	4

Existen desafíos para implementar la retroalimentación.	1
---	---

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 8, se reconocen cuatro ideas centrales, la primera “La retroalimentación se relaciona con otras estrategias pedagógicas” tiene solo 1 respuesta que la plantea. La segunda categoría “La retroalimentación contribuye al desarrollo integral del estudiante” tiene 2 respuestas que la consideran. La tercera categoría “La retroalimentación es una práctica habitual y esencial en el aula” es mencionada en 4 respuestas de los/as docentes. La cuarta y última categoría “Existen desafíos para implementar la retroalimentación” es señalada en 1 respuesta de un/a docente.

Los resultados respecto de los comentarios del profesorado hacia la retroalimentación indican que la intención pedagógica de implementar instancias de retroalimentación está instalada en el aula de clases, a través del desarrollo de esta propuesta se espera ir más allá y articular el trabajo docente respecto de las prácticas de retroalimentación de tal manera que estas contribuyan al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los/as estudiantes.

En síntesis, a partir de estos resultados, se desprende que el cuerpo docente percibe la nuclearización curricular como una herramienta estratégica para la gestión del aula. Este hallazgo es fundamental, ya que confirma que los/as docentes comprenden que nuclearizar es dar mayor sentido a la enseñanza al vincularla con el contexto en que se sitúan las experiencias educativas.

Al relacionar los componentes evaluativos, se observa una tensión entre el discurso pedagógico y la implementación técnica. Mientras valoran principios del Decreto N° 67 como la participación del estudiante y la diversificación, y definen teóricamente la retroalimentación en niveles complejos orientados a la autorregulación y el proceso, la práctica de aula sigue anclada en instrumentos estructurados como las listas de cotejo y las pruebas escritas. Esto, sumado a una retroalimentación que en la práctica se centra más en identificar logros que en procesos metacognitivos, se explica directamente por la principal barrera detectada, el 66,7% de los docentes reconoce

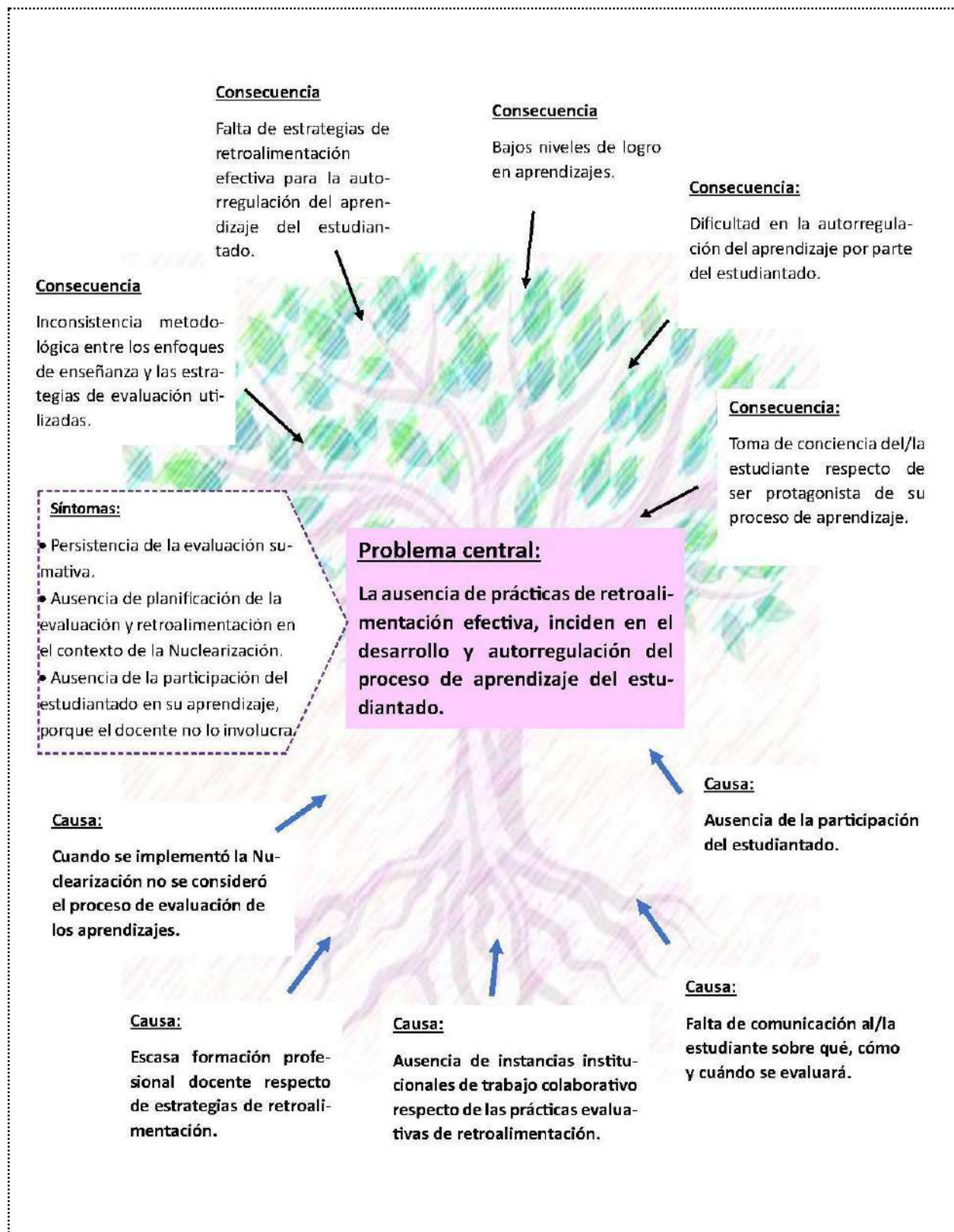
carecer de estrategias efectivas. De este modo, aunque existe una disposición positiva y una alta frecuencia declarada de retroalimentación, la profundidad formativa de la evaluación se ve limitada por la falta de herramientas metodológicas concretas para operacionalizar los conceptos teóricos que los/as docentes ya dominan.

5.2 Definición de la problemática

Para la definición del problema, se realizó la interpretación de los resultados que arrojó el diagnóstico de la institución educativa, considerando aspectos relacionados con elementos contextuales que conforman la institución, documentos normativos de ésta como el PEI, el Reglamento Interno de evaluación, los datos recopilados por la coordinación técnico pedagógica y la percepción de las/los docentes y estudiantes respecto de las prácticas de retroalimentación implementadas en las aulas de clases.

La siguiente imagen, representa el diagrama del árbol del problema, en este se organizan las causas, síntomas y consecuencias relacionadas a los resultados del diagnóstico implementado y ya descrito.

Imagen 2. árbol del problema “abordando la brecha para una retroalimentación efectiva”.



Fuente: elaboración propia

A través del diagnóstico planteado, se observa una discrepancia entre las definiciones institucionales y las prácticas evaluativas y de retroalimentación para el aprendizaje implementadas por el profesorado. Por una parte, la institución declara en su Reglamento de Evaluación que se articula y adscribe al Decreto N° 67 y al enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA), señalando explícitamente que la retroalimentación es fundamental para promover el progreso del aprendizaje y la autorregulación de los/as estudiantes. Se define conceptualmente la retroalimentación valorativa, enfatizando que una buena retroalimentación logra que los/as estudiantes aprendan qué puntos cumplen las expectativas de calidad y dónde deben aprender más y mejorar su trabajo. Esto establece un marco normativo e ideal claro para la práctica docente.

Por otra parte, los datos de planificación del primer ciclo (1° y 2° básico) muestran un bajo número de instancias de retroalimentación planificadas durante el primer semestre del año 2024. Por ejemplo, tal como se indica en la tabla 2, en 1° básico, se planificaron solo 1 instancia en Humanidades y 2 en Ciencias/Matemáticas. Mientras que en 2° básico, 1 en Humanidades, 2 en Artes/Tecnología y 0 en Ciencias/Matemáticas. Sin duda, esto sugiere que las evaluaciones y en particular la retroalimentación no están siendo planificadas de manera sistemática como parte integral del proceso, afectando su consistencia y sostenibilidad en la práctica docente.

Aunque los/as docentes encuestadas manifiestan realizar retroalimentación "en cada momento de la clase" (50%) o "en la realización de cada actividad" (33.3%), y todas consideran que sus prácticas contribuyen al aprendizaje y son efectivas en general, ya que permiten conocer fortalezas/debilidades, promueven colaboración, o dependen de la disposición estudiantil. Por otro lado, la principal barrera que perciben para implementar prácticas de retroalimentación es precisamente "Conocer estrategias efectivas de retroalimentación" (66.7%). Lo anterior indica que, si bien la frecuencia puede ser alta, la calidad y especificidad de la retroalimentación está limitada por la falta de conocimiento estratégico y/o por el desconocimiento de más y mejores estrategias de retroalimentación.

Además de lo anterior, se reconoce que a pesar de diseñar estrategias de enseñanza contextualizadas y enfocadas en la resolución de problemas socialmente

relevantes al alero del modelo de nuclearización curricular, las prácticas evaluativas y de retroalimentación no contemplan necesariamente elementos del contexto social generando una incoherencia entre el enfoque curricular y el evaluativo.

Por otro lado, las percepciones de los/as estudiantes a partir de la encuesta "Voces Estudiantiles" (DEMSTGO, 2023) indican en su mayoría que las evaluaciones les ayudan a entender las áreas a mejorar (86% de acuerdo/muy de acuerdo). Sin embargo, solo un 60% reconoce que los/as docentes "explican claramente cómo serán evaluados". Esto sugiere que sí reciben información respecto de sus logros de aprendizaje, pero no aclara si la profundidad de esa información permite la autorregulación de su aprendizaje. A su vez, este análisis sustenta la idea de que las estrategias de evaluación y retroalimentación se diseñan e implementan al cierre de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, generalmente son evaluaciones de carácter sumativa.

Respecto de los resultados de aprendizaje (DIA y diagnóstico interno) muestran que un porcentaje significativo de estudiantes se encuentra en niveles de logro Insuficiente (Nivel I) o Elemental (Nivel II) en lectura y matemática en primer ciclo. Por ejemplo, en 3° básico, el 73.9% de los estudiantes está en Nivel I o II en Lectura y el 78.6% en Nivel I o II en Matemática. Esto evidencia que, a pesar de las intenciones y percepciones, las prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación no están logrando impactar suficientemente en los aprendizajes de los/as estudiantes. La persistencia de bajos niveles de logro en aprendizajes fundamentales subraya que la problemática es relevante y requiere atención urgente, ya que impacta directamente la trayectoria educativa.

Existe una clara necesidad de fortalecer las capacidades docentes en estrategias de retroalimentación efectiva y sistematizar su planificación e implementación. Desde los datos cuantitativos se observa en los bajos números de instancias planificadas y los altos porcentajes de estudiantes con bajos niveles de logro. Mientras que, en términos cualitativos, se reconoce que la barrera percibida por los/as docentes es la falta de conocimiento de estrategias efectivas y la diferencia de opinión respecto de las prácticas más frecuentes asociadas a la retroalimentación como lo son, identificar

logros/mejoras de sus estudiantes, y en un nivel más profundo o complejo el determinar, en conjunto, con sus estudiantes cuáles son las brechas en el aprendizaje para definir los posibles caminos de mejora.

Se observa, según los datos, que el primer ciclo básico del establecimiento educativo concentra un alto porcentaje de estudiantes migrantes y una considerable proporción de estudiantes pertenecientes al PIE. Esto subraya la necesidad de estrategias de retroalimentación que sean no solo efectivas, sino también pertinentes a la diversidad cultural y de neurodesarrollo del estudiantado y se conecten con las estrategias de enseñanza aprendizaje basadas en el enfoque de la nuclearización curricular.

Cabe mencionar que no es posible determinar la evolución histórica profunda del problema de la retroalimentación del aprendizaje desde los datos presentados, ya que la información recogida que presenta mayor detalle corresponde a los años 2023 y 2024. Sin embargo, el contexto histórico de inestabilidad directiva (2013-2018), la reciente incorporación de la educación básica y el PIE (2019) y el próximo traspaso a SLEP (2026), sugieren un contexto institucional que ha experimentado cambios significativos y desafíos de adaptación, lo cual podría haber afectado la consolidación de prácticas pedagógicas sistemáticas y sostenibles, incluyendo la retroalimentación.

En síntesis, la problemática central identificada, particularmente en el primer ciclo básico, es la ausencia de prácticas de retroalimentación efectiva que inciden en el desarrollo y autorregulación del proceso de aprendizaje del estudiantado. A pesar que la institución valora y establece en la normativa la retroalimentación como pilar del aprendizaje y la autorregulación (según Decreto 67 y EPA). Esta brecha se manifiesta en el bajo número de instancias de retroalimentación planificadas formalmente, la barrera percibida por los/as propios/as docentes sobre la falta de conocimiento de estrategias efectivas, y se refleja en los persistentes bajos niveles de logro de aprendizaje en áreas fundamentales para un porcentaje significativo de los/as estudiantes, en un contexto de alta diversidad que exige pertinencia en las prácticas pedagógicas.

Si alineamos los sellos educativos y principios del PEI del Liceo, como la equidad, pertinencia, educación integral e inclusiva, y el desarrollo socioemocional, se puede considerar que la problemática de la retroalimentación efectiva no es solo un desafío técnico, sino más bien un imperativo ético y de justicia educativa. En un contexto tan diverso como el del Liceo, donde conviven múltiples realidades culturales y necesidades de apoyo educativo, la retroalimentación pertinente y efectiva, es una herramienta esencial para la equidad; ya que permite a cada estudiante, sin importar su origen o condición, comprender su proceso, desarrollar autonomía y potenciar el desarrollo pleno de su proyecto de vida. Profundizar en el conocimiento sobre estrategias de retroalimentación es crucial para promover una educación más inclusiva que desarrolle en sus estudiantes el pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación de sus aprendizajes.

5.3 Objetivos y resultados esperados

5.3.1 Objetivo general

Diseñar prácticas evaluativas de retroalimentación formativa como acción sostenible que promuevan la autorregulación en los aprendizajes de estudiantes de primer ciclo básico, en coherencia con el enfoque de nuclearización curricular.

5.3.2 Objetivos específicos

- 1.** Sensibilizar al equipo docente respecto de la importancia de implementar prácticas de retroalimentación formativa como acción sostenible que promuevan la autorregulación en los estudiantes de primer ciclo básico.
- 2.** Fortalecer las comprensiones teóricas y prácticas de las/os docentes de primer ciclo básico sobre la retroalimentación formativa como acción sostenible y su contribución a la autorregulación de los aprendizajes en el marco de la nuclearización curricular.
- 3.** Construir colaborativamente estrategias de retroalimentación formativa como acción sostenible, participativas y contextualizadas que promuevan la

autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes de primer ciclo básico, en coherencia con los principios de la nuclearización curricular.

5.3.3 Resultados esperados

Se presentan en la tabla a continuación los resultados esperados de la propuesta relacionados a cada objetivo específico planteado.

Tabla 9. Objetivos específicos y resultados esperados

Objetivo específico	Resultado esperado
1. Sensibilizar al equipo docente respecto de la importancia de implementar prácticas de retroalimentación formativa como acción sostenible que promuevan la autorregulación en los estudiantes de primer ciclo básico.	Los/as docentes del primer ciclo básico observan y reflexionan sobre sus propias prácticas de retroalimentación y las de otros/as docentes compañeros/as del nivel, a partir de esto demuestran una comprensión profunda sobre la relevancia e impacto de las prácticas de retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Se levanta información sobre los planteamientos y concepciones relacionadas a la nuclearización curricular, la retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje para marcar un punto de partida claro y común. Se observa una mayor coherencia en el discurso docente entre la nuclearización curricular y las prácticas evaluativas formativas.

Objetivo específico	Resultados esperados
2. Fortalecer las comprensiones teóricas y prácticas de las/os docentes de primer ciclo básico sobre la retroalimentación formativa como acción sostenible y su contribución a la autorregulación de los aprendizajes en el marco de la nuclearización curricular.	Los/as docentes reflexionan, analizan, dialogan y discuten sobre sus prácticas de retroalimentación y autorregulación para el aprendizaje en el contexto de enseñanza de nuclearización curricular y a partir de ello, construyen nuevas concepciones y aprendizajes profesionales Se construye un lenguaje en común respecto de la retroalimentación, la autorregulación y la nuclearización. El diálogo profesional da cuenta del desarrollo de conocimiento técnico y teórico que han adquirido los docentes en las instancias formativas. Se evidencian, a través de una declaración de principios comunes, la comprensión de los/as docentes respecto de la relevancia y la posible implementación de prácticas de retroalimentación como acción sostenible para la autorregulación del aprendizaje.

Objetivo específico	Resultados esperados
---------------------	----------------------

3. Construir colaborativamente estrategias de retroalimentación formativa como acción sostenible, participativas y contextualizadas que promuevan la autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes de primer ciclo básico, en coherencia con los principios de la nuclearización curricular.	Los/as docentes según los conocimientos desarrollados proponen estrategias de retroalimentación alineadas con el enfoque trabajado. Los/as docentes participan de instancias colaborativas en las que diseñan estrategias de retroalimentación que fomenten la autorregulación. Estarán alineadas con los principios de la nuclearización curricular. Se elabora un banco de estrategias comunes a utilizar en los diferentes cursos y asignaturas. Los/as docentes incorporan en sus planificaciones las estrategias de retroalimentación diseñadas en coherencia con el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje.
---	--

Fuente: elaboración propia

5.4 Justificación del proyecto

En este apartado se explican las razones que motivan el diseño e implementación del proyecto. Estas se argumentan a partir de tres amplios aspectos, el primero relacionado con la relevancia de implementar prácticas evaluativas que de retroalimentación como sostenible y su aporten en la construcción de una sociedad más justa. El segundo aspecto está vinculado con la política educativa nacional que orienta las prácticas evaluativas de los/as docentes en el aula como los Estándares para la profesión docente y el Decreto 67. El tercero, relacionado con componentes contextuales y situados del establecimiento educativo como las orientaciones en su PEI, los planteamientos en el Reglamento de Evaluación y la perspectiva del profesorado.

En primer lugar, plantear que desde ya hace un par de décadas se reconoce a la evaluación como un elemento central en el proceso de aprendizaje, según plantea Perrenoud (2008), se considera el éxito o fracaso en la escuela, debido a la existencia de los procesos evaluativos y a las exigencias determinadas por quienes evalúan. A su vez menciona que, las prácticas de evaluación desempeñan un papel importante en la determinación de desigualdades existentes en el sistema educativo, respecto del dominio de los saberes y habilidades que puede desarrollar un educando.

Como ya se ha mencionado en la contextualización, la evaluación, lejos de ser un mero proceso técnico de medición de resultados, es un componente intrínsecamente ligado a la justicia social y la equidad educativa. Esto porque, al determinar quién obtuvo o no los logros en sus aprendizajes tiene el poder de reproducir o transformar las estructuras de desigualdad. Así, la evaluación se ha planteado como un medio que permite clasificar a los/as estudiantes determinando su futuro y definiendo sus capacidades. Cuando las prácticas evaluativas no son democráticas; cuando no se basan en una relación de reciprocidad docente estudiante; y no consideran el contexto cultural de quienes son evaluados, se acrecienta la posibilidad de convertirla en un instrumento técnico de certificación inequitativa.

En este escenario las prácticas evaluativas de retroalimentación diseñadas e implementadas por los/as docentes son claves, pues mediante éstas se proporciona información relevante sobre el desempeño académico y se genera una apertura hacia el empoderamiento del estudiantado. Al ofrecer información descriptiva y orientada a la acción durante el proceso, la retroalimentación impide que la evaluación sea una sentencia final. En lugar de decir no lograste un objetivo, visualiza lo que le falta al estudiante por desarrollar. De esta forma se otorga una segunda oportunidad real y convierte al error en una instancia de aprendizaje.

Un docente que retroalimenta a sus estudiantes continuamente y planifica sus retroalimentaciones, requiere de un liderazgo educativo democrático y socialmente justo. Esto, ya que la retroalimentación, permite la personalización y la focalización de la enseñanza, ofreciendo a los/as estudiantes con mayores rezagos el apoyo pedagógico oportuno que el sistema estandarizado no fomenta. De este modo se

aporta a la disminución de las brechas históricas que reproducen la estructura social desigual.

Estas brechas se manifiestan en diferentes niveles. A nivel socioeconómico, se evidencia en la disparidad del capital económico y cultural de las familias, lo que determina el acceso a recursos de apoyo, infraestructura educativa de calidad e incluso las expectativas académicas, consolidando desigualdades. En la dimensión territorial, se observa una variación en la dotación de recursos entre escuelas, diferenciándose entre sectores urbanos y rurales o entre comunas de altos y bajos ingresos. Finalmente, la dimensión académica, donde el bajo rendimiento y los déficits curriculares no resueltos en etapas tempranas se acrecientan durante las trayectorias educativas. Es fundamental desnaturalizar que las características de los/as estudiantes, como su origen socioeconómico y cultural, sean factores que determinan su desempeño académico. En este sentido la retroalimentación debe ser pertinente a la diversidad de los/as estudiantes para promover la equidad, el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades para todos/as.

En segundo lugar, mencionar aquellos aspectos referentes a los marcos normativos nacionales, pues en éstos se reconoce la importancia de los procesos evaluativos. Por ello, en Chile estos marcos han acercado la lupa y han proporcionado orientaciones a los establecimientos educativos y a docentes respecto de cómo reconfigurar las prácticas de evaluación para que propicien la inclusión y equidad. El objetivo de normativas como el Decreto 67 y los Estándares de la Profesión Docente es superar la concepción de la evaluación como un instrumento de clasificación y sanción. Se trata de entregar directrices claras sobre cómo incorporar la función formativa de la evaluación en su planificación y en su interacción diaria con los estudiantes.

En los Estándares de la Profesión Docente, también conocidos como el nuevo Marco para la Buena Enseñanza (MBE), se establecen dominios directamente vinculados con la realidad educativa abordada en este proyecto. El Estándar 1 señala que el/la docente debe saber motivar a los/as estudiantes y favorecer su compromiso con el aprendizaje. En la comunidad educativa analizada, este propósito se expresa mediante prácticas de enseñanza basadas en la nuclearización curricular, que consideran el contexto, los conocimientos previos y los intereses del estudiantado.

Asimismo, uno de los criterios del estándar destaca la importancia de involucrar a los estudiantes en procesos de autoevaluación y autorregulación. Por ello, resulta fundamental diseñar e implementar retroalimentaciones que promuevan el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

El diagnóstico realizado en la comunidad educativa muestra la necesidad de organizar de manera coherente las instancias evaluativas, especialmente aquellas centradas en la retroalimentación, para que entreguen información clara y útil que favorezca la toma de decisiones y la autorregulación del estudiantado. Esto implica que el profesorado planifique oportunidades variadas, que aseguren una retroalimentación sistemática. En este sentido, avanzar hacia prácticas evaluativas de retroalimentación concebidas como acción sostenible, permite al estudiantado fortalecer la capacidad de aprender de forma autónoma. En el dominio A del MBE, el descriptor 4.6 referido a la planificación de la evaluación destaca la relevancia de diseñar estrategias que permitan obtener evidencias pertinentes y oportunas para orientar los aprendizajes, así la normativa respalda la importancia de realizar retroalimentación como una herramienta clave para el aprendizaje.

Se espera que este proyecto integre la retroalimentación como una fuerza impulsora del aprendizaje, entendida como un proceso capaz de movilizar el desarrollo del estudiantado mediante el uso activo de evidencias sobre sus logros y brechas. Cuando la retroalimentación se planifica de manera sistemática, variada y oportuna, ofrece información precisa que permite al estudiante reflexionar críticamente sobre su desempeño, identificar las acciones necesarias para mejorar y avanzar hacia los objetivos de aprendizaje. Al proporcionar orientaciones claras y descriptivas, favorece la metacognición, fortalece la autonomía y contribuye a cerrar la distancia entre el desempeño actual y el esperado. En este sentido, la retroalimentación funciona como un motor que sostiene el ciclo continuo de enseñanza y aprendizaje, promoviendo procesos autorregulados y una participación activa y consciente del estudiantado.

De igual manera, el nuevo MBE pone el foco en los procesos de retroalimentación e indican en el descriptor 9.4 que el/la profesor:

Ofrece a sus estudiantes retroalimentación descriptiva de manera oportuna, basándose en criterios e indicadores de evaluación, para que dispongan de

información diferenciada sobre los niveles de logro de los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en los objetivos de aprendizaje evaluados; y para establecer estrategias que les permitan superar las brechas (p.53)

Sin duda, la retroalimentación debe trascender la corrección para convertirse en una intervención formativa. El rol docente se evoca en integrar este proceso de manera sistemática y planificada, proveyendo a los/as estudiantes retroalimentaciones basadas en criterios claros y específicos para que la información sea útil mientras el aprendizaje aún está en curso. Es clave, generar las condiciones organizativas al interior de las comunidades educativas para que el profesorado entregue a cada estudiante una visión diferenciada de sus niveles de desempeño respecto a los objetivos curriculares. Los estudiantes de este modo podrán identificar sus propias brechas y, fundamentalmente, establecer estrategias concretas para alcanzar la autorregulación y la mejora continua.

Con este proyecto se pretende dar respuesta a los planteamientos anteriores y para ello, se propone estructurar las prácticas evaluativas docentes y asegurar que la retroalimentación, que es una herramienta pedagógica clave, sea consistente, efectiva y válida. Esto implica que la mejora de las prácticas de retroalimentación no puede ser una iniciativa aislada, sino un esfuerzo colectivo y coordinado. Mediante el trabajo colaborativo y reflexivo docente se puede facilitar la apropiación de la normativa y propiciar la mejora de las prácticas de retroalimentación.

En tercer lugar, y para cerrar la justificación de este proyecto, es necesario considerar ciertos elementos del contexto educativo. Los datos institucionales muestran una brecha entre la intención declarada por los/as docentes respecto de la retroalimentación y la planificación concreta de estas prácticas durante el primer semestre de 2024. Esto se observa, ya que según la evidencia en 1° básico se planificó solo una instancia formal de retroalimentación en Humanidades y dos en Matemática. En cambio, los/as docentes declaran realizar retroalimentación de manera continua durante la clase, reconociendo la dificultad de implementar prácticas efectivas por desconocimiento de estrategias pertinentes. Esta diferencia entre la información concreta sobre lo planificado y la percepción del profesorado, sugiere la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para que la retroalimentación se convierta en una práctica sistemática y con impacto real en el aprendizaje.

Además, implementar prácticas evaluativas de retroalimentación formativa y sostenible que promuevan la autorregulación en los aprendizajes de estudiantes de primer ciclo básico es una acción coherente con el enfoque de nuclearización curricular, ya que ambos se disponen para dar sentido a la enseñanza y conectar los aprendizajes con las realidades y problemáticas sociales relevantes para el estudiantado. Esta articulación entre los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación permitirá que los/as estudiantes potencien su autonomía, participación activa, confianza y autorregulación en su aprendizaje, contribuyendo a la mejora de sus logros académicos.

La nuclearización curricular, centra la enseñanza en el contexto, los intereses y las problemáticas relevantes del estudiantado, establece las condiciones pedagógicas para que la retroalimentación se convierta en una acción sostenible dentro de la escuela. La contextualización de la enseñanza favorece la motivación intrínseca del/la aprendiz, haciendo que el *feedback* que recibe sea percibido como significativo para el proyecto de vida y no solo para una calificación. Además, al integrar contenidos interdisciplinariamente, este enfoque de enseñanza disminuye la sobrecarga curricular, proporcionando el tiempo pedagógico necesario para analizar la evidencia de los aprendizajes profundos, y así, diseñar e implementar una retroalimentación que sea oportuna, transformándola de una práctica esporádica e insostenible a una rutina sistemática que impulsa la autorregulación estudiantil.

Otro aspecto relevante respecto de la coherencia entre el enfoque de enseñanza y las prácticas evaluativas es la resignificación del rol docente. Se ha mencionado anteriormente sobre la necesidad que el/la docente deje de ser un/a ejecutor/a de programas fragmentados para convertirse en un intelectual crítico que analiza, reinterpreta y articula el currículo. Desde la nuclearización curricular se enfatiza y promueve aquello, por lo mismo se considera un cambio que le otorga al profesorado la autonomía necesaria para diseñar experiencias de evaluación auténtica. Esta autonomía, sustentada en la convicción de que la evaluación es un dispositivo político que afecta la trayectoria vital del estudiante, permite al docente priorizar la retroalimentación formativa por sobre la calificación sumativa. Al reducir la sobrecarga de contenidos, la nuclearización provee el tiempo y el foco para que el/la docente

invierta recursos en un feedback pertinente, convirtiendo el acto de retroalimentar en una práctica profesional reflexiva y sistemática, esencial para el desarrollo de la autonomía del estudiante.

En síntesis, la justificación de este proyecto se articula entre la ética pedagógica, el marco normativo y la realidad institucional. Es claro que la implementación de retroalimentación como acción sostenible es una herramienta potente para aportar a la disminución de la brecha de desigualdad que transforma la evaluación de un acto de certificación inequitativa a una impulsora de justicia social. Esta necesidad está respaldada por la política educativa nacional, donde el Decreto 67 y el nuevo Marco para la Buena Enseñanza exigen al profesorado planificar e integrar la retroalimentación descriptiva y oportuna como clave para la autorregulación. Finalmente, a nivel contextual, la brecha entre la intención declarada por los/as docentes y la baja planificación sistemática de la retroalimentación, sumada a la coherencia con el enfoque de nuclearización curricular, genera la oportunidad para intervenir colaborativamente. De este modo, el proyecto busca generar la coherencia entre la nuclearización y la evaluación formativa para institucionalizar una práctica de retroalimentación sistemática que incida en el desarrollo de los aprendizajes del estudiantado.

6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL

Esta sección corresponde a la segunda fase del proyecto que contempla los antecedentes teóricos conceptuales, estos están organizados en dos apartados. El primero, corresponde a la posición teórica conceptual, que a su vez se desglosa en los principales enfoques y conceptos que sustentan esta propuesta de intervención. Para estructurar estos antecedentes teóricos, se han definido cinco ejes temáticos generales que son: modelos educativos, evaluación, retroalimentación, participación de las infancias y formación docente.

El segundo apartado describe la contribución a la innovación educativa que indica la manera en que este proyecto aporta o incide en la comunidad en la que se implementará.

6.1 Posición teórica conceptual

6.1.1 Modelos educativos

Se inicia el análisis con un breve recorrido por los modelos educativos históricos que han permeado las concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación a nivel global. Esta revisión es importante, ya que permitirá comprender desde qué paradigma se concibe la educación en esta propuesta. Resulta indispensable profundizar sobre algunos aspectos de los marcos educativos y sobre cómo estos han determinado a escala global las concepciones dominantes de la práctica pedagógica, la estructuración curricular, y los criterios de evaluación, para articular una propuesta educativa que busque activamente la transformación y la emancipación social, en contraste con la mera reproducción de saberes o la adaptación al mercado laboral.

Es crucial comenzar describiendo el modelo tradicional de educación, puesto que este sintetiza prácticas pedagógicas acumuladas desde el siglo XVIII. Dicho modelo, influenciado por las ideas ilustradas, consolidó a la escuela como una institución que sentó las bases para la masificación de la pedagogía como disciplina científica en el siglo XIX. Bajo esta estructura, el método de enseñanza se constituyó como eminentemente expositivo. La evaluación del aprendizaje se caracterizó por ser reproductiva y centrada en la calificación del resultado, mientras que la relación profesor-alumno se definía como autoritaria y el estudiante asume un rol de receptor pasivo de información.

Esta comprensión tradicional del ejercicio pedagógico impulsó la emergencia del modelo conductista durante el siglo XX, constituyéndose como una aproximación específica a la pedagogía. Según Vergara y Cuentas (2015), autores clave como Pávlov, Skinner y Thorndike desarrollaron un modelo enfocado en la formación técnica del individuo, coherente con la producción, e integraron el concepto de "tecnología educativa" basado en el relativismo ético de la sociedad de mercado. Desde esta perspectiva, la comunicación en el aula es vertical, situando al docente como el emisor activo que ejerce control, mientras que el estudiante se relega a un rol pasivo de receptor.

Simultáneamente, y en contraste con el conductismo, surgió el modelo constructivista, fundamentalmente desarrollado por Piaget (1919) y expandido posteriormente por Vigotsky (1978), entre otros pensadores. Este enfoque se cimienta en la idea de formar seres humanos que, considerando sus condiciones biosociales individuales, puedan acceder progresivamente a los niveles superiores de desarrollo intelectual (Vergara & Cuentas, 2015). El constructivismo desplaza el foco del resultado observable hacia los procesos internos y la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

Esta concepción transforma el rol docente de una autoridad central a un activador, motivador y animador de las experiencias de aprendizaje. El objetivo es implementar procedimientos pedagógicos, que permitan a los/as estudiantes descubrir el conocimiento por sí mismos, transitando de la pasividad a la actividad en su formación. De esta manera, se promueve la búsqueda de la verdad mediante la reflexión y el reconocimiento del error como un insumo valioso para desarrollar la capacidad de aprender de él.

De este enfoque se deriva el modelo pedagógico social-cognitivo, cuyo objetivo es impulsar el máximo desarrollo de las capacidades e intereses del aprendiz en función de la producción social, tanto cultural como material (Vergara & Cuentas, 2015). En este marco, el conocimiento científico-técnico queda subordinado al desarrollo del espíritu colectivo. El modelo privilegia el trabajo productivo y ajusta los métodos de enseñanza según el tipo de saber abordado y el nivel de aprendizaje del estudiante. El rol del docente se concibe, entonces, como un incentivo para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, capacidades que, a su vez, deben ser puestas al servicio del desarrollo social.

Esta propuesta no se desarrollará desde estas perspectivas ya declaradas, puesto que el foco central del proyecto es implementar prácticas evaluativas de retroalimentación como acción sostenible, lo que implica que los/as docentes diseñen y apliquen estrategias que les permitan desarrollar autonomía y autorregulación en los/as estudiantes, logrando reflexionar sobre sus prácticas y reconstruirlas a partir de diálogo profesional con pares. A su vez, el aprendizaje se entiende como un proceso de significación mediado por el contexto social y cultural. En cuanto a los/as estudiantes se

conciben como agentes activos y reflexivos, que están al centro de su proceso educativo y que a partir de aprendizajes y evaluaciones contextualizadas pueden desarrollarse como sujetos que cuestionen críticamente su realidad. El enfoque pedagógico que encuadra esta postura se define como pedagogía crítica, este se detalla a continuación.

Al amparo de las teorías críticas de origen europeo emanadas de la Escuela de Frankfurt en Alemania, surge el enfoque pedagógico crítico, o, la pedagogía crítica. Briceño (2010) identifica a Jürgen Habermas, con la Teoría de la Acción Comunicativa Emancipadora, como el representante más relevante de esta corriente, cuyo postulado central es que el proyecto de la modernidad debe recuperar su carácter emancipatorio, fundamentado en los principios de solidaridad, igualdad y tolerancia. En Latinoamérica la teoría crítica ha tenido un desarrollo significativo. Referentes como el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, quien mantiene en sus planteamientos el carácter emancipatorio de Habermas, ha planteado la necesidad de validar el conocimiento y las prácticas de los sectores oprimidos y la necesidad de reconstruir las relaciones de poder.

Freire (1987) alineado con la tradición crítica, considera los principios que configuran nuevas perspectivas sobre el rol del educador y el educando. El autor, critica lo que denomina educación bancaria, que concibe al aprendiz como un recipiente pasivo. En su lugar, promueve la dialogicidad como esencia del acto educativo y concibe al estudiante como un sujeto que, a través de la reflexión crítica sobre su realidad, desarrolla una conciencia profunda de su situación sociopolítica y de las estructuras de opresión que la sostienen. Desde esta óptica, McLaren (1997) sostiene que la tarea fundamental del educador es facilitar a los estudiantes el afrontamiento crítico de las políticas e ideologías que moldean su realidad. Esto implica que los/as estudiantes se auto comprenden como productores de significado. Los educadores por consiguiente se asumen como agentes sociales, lo que demanda la urgencia de abandonar la certeza de poseer la verdad. Además, se requiere un compromiso ético con la erradicación del sufrimiento, la dominación y la opresión humana.

Considerando la amplitud y profundidad que conlleva este enfoque de pedagogía crítica, es necesario delimitar el marco asociado a los planteamientos pedagógicos que

encuadran este proyecto. Para esto, se consideran las definiciones presentadas por Pinto y Osorio (2022), quienes proponen realzar el contexto latinoamericano y particularmente definir desde la realidad chilena qué se comprende por pedagogía crítica. Los autores señalan que ésta es una propuesta “paradigmática que pretende construir en la formación de los/as sujetos epistémicos-sociales chilenos/as la capacidad y conocimiento para un desarrollo humano de más calidad, más solidario y colaborativo” (p.27).

A partir de lo expuesto, la tarea del educador crítico se enfoca en formar desde el coraje y la convicción, comprendiendo que el conocimiento es inherentemente parcial e incompleto. Este rol demanda la generación de condiciones dentro y fuera del aula que permitan a los/as estudiantes, desde el protagonismo, desarrollar sus aprendizajes y procesos evaluativos valorando su propia cultura.

Esta breve, pero esencial revisión de los principales modelos educativos da cuenta del camino recorrido por Occidente en su esfuerzo por institucionalizar la transferencia de saberes y el desarrollo de habilidades. Históricamente, las necesidades de la modernidad, en particular de su sistema productivo, han marcado la pauta a los distintos formatos pedagógicos implementados en la escuela como centro de ilustración. En coherencia con estos postulados, esta propuesta busca avanzar hacia una escuela o comunidad educativa vinculada a la pedagogía crítica. Se espera que los aspectos contextuales sean considerados activamente en los procesos de aprendizaje. Desde allí las prácticas evaluativas, diseñadas e implementadas por el profesorado, deben valorar los procesos individuales de cada estudiante, fomentando pilares como la autonomía, la participación, la comunicación, la significación y el respeto a las diversidades.

6.1.1.1 Planificación de la enseñanza y evaluación

La participación activa del estudiantado en el desarrollo y evaluación del aprendizaje se constituye como un componente esencial para fomentar el aprendizaje desde un rol activo. En coherencia con este principio, resulta crucial examinar la integración sinérgica entre la planificación de la enseñanza y la evaluación. Diversas investigaciones respaldan que la mejora en el aprendizaje se potencia

significativamente cuando la evaluación es concebida e integrada conjuntamente con la planificación curricular, especialmente si dicha evaluación posee un carácter formativo e incorpora la retroalimentación (Looney, 2011).

Las concepciones contemporáneas del aprendizaje, como la perspectiva socioconstructivista y los postulados de la pedagogía crítica, conllevan implicaciones sustanciales para la preparación de la enseñanza en sus dimensiones cognitiva y no cognitiva, al proponer un entendimiento renovado sobre el carácter situado y contextualizado del conocimiento. A partir de esta base, es imperativo analizar el rol de la planificación de la enseñanza y su articulación con la estrategia de evaluación, buscando garantizar y promover la participación activa del estudiantado y su involucramiento consciente en ambos procesos.

Considerando la postura pedagógica crítica que se asume en esta propuesta, es clave señalar que para el desarrollo del proceso de conocimiento de un/a estudiante se debe considerar primero la articulación de los saberes culturales y sociales con los saberes declarados en los Programas oficiales. Pinto & Osorio (2022) declaran que este proceso debe ser flexible y organizarse de manera graduada, de tal manera que responda al interés y rescate los aprendizajes autóctonos previos del grupo de estudiantes. Esto permite que los saberes oficiales tengan el mismo valor e importancia que los saberes propios de la cultura de los/as educandos.

Una vez que existe esta organización de los conocimientos a potenciar en los/as estudiantes es central, según este enfoque, que se determine de modo transversal a todo el proceso de enseñanza aprendizaje cómo se evaluará la instancia formativa diseñada. Aquí “necesariamente el pedagogo crítico debe entender que la evaluación es un instrumento de ayuda al educando, no para obtener un promedio, sino para comprender su progreso cognitivo y humano” Pinto & Osorio (2022, p. 84). La evaluación al ser comprendida como un dispositivo pedagógico debe estar previamente diseñada y definida en la planificación como una instancia constante.

En el contexto normativo nacional, el CPEIP (2021), a través de las orientaciones del Marco para la Buena Enseñanza, establece que la planificación debe comprometer

a los/as estudiantes en actividades desafiantes, estimulando una disposición positiva hacia el aprendizaje, la curiosidad y el interés por observar y comprender su entorno (p. 22). En consecuencia, la planificación se entiende como una herramienta medular para el desarrollo del aprendizaje, exigiendo que la labor docente se centre en el análisis riguroso de la propuesta curricular y de las características del estudiantado. Esto permite proponer y organizar temporalmente secuencias pedagógicas que propicien el desarrollo integral del conocimiento en sus múltiples dimensiones.

A partir del diagnóstico contextualizado realizado en el Liceo Darío Salas, se hace imprescindible establecer la postura teórica respecto a la planificación del aprendizaje. La propuesta central de este proyecto se alinea con las directrices ministeriales, postulando que la planificación de la evaluación debe ejecutarse de manera conjunta e integrada con la planificación de la enseñanza. Esta integración es clave para asegurar la coherencia pedagógica y la intencionalidad formativa. Desde allí, CPEIP (2021) plantea que “la planificación de la evaluación es una parte integral del proceso de preparación de la enseñanza, ya que al definir los objetivos también se debe definir cómo se evidenciará su logro” (p.23). Planificar, implica también crear actividades evaluativas que monitoreen y acompañen el aprendizaje, que generen evidencias para que los/as profesores/as tomen decisiones oportunas respecto del proceso de enseñanza.

La planificación efectiva considera esencialmente el diseño de actividades de aprendizaje y de monitoreo que resulten intrínsecamente significativas para los/as estudiantes, movilizandno sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Los autores Fullan y Langworthy (2014) mencionan que las tareas de aprendizaje deberán estar guiadas por objetivos claros y correctamente desafiantes, que incluyan contenidos curriculares y también intereses del estudiantado. También, estas tareas deben considerar criterios de éxito concretos y exactos del desempeño esperado, que favorezca a la identificación del logro de objetivos. Las tareas además deben incorporar ciclos de retroalimentación y evaluación formativa para desarrollar autoconfianza y proactividad en los/as aprendices.

En última instancia, esta planificación, que fusiona el desafío, la relevancia y la retroalimentación continua, establece un aprendizaje dinámico donde la evaluación se concibe como un proceso continuo de ajuste y mejora, y no meramente como una instancia sumativa final, promoviendo la autonomía y la propiedad del aprendizaje por parte de los estudiantes. Se reafirma en este apartado la relevancia que tiene la evaluación en el diseño del proceso de aprendizaje, pues al realizar una planificación conjunta, las estrategias evaluativas son pertinentes y permiten un seguimiento del aprendizaje de los/as estudiantes que se vuelve relevante si esperamos promover una educación participativa donde las metas sean claras y conocidas.

6.1.1.2 Nuclearización Curricular

Se ha mencionado en la contextualización, un elemento importante de la comunidad educativa en el que se adscribe el presente proyecto de intervención, pues los/as docentes preparan la enseñanza y el aprendizaje a partir de una estrategia de interpretación y reelaboración del currículum nacional que emerge para superar los obstáculos de un paradigma que ha derivado en una pedagogía técnica, de implementación y con una mínima reflexión. Este apartado es central para aclarar conceptualmente cómo se abordan los conocimientos curriculares en el establecimiento en cuestión y la necesidad de articular las prácticas evaluativas con este enfoque.

La nuclearización curricular se presenta como una propuesta educativa actualizada del Centro de Experimentación Pedagógica de la UMCE (CENEPU). Esta, busca una profesionalización crítica y protagónica del profesorado. El paradigma técnico ha reducido la enseñanza al "cómo enseñar", dejando de lado el "qué" y el "para qué" de la enseñanza. El currículum nacional, bajo este enfoque, ha sido percibido como una prescripción normativa y estandarizada, saturada, asignaturista, descontextualizada y "neutra", lo que ha limitado las decisiones docentes y dificultado un aprendizaje profundo, culturalmente pertinente y transformador.

Según Caro et al (2023), se comprenderá que la nuclearización también responde a una crisis del modelo pedagógico-curricular que se hizo evidente con la pandemia de Covid-19. Este modelo no logra conectar con la complejidad de la vida de las personas, se centra en una noción de aprendizaje irrelevante (adquisición de

contenidos y habilidades académicas alejadas de los contextos), y carece de un ideario democrático que incorpore la diversidad cultural y de género, la convivencia, la participación activa, el desarrollo socioemocional, la consciencia ecológica y el pensamiento crítico. Ante esto, el MINEDUC y el Consejo Nacional de Educación se vieron en la necesidad de reducir los Objetivos de Aprendizaje mediante una propuesta transitoria de priorización curricular.

Por el contrario, la nuclearización curricular emerge para establecer aprendizajes esenciales o nucleares. Su base no es el recorte o la simple selección, sino la integración de objetivos según las necesidades de cada proceso formativo. Busca conectar los objetivos nuclearizados con la vida de los/as estudiantes y sus diversos contextos, así como con finalidades educativas transversales, como la ciudadanía activa, el desarrollo integral y socioemocional, y la comprensión crítica del mundo. Esto permite superar una noción reduccionista del aprendizaje, dándole un mayor sentido a la labor educativa. La reciente priorización curricular (2023-2025) crea un escenario favorable para impulsar esta propuesta, que ofrece herramientas sistemáticas para una educación integral, transformadora y con sentido.

Según Caro et al (2023), el modelo de reorganización curricular se basa en una "triangulación" de tres componentes interconectados:

- Fines transversales: son el componente central que orienta el proceso formativo con un ideario de sujeto y sociedad. Se basan en valores, principios y fines generales compartidos (como justicia, dignidad, solidaridad, diversidad, conciencia ecológica y participación democrática), que son elementos mínimos para la vida en sociedad.
- Problemas socialmente relevantes: este componente operacionaliza la contextualización curricular. Se centra en la comprensión crítica del mundo a partir de fenómenos que afectan o interesan cotidianamente a las personas, y que pueden ser enunciados como núcleos temáticos en dimensiones políticas, sociales, culturales, tecnológicas o socioambientales.
- Nuclearización de los OA: es el componente de operacionalización curricular que implica la integración, síntesis y reelaboración de las prescripciones curriculares. Su propósito, es generar una apropiación global de los saberes, movilizándolos

como herramientas para construir marcos de interpretación desde los lenguajes disciplinares, su cruce interdisciplinar y su conexión con la realidad.

El proceso sugerido para llevar a cabo la nuclearización, que es una opción entre diversas posibilidades para abordar la lectura interpretativa y la reelaboración curricular, se estructura en cuatro etapas que se describen a continuación:

La primera es el establecimiento de coordenadas formativas y formulación del propósito formativo. En esta fase, se define la transversalidad educativa que guiará el proceso formativo, es decir, el horizonte de sentido de la enseñanza-aprendizaje (ej. una sociedad democrática, inclusiva, intercultural). Simultáneamente, se construye el problema socialmente relevante que se abordará, basado en el entorno sociocultural local o nacional.

La segunda, es la decodificación de objetivos, donde se seleccionan las asignaturas y niveles de enseñanza. Los objetivos escogidos se registran, distinguiendo por separado los conceptos/conocimientos y las habilidades/procedimientos que contienen, asegurando su compatibilidad temática o funcional.

La tercera es la categorización de objetivos de aprendizaje, la construcción del objetivo que se denomina nuclearizado y la definición del propósito formativo, para esta etapa se consideran los siguientes aspectos:

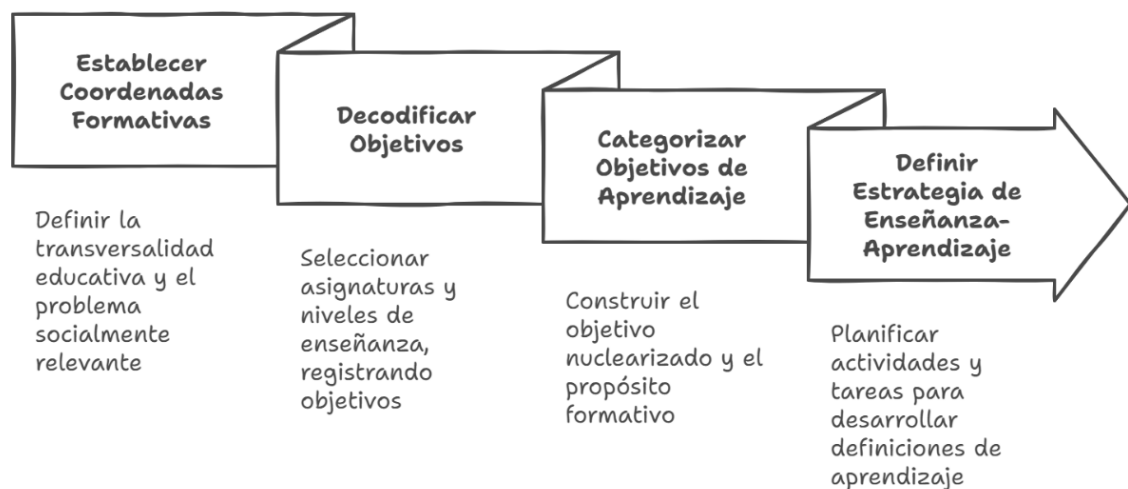
- Se determinan categorías articuladoras, que son conceptos/conocimientos disciplinares más generales que engloban otros más específicos.
- Se identifican las habilidades centrales, que son habilidades globales que implican el desarrollo de otras más específicas.
- Se construye el OA nuclearizado, que es la integración de los OA seleccionados en una expresión más global del aprendizaje, sintetizando contenidos y habilidades centrales.
- Finalmente, se construye el propósito formativo, que integra las transversalidades y los problemas socialmente relevantes, movilizand el OA nuclearizado desde una perspectiva más amplia del aprendizaje que supera la lógica binaria de contenido-habilidad. Esta etapa implica una reducción cualitativa de las prescripciones para potenciar la centralidad del desafío pedagógico y permitir mayor profundidad y contextualización.

La cuarta etapa es la definición de la estrategia de enseñanza-aprendizaje: se definen las actividades, tareas y acciones concretas que permitirán a los estudiantes desarrollar las definiciones de aprendizaje establecidas en el propósito formativo.

En la siguiente imagen, se resumen las 4 etapas ya descritas.

Imagen 3. Etapas de la nuclearización curricular.

Proceso de nuclearización curricular



Fuente: elaboración propia.

El fin es transitar hacia una educación para la vida, que no sea meramente funcional o adaptativa, sino que dote a los/as estudiantes de herramientas para comprender críticamente el mundo, fomentar su desarrollo integral y construir comunidad.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que en esta propuesta de preparación de la enseñanza no se define explícitamente una etapa para el diseño de las estrategias de evaluación. Por ello, es fundamental este proyecto de intervención que pondrá el foco en la planificación de la estrategia evaluativa, para intencionar que al igual que el aprendizaje, esta sea situada en un contexto y tenga sentido de realidad al ser un proceso articulado con el aprendizaje.

6.1.2 Evaluación

La evaluación es el segundo tema general que se desarrollará en este marco conceptual. Desde la contextualización de este proyecto y transitando por el diagnóstico institucional, se ha focalizado en las concepciones docentes respecto de las prácticas evaluativas en el aula y de su implementación en la comunidad educativa del liceo en cuestión. En este recorrido, se reconoce la necesidad de fortalecer y articular la retroalimentación del aprendizaje para que transite hacia una acción sostenible que fomente la participación y protagonismo de las infancias, en el contexto de enseñanza a partir de la estrategia de nuclearización curricular. Sin embargo, aún no se declara explícitamente cuál es la concepción de evaluación que orienta esta propuesta.

Las decisiones que se toman sobre la evaluación de los/as estudiantes son el reflejo del posicionamiento que se tiene acerca del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas ideas han sido diversas, con teorías pedagógicas que confrontan sobre qué, para qué y cómo se debe evaluar. Las primeras concepciones sobre la evaluación, se plantean desde el marco pedagógico de la racionalidad técnica, pues la evaluación del aprendizaje se concibe como la búsqueda objetiva de resultados mediante el logro de evidencias con una función principalmente acreditadora y operatoria de refuerzos tanto positivos, como negativos (Mellado, Sánchez, y Blanco, 2021).

En esa misma línea, los siguientes autores definen el concepto de evaluación; Scriven (1967) se refiere a que es un proceso sistemático de determinar el mérito de algo, siendo una actividad que implica juicios de valor con criterios preestablecidos. Para Tyler (1950), la evaluación debe poseer objetivos antes de que exista la evaluación para verificar hasta qué punto están siendo alcanzados. Stufflebeam (2000) aporta que la evaluación es el proceso de delinear y proporcionar información para juzgar las alternativas de decisión acerca de la efectividad de programa, proyectos, políticas o personas.

Ahora bien, según lo declarado, la postura que se asume en este proyecto es desde una mirada pedagógica crítica, donde se definirá como la trascendencia a la medición de conocimientos para configurarse como una práctica superpuesta en las

estructuras de poder, la ética y las dinámicas sociales dentro del ámbito educativo. Esta perspectiva busca desentrañar las implicaciones ideológicas y políticas de los procesos evaluativos, proponiendo un enfoque que promueva la justicia, la equidad y la democratización del aprendizaje. Es pertinente complementar esta definición con la mirada de Pinto & Osorio (2022), quienes proponen que una evaluación crítica es una “acción pedagógica centrada en el sujeto en formación que se constituye como sujeto epistémico social para la transformación de realidades” (p. 132). Así, la evaluación se entiende como un proceso con foco en la valoración del progreso formativo como estímulo para que el educando continúe encantado de su proceso de aprendizaje.

Históricamente, la evaluación ha sido utilizada como un mecanismo de clasificación y selección, legitimando la producción de la "excelencia" y, consecuentemente, el "fracaso escolar". Perrenoud (2005) cuestiona cómo la definición de un/a estudiante fracasado/a se vincula directamente con la incapacidad de adquirir los conocimientos y habilidades previstos por la institución, lo que inherentemente remite a un sistema de evaluación que establece juicios de valor y fundamenta decisiones de selección o certificación. Esta concepción tradicional subraya una lógica evaluativa que, a menudo, responde a intereses externos al proceso de aprendizaje en sí, concentrando el poder en quienes definen los criterios y las herramientas de evaluación.

House (2000) profundiza en la relación entre evaluación, ética y poder, argumentando que las evaluaciones no son neutrales, sino que están permeadas por premisas políticas y éticas. La lógica de la argumentación evaluativa debe basarse en acuerdos con los destinatarios, incluso si las premisas iniciales no son aceptables para terceros. De lo contrario, la evaluación carece de credibilidad y persuasión. La concentración de poder en la evaluación puede llevar a que los resultados sean reducidos a unas pocas medidas cuantitativas, perdiendo la riqueza de los objetivos sociales y formativos originales de un programa educativo.

Una postura crítica aboga por una evaluación que no solo informe sobre lo aprendido, sino que también actúe como una oportunidad para la mejora y la transformación. Ravela (2006) destaca que los reportes de evaluación deberían

explicitar sus destinatarios y cómo la información puede serles útil, promoviendo una reflexión sobre los desafíos que los resultados muestran para la política educativa y para los educadores. La evaluación no debe terminar en la presentación de datos, sino dar los primeros pasos hacia la generación de cambios, propiciando la reflexión de otros actores y la generación de acciones a partir de los resultados.

Además, tal como lo plantean las autoras Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación debe concebirse como una oportunidad para el aprendizaje, destacando la importancia de la metacognición. Esto implica que el/la estudiante no solo sea consciente de lo aprendido, sino que también identifique las estrategias cognitivas empleadas, reconociendo aquellas que favorecieron u obstaculizaron sus aprendizajes. Esta perspectiva se alinea con la idea de la "regulación de los aprendizajes" propuesta por Perrenoud (2005), donde la evaluación busca ajustar y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de meramente certificar un resultado.

El marco conceptual actual de la evaluación del aprendizaje aboga por un enfoque centrado en el estudiante y dialógico, que priorice el aprendizaje en profundidad y la autorregulación. Se busca que la evaluación sea una oportunidad de mejora continua tanto para estudiantes como para docentes, apoyada por prácticas pedagógicas innovadoras, la tecnología digital y una perspectiva de justicia social que reconozca y valore la diversidad de los contextos educativos. Esto implica un cambio en los roles tradicionales, fomentando asociaciones de aprendizaje y la creación de conocimientos relevantes para el mundo real.

Para cerrar, mencionar que la democratización de la evaluación es algo central, como plantea House (2000), ya que considera la difusión del poder y la consideración de los intereses de todos los involucrados. Un contrato de evaluación equitativo es fundamental, asegurando que las condiciones sean justas y transparentes para todos los participantes.

6.1.2.1 Estrategia de evaluación

Se ha planteado anteriormente, que es de suma relevancia que el diseño de la estrategia de aprendizaje se efectúe de manera integrada con el diseño de la estrategia

de evaluación, se ha reconocido también, que es un desafío de innovación pedagógica promover desde la nuclearización curricular el diseño de estrategias de retroalimentación situadas y contextualizadas tal como se lleva a cabo la enseñanza. Sin embargo, no se ha definido aún qué se entenderá como estrategia de evaluación en este proyecto de intervención.

Para esclarecer, en primera instancia, se señala que “una estrategia representa un conjunto de decisiones que orientan el logro de un objetivo o propósito y supone la coordinación de acciones para alcanzar dicho objetivo” (Foster, 2019, p. 80). Lo central es que las decisiones son definidas por el/la docente que está a cargo del diseño de estrategias, ya sean estas de aprendizaje o evaluación, por lo mismo es fundamental que estos pasos, procedimientos y/o acciones respondan a un marco coherente.

En segunda instancia y, en términos más específicos, una estrategia de evaluación, según Mineduc (2021), es el resultado de un proceso diseñado por los/as docentes, a partir de un enfoque evaluativo, esta permite la organización y articulación entre los instrumentos y actividades evaluativas. De este modo, la evidencia que se recoge de un proceso es válida, confiable y precisa sobre el avance en los aprendizajes de los/as estudiantes.

Comprender que la definición de la estrategia evaluativa es un proceso clave para la eficacia de las prácticas docentes respecto de la evaluación, nos permite reconocer la relevancia de su planificación, tal y como se otorga relevancia al diseño del aprendizaje. Según Foster (2019), existen ciertas decisiones que pueden resultar esenciales para el diseño de la estrategia de evaluación. La primera es la selección de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, decisión que va más allá del conocimiento técnico que pueda tener el o la docente respecto de los objetivos curriculares y su desglose en indicadores evaluativos, ya que implica la reflexión sobre cuál es la meta de aprendizaje y a qué conocimiento se le otorga el énfasis para que lo desarrollen los y las estudiantes.

La segunda decisión, según la autora es determinar cuál es la intencionalidad de la evaluación, esta intencionalidad se determina según la temporalidad en que se aplicará la práctica evaluativa. Es decir, será con intencionalidad formativa para diagnosticar, formativa para acompañar un proceso, o más bien sumativa para

identificar logros al final de un proceso. Nuevamente el/la docente tendrá un rol clave en esta decisión.

La tercera decisión respecto de la definición de la estrategia de evaluación, es la determinación de los procesos evaluativos, el foco está en que estos sean válidos y se articulen con los criterios definidos. Estos procesos, además, deben proporcionar evidencia relevante que permitan comprobar el logro de los aprendizajes.

Por último, una cuarta decisión es determinar quién o quiénes serán los agentes evaluadores, considerando que no únicamente el/la docente es quién puede liderar los procesos evaluativos y que también los/as estudiantes son actores válidos. Una estrategia evaluativa puede considerar un solo agente de evaluación o variedad de agentes. Lo fundamental es que la decisión asegure que la toma de evidencia será legítima, suficiente y que se promueva la participación de los/as estudiantes.

En la imagen a continuación, se presenta un resumen de las decisiones que debe considerar el/la docente:

Imagen 4. Fases en las decisiones para diseñar estrategias de evaluación



Fuente: elaboración propia.

En suma, subrayar que las estrategias de evaluación deben ir más allá de la mera calificación para convertirse en herramientas que permitan tomar mejores

decisiones para promover aprendizajes. Esto requiere que los/as docentes sean conscientes de las consecuencias de sus prácticas evaluativas en las trayectorias escolares de los/as estudiantes y que actúen como agentes evaluativos activos, involucrando también a los/as estudiantes en su propio proceso y en el de sus pares. Por lo que, no basta con aplicar instrumentos, sino que es fundamental comprender la razón de ser de cada estrategia y su impacto en el aprendizaje profundo y situado.

6.1.2.2 Evaluación sumativa y formativa

Cuando se realizó el diagnóstico institucional en la comunidad escolar, se reflejó que en su mayoría los/as docentes realizan prácticas de evaluación sumativa y que incluso, las retroalimentaciones que se llevan a cabo son al cerrar los procesos de aprendizaje. Como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, se espera que, a través de este proyecto, las prácticas de retroalimentación de los/as docentes sean continuas y sostenibles, por lo mismo, se definirá a continuación en el marco conceptual a qué nos referimos cuando aludimos a evaluación sumativa y formativa.

La evaluación en el ámbito educativo, se clasifica comúnmente en dos tipos principales según su propósito y momento de aplicación: evaluación formativa y evaluación sumativa. Ambas son complementarias y cruciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La posición conceptual a la que aquí se adscribe es que, al tener finalidades diferentes, la evaluación sumativa y formativa deben complementarse y formar un ciclo evaluativo sin que la evaluación sumativa tenga preponderancia en el aula por sobre la evaluación formativa. Según Shepard (2006), puede existir una mirada integrada de los dos procesos, siendo esto favorecedor para la retroalimentación del aprendizaje, ya que permite mayor coherencia y monitoreo de los progresos parciales y verificación de la consecución de logros de los/as estudiantes.

Para esclarecer en ambas definiciones, primero se profundizará en evaluación sumativa. Históricamente, se han comprendido los procesos evaluativos bajo la lógica de la certificación, por ello se ha otorgado mayor relevancia a la evaluación de los

resultados de los aprendizajes, tecnificando el acto de evaluar y estandarizando la evaluación. Entonces, la evaluación sumativa es una práctica evaluativa que se utiliza para medir y certificar el aprendizaje y rendimiento de los/as estudiantes al final de un determinado periodo.

Mellado-Moreno et al. (2021) señalan que la evaluación sumativa, bajo el marco pedagógico de la racionalidad técnica, se define como la búsqueda objetiva de resultados a través de la obtención de evidencias con una función principalmente acreditadora y operatoria de refuerzos positivos y negativos. Sancho y Ferrer (2021) enfatizan en que esta tiene como objetivo principal apreciar los resultados finales de un programa o intervención educativa para comprobar el impacto generado, resultando clave para la rendición de cuentas y la toma de decisiones sobre los programas educativos (Bolívar, 2022).

En el contexto nacional, Mineduc (2017) señala que en Chile se han implementado reformas para equilibrar la evaluación sumativa con prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. Estas reformas incluyen la diversificación de las técnicas de evaluación, la capacitación continua de los docentes en metodologías evaluativas innovadoras y el uso de la tecnología para mejorar la precisión y la eficacia de las evaluaciones. Estas iniciativas buscan mejorar la equidad en el sistema educativo, asegurando que todas las evaluaciones sean justas y relevantes para el desarrollo integral de los/as estudiantes.

Por otro lado, no olvidemos que, para fomentar una educación integral, es necesario responder a las demandas sociales, las que, en la actualidad, se enfocan en potenciar las bases democráticas aumentando los niveles de equidad y participación. Frente a esto, la evaluación de los aprendizajes asume un rol fundamental para adecuar y definir los desafíos educativos con el fin de construir sujetos comprometidos/as con la transformación social. Lo anterior, implica cambiar las lógicas tradicionales de la evaluación para incorporar nuevas prácticas evaluativas en el aula educativa.

El enfoque de evaluación formativa aporta transformaciones en la manera en que se gestiona la enseñanza en la sala de clases y las oportunidades de aprendizaje que tienen lugar. Pero ¿Qué es la evaluación formativa? Corrales, et al. (2021) plantean que la evaluación formativa fue propuesta por primera vez por Michael Scriven en 1967, quien buscaba un contraste con la evaluación sumativa. Así, la utilizó como una forma de mejorar el currículo en el proceso ejecutivo y, como consecuencia, la efectividad de los aprendizajes.

Según Förster (2017), la evaluación formativa se distingue en caso que los/as estudiantes comprenden que "el propósito de la evaluación es diagnosticar las fortalezas y debilidades en lugar de asignarles una calificación estarán más dispuesto a revelar" sus falencias (p. 21). Esto subraya su función diagnóstica y no sancionatoria. Además, se enfatiza que, en las etapas formativas, "la retroalimentación debe darse antes de calificar la tarea, sin calificaciones o puntajes asociados, y dar al estudiante la oportunidad de mejorar su trabajo antes de la evaluación sumativa" (Förster, 2017, p. 21).

En la misma línea, Castro y Moraga (2020) señalan que la evaluación formativa cumple con la función de "regular el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 13). Este tipo de evaluación busca detectar las dificultades que los estudiantes puedan tener en el transcurso de su aprendizaje y brindarles el apoyo necesario para superarlas, promoviendo así la autorregulación.

Cabe mencionar que, para poner en práctica al interior de las aulas de clase la evaluación formativa, el Ministerio de Educación (2017) entrega orientaciones para el uso formativo de la evaluación en aula, teniendo como objetivo orientar y enriquecer las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los establecimientos para mejorar los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes. Se presentan cuatro estrategias de evaluación formativa en el aula que, usadas en conjunto y sistemáticamente, dan a la evaluación un mayor uso pedagógico. Estas son: compartir los objetivos de aprendizaje y sus criterios de logro; diseñar y realizar actividades que permitan evidenciar el aprendizaje; retroalimentar efectiva y oportunamente; dar oportunidades para la autoevaluación y coevaluación.

Al fomentar un enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje, la evaluación formativa contribuye a crear un ambiente educativo más inclusivo, colaborativo y orientado al crecimiento y desarrollo de todo el estudiantado, ya que la participación de estos actores desarrolla la autonomía. En síntesis, la evaluación formativa es un proceso iterativo y dialógico que se centra en el aprendizaje para el aprendizaje, buscando retroalimentar y regular continuamente el progreso del estudiante y las prácticas docentes, en lugar de solo certificar resultados.

Ambas evaluaciones, tanto la formativa como la sumativa, serán fundamentales en el proceso de aprendizaje, ya que permiten que las prácticas de retroalimentación se lleven a cabo en el aula en distintos momentos del proceso, lo que propicia el levantamiento de información asertiva, respecto de lo que han aprendido los/as estudiantes para reconocer su trayectoria y participar de manera comprometida y significativa de lo que se está aprendiendo.

6.1.3 Conceptualización de la retroalimentación

Uno de los temas que se ha mencionado reiteradamente en este proyecto son las prácticas de retroalimentación, pues ya se ha identificado que en el contexto educativo en que se enmarca esta investigación, es central afianzar y consolidar aquellas prácticas, para que se desarrollen de manera sostenible y favorezcan la participación y autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes. Se ha mencionado también, la importancia que estas prácticas se articulen con los documentos institucionales y con el enfoque de aprendizaje desde la nuclearización curricular. Por ello, en este apartado se plantea la perspectiva respecto de la retroalimentación y se espera definir cuáles son los parámetros que aportarían a que las prácticas de retroalimentación se materialicen al interior de las aulas de clases como una acción sostenible y situada en el contexto educativo.

La retroalimentación presenta diferentes definiciones según el enfoque educativo en el que los/as autores/as se adscriben. Se ha determinado en los apartados anteriores, que la línea pedagógica de este marco se posiciona desde un enfoque pedagógico crítico, por ello, se espera plantear algunas perspectivas de la

retroalimentación vinculadas a este enfoque, entendiendo que hoy en día hay miradas educativas que comparten ciertos aspectos.

En primer lugar, se considera la definición de Föster (2017), quien plantea que la retroalimentación, es una herramienta para tomar mejores decisiones para promover aprendizajes. Esto implica que la retroalimentación va más allá de señalar aciertos o errores, sino que más bien busca ofrecer información que el/la estudiante pueda utilizar activamente para comprender qué hizo bien, dónde necesita mejorar y cómo puede hacerlo. En este sentido, según la autora la retroalimentación es un insumo clave para la regulación del aprendizaje, permitiendo al/la docente y al/la estudiante ajustar sus estrategias en función del progreso o avance respecto de un logro de aprendizaje.

De igual manera plantea que el concepto ha evolucionado históricamente desde ser vista como un producto (tradicional, centrada en el docente y correctiva) a un acto dialógico y finalmente a una acción sostenible. Como acto dialógico, promueve el aprendizaje a través de una interacción dinámica (cognitiva, social afectiva y estructural), permitiendo a los/as estudiantes interpretar comentarios, comprender conceptos y desarrollar la capacidad de autorregular su propio aprendizaje. Como acción sostenible, con el propósito que se integre al aula de clases y que mediante la continuidad cíclica de instancias de retroalimentación se llegue al desarrollo de la autorregulación del estudiantado sobre su propio proceso.

En segundo lugar, se considera la definición planteada por Castro & Moraga (2020), establecen que la retroalimentación se entiende como la información que se proporciona al estudiante sobre su desempeño, con el fin de que comprenda su progreso y pueda tomar acciones para mejorar. Su propósito principal es la regulación de los aprendizajes, lo que implica ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes avancen hacia el logro de los objetivos educativos. En este sentido la retroalimentación se vuelve un acto dinámico que permite realizar modificaciones al proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustando las estrategias en función de las necesidades de los/as estudiantes y las reflexiones del profesorado.

Es en este punto donde cobra sentido la presente propuesta de intervención, ya que se diagnosticó que los/as docentes reconocen la importancia de este proceso, pero

carecen de los medios prácticos para ejecutarlo, así el diseño propuesto busca desarrollar las herramientas concretas para operacionalizar ese ajuste. De este modo, la intervención facilita que el/la docente pueda transitar desde una evaluación tradicional hacia una práctica que efectivamente regule y movilice los aprendizajes hacia el logro de los objetivos.

En tercer lugar, se considera la perspectiva de Anijovich y Cappelletti (2017) quienes presentan la retroalimentación como un elemento clave que va "más allá de las pruebas", posicionándose como una oportunidad intrínseca al proceso evaluativo para impulsar el aprendizaje. Las autoras aluden a que la retroalimentación sea una práctica cotidiana del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que no esté necesariamente ligada a las instancias de calificación a partir de una prueba. Esta visión fundamenta la relevancia de la propuesta de intervención, debido a que busca transformar la cultura evaluativa del establecimiento. El objetivo es desplazar el foco desde el uso exclusivo de instrumentos estandarizados hacia la incorporación de estrategias de retroalimentación formativa.

En cuarto lugar, los autores Quezada y Salinas (2021) plantean una perspectiva relevante al describir la retroalimentación como un acto dialógico y sostenible, que se alinea con los planteamientos anteriores y ponen el foco en la importancia de "alinear las percepciones de docentes y estudiantes sobre este proceso" (p. 225). Esto resalta la naturaleza colaborativa y continua que debe caracterizarla. En este sentido se tensiona la perspectiva unidireccional de información, donde es únicamente el/la docente quien maneja los criterios de evaluación y el/la estudiante no tiene la posibilidad de conocer con anticipación qué, cómo y cuándo será evaluado/a. Si se espera promover la autorregulación de los aprendizajes por parte del estudiantado es central esta mirada, en que el/la aprendiz maneja información que le permitirá ajustar su aprendizaje.

En síntesis, la importancia de la retroalimentación radica en su capacidad para transformar la evaluación en una verdadera herramienta de aprendizaje. Al proporcionar información detallada y orientada a la mejora, se facilita que los/as estudiantes asuman un rol activo dentro de su trayectoria educativa.

6.1.3.1 La retroalimentación como puente

En un marco conceptual más amplio, la retroalimentación se constituye como el nexo crucial entre la evaluación y el logro de aprendizajes significativos. En definitiva, es un puente entre la evaluación y el aprendizaje, por ello, es clave reconocer la capacidad que presenta para transformar la evaluación en una verdadera herramienta de aprendizaje. En una mirada teórica complementaria Förster (2017) advierte que para lograr este puente es necesario superar la lógica de la calificación y centrarse en “proporcionar información detallada que revele las falencias” (p. 21) para orientar la mejora. Mientras que Luna et al. (2022) profundizan en cómo se recepciona la información, señalando que el objetivo final es que los/as estudiantes identifiquen sus aciertos y tomen conciencia de sus debilidades. Así, ambas perspectivas coinciden en que la retroalimentación efectiva no solo informa, sino que moviliza la conciencia del estudiante hacia su propio progreso.

De igual manera, esta conceptualización de la retroalimentación permite el desarrollo de la metacognición y autorregulación, al reflexionar sobre la retroalimentación, los/as estudiantes pueden identificar las estrategias cognitivas que emplearon, reconociendo cuáles fueron efectivas o no (Anijovich & Cappelletti, 2017). Esta capacidad de “autorregularse y construir nuevos conocimientos” es una de las “tendencias de la evaluación formativa” impulsada por la retroalimentación (Vargas-Pimentel et al., 2024, p. 378).

Otro aspecto que le otorga relevancia a la retroalimentación, es el factor de motivación y gestión del error, que genera en los/as estudiantes durante el proceso de aprendizaje, ya que bien formulada puede motivar al estudiantado a “asumir errores y buscar superarlos” (Luna et al., 2022, p. 6), promoviendo una “actitud favorable para el pensamiento crítico” y la independencia frente al conocimiento. Esto contribuye a la “motivación al aprendizaje” y una adecuada “gestión del error de aula” (Luna et al., 2022, p. 7).

Es así que, la retroalimentación es una intervención pedagógica fundamental que, en consonancia con la visión de la evaluación para promover el aprendizaje, transforma la información evaluativa en una herramienta de crecimiento y desarrollo para el estudiante, fortaleciendo su trayectoria académica. Por lo anterior, es necesario que, en esta comunidad educativa, y a propósito de los resultados diagnósticos obtenidos en el diseño de este proyecto, se avance en lo que Hattie y Timperley (2007), determinan como los niveles de retroalimentación para que ésta sea efectiva. Lo que actualmente ocurre como retroalimentación en este liceo, se encuentra más bien en un nivel que va en el levantamiento de información centrada en la tarea, y se espera consolidar la retroalimentación a un nivel enfocado en la autorregulación mediante prácticas de acción sostenible.

6.1.3.2 Retroalimentación como acción sostenible

Al posicionarnos desde la valoración de la retroalimentación como un puente para el aprendizaje es necesario avanzar hacia prácticas de retroalimentación como acción sostenible. Lo anterior, implica comprender que la sostenibilidad de la retroalimentación radica en su naturaleza continua, integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en su carácter dialógico. Quezada y Salinas (2021) enfatizan que la retroalimentación es un "acto dialógico y sostenible" donde es fundamental "alinearse las percepciones de docentes y estudiantes sobre este proceso" (p. 225).

Esta visión sugiere que no se trata de un evento aislado, sino de un intercambio continuo de información que se mantiene a lo largo del tiempo, permitiendo ajustes y mejoras progresivas. La sostenibilidad implica que la retroalimentación se convierte en parte intrínseca de la cultura de aula, donde tanto docentes como estudiantes, participan activamente en su formulación y recepción, fomentando una "actitud colaborativa" (Luna et al., 2022, p. 5).

Esta es quizás la concepción más actual, donde la retroalimentación se entiende como una acción recursiva entregada en ciclos, que apoya al estudiante en sus tareas actuales y fomentar su autorregulación para tareas futuras. Se reconoce que el concepto surge a partir de los planteamientos de Hounsell (2007), quien lo define como una serie de “procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al estudiante sobre la tarea actual, al tiempo que también desarrollan la capacidad de autorregular el desempeño en tareas futuras” (Hounsell, 2007 en Moreno, 2021, p.74).

El estudiante se convierte en un aprendiz independiente, que no depende únicamente del docente. Se generan procesos metacognitivos, incorporando el *feedforward* (retroalimentación hacia adelante) para mejorar la tarea actual y satisfacer necesidades futuras de aprendizaje. La participación en prácticas repetidas de retroalimentación dialógica y sostenible, incluyendo la evaluación de pares y la autoevaluación, puede mejorar significativamente la calidad del aprendizaje. Se enfatiza que la capacidad de autorregulación es una característica central, junto con el diálogo que promueve el compromiso.

Otros autores como, Carless (et al. 2011), plantean que esta retroalimentación se refiere a la interacción dialógica para apoyar a los/as estudiantes en las tareas de aprendizaje que realiza y a su vez, se autorregulan las tareas futuras. De este planteamiento surge la relevancia de promover prácticas de evaluación como acción sostenible, pues a través de estas el rol del/la estudiante pasa de un mero receptor de información a asumir el protagonismo de su proceso para autorregular su aprendizaje. Este proceso de autoconocimiento es esencial para el desarrollo de la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Para sistematizar las características de la retroalimentación como acción sostenible, se presenta el siguiente cuadro resumen.

Tabla n° 10 resumen de la retroalimentación como acción sostenible

Modelo de retroalimentación	Retroalimentación como acción sostenible.
Rol docente	Promover la reflexión. Promover el diálogo con el/la estudiante. Modela estrategias.
Rol estudiante	Regula y aplica diferentes criterios para su quehacer y tareas futuras.
Características	Reconoce necesidades actuales y futuras respecto del aprendizaje de cada estudiante o un grupo determinado. Promueve la autonomía. Promueve la autorregulación del/la estudiante. Establece criterios claros y ciclos de implementación.
Limitaciones o complejidades	Implica la planificación de las instancias. Demanda continuidad y constancia en el tiempo de implementación. Implica ajustar la cultura evaluativa.

Fuente: elaboración propia.

6.1.3.3 Prácticas de retroalimentación como acción sostenible

Se ha definido hasta ahora qué es la retroalimentación como acción sostenible, señalando la perspectiva de algunos/as autores/as que la plantean como estrategia fundamental para la mejora del aprendizaje e, incluso, para el desarrollo de aprendizaje profundo. Ahora bien, para comprender mejor, se pueden caracterizar algunas prácticas que permiten materializar este enfoque de retroalimentación al interior de las aulas de clases.

Como ya se ha mencionado, la efectividad de la retroalimentación radica en la información que se proporciona al/la estudiante y las decisiones que éste/a toma con el propósito de mejorar su aprendizaje. Por esto, una condición para la efectividad de la retroalimentación es que se desarrolle en contexto de aprendizaje, por ello, debe ser planificada y así ayudará al estudiantado a entender la relación entre un conjunto claramente definido de criterios y su nivel actual de desempeño (Clarck, 2011).

Además, a partir de los planteamientos de diversos autores (Sadler, 1989; William, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Föster, 2017), se presenta a continuación lo que se podría denominar un ciclo de retroalimentación efectiva, que cumple con ciertas condiciones relacionadas a qué se retroalimenta, cuando se retroalimenta, qué orienta y para qué orienta la retroalimentación. Esto presentado en la imagen 5.

Imagen 5. Ciclo de retroalimentación efectiva



Fuente: elaboración propia.

Las prácticas de retroalimentación vinculadas a este ciclo se pueden definir en lo que Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012) proponen como siete buenas prácticas asociadas a la retroalimentación sostenida que son profundizadas por Förster (2017) y organizadas en la imagen 6, presentada a continuación.

Imagen 6. Prácticas efectivas de retroalimentación



Fuente: elaboración propia.

Es crucial comprender que la efectividad de la retroalimentación también yace en proveer a los/as estudiantes de las destrezas y estrategias para mejorar su propio aprendizaje. Las interacciones dialógicas formativas articulan las evidencias de aprendizaje con los objetivos y criterios, promoviendo la revisión y la reflexión.

Sin duda, una retroalimentación sostenible se orienta hacia la autorregulación del aprendizaje, ya que permite al/la estudiante desarrollar la capacidad de convertirse en evaluador y regulador de su propio aprendizaje a través de la comprensión de criterios. La autorregulación es un proceso continuo y recíproco que fomenta la autonomía del aprendizaje. El rol docente es ayudar a los/as estudiantes a comprender los objetivos, desarrollar habilidades de juicio sobre su aprendizaje y crear un repertorio de estrategias para regular su propio proceso.

6.1.4 La retroalimentación en la participación y autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes de enseñanza básica

La importancia del rol activo y participativo del estudiante es una constante en los enfoques de evaluación para el aprendizaje. Se destaca que la evaluación debe permitir al/la estudiante ser un sujeto con voz y protagonista de su propio desarrollo. Esto implica que el/la educador/a debe ser un facilitador/a que plantee estrategias evaluativas que conviertan al/la aprendiz en un sujeto activo/a y comprometido/a. En este sentido se ha mencionado que el/la docente debe apoyar y motivar la participación en el aula, considerando en la planificación instancias de retroalimentación que incorporen explícitamente la participación del/la estudiante.

En el modelo de retroalimentación para el aprendizaje se plantea que los/as estudiantes se involucren construyendo comentarios, dudas y /o preguntas sobre su propio trabajo y el de otros/as, sin embargo, este interés no se desarrollará de manera natural si es que no se generan intencionadamente los espacios y las condiciones pedagógicas que habiliten y validen dicha participación, transformando el aula en un escenario donde la voz del estudiante tenga un lugar legítimo.

Según Gomes et al (2024), para promover procesos de aprendizaje y evaluación democráticos y participativos, debemos concebir a la niñez como sujetos del presente y enfocarnos en el desarrollo de ciudadanos democráticos en el ahora, no desde la idea de formar ciudadanos participativos para el futuro, desafiando la capacidad política de los niños y las niñas y aumentando sus posibilidades de acción en la vida comunitaria.

Se reconoce entonces que la relación entre niñez y educación ha estado determinada por cómo se concibe al sujeto que aprende desde los diferentes enfoques educativos, pues en un enfoque racio-técnico los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación caracterizan al estudiante como un sujeto que se está preparando para la vida adulta, la escuela se comprende como la institución que les acompañará para integrarse en la sociedad.

En cambio, desde una perspectiva crítica, el sujeto que aprende se concibe como un ser completo que está viviendo el ahora y que merece un desarrollo digno, bajo una perspectiva de derechos y participación activa de sus procesos de crecimiento (Pinto & Osorio, 2022). Tomar conciencia sobre la problemática del adultocentrismo en educación y abrir los espacios a la participación real de las niñeces es central para la promoción de una sociedad más justa.

Ahora bien y como se planteó anteriormente, es crucial evidenciar la participación estudiantil en la educación, centrándose en las voces de los propios niños y niñas, pues frecuentemente los debates sobre la educación y la participación son efectuados desde la mirada adulta, sin considerar sus experiencias y opiniones.

En este sentido, la Ley General de Educación (2009) establece, en su Artículo 15, que los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares.

Sin embargo, la encuesta realizada el año 2012 por la organización Asesorías para el Desarrollo, en el marco de un estudio de UNICEF, arroja que sólo el 14,9% de los estudiantes entrevistados declaró participar en alguna organización estudiantil dentro de su colegio (Consejo Nacional de la Infancia, 2014). Siendo la mayoría de estos estudiantes, mayores a 11 años de edad, por lo que, además de ser un bajo porcentaje de participación, no considera al rango estudiantes de enseñanza básica.

Son variados los desafíos que enfrentan las infancias en su participación en la escuela, entre estos se encuentran la falta de oportunidades reales para influir en las decisiones, la rigidez de los currículos y las actitudes de algunos adultos que subestiman la capacidad de los niños y niñas para contribuir en su aprendizaje. Aquellos obstáculos vislumbran la necesidad de un cambio estructural para fomentar una cultura de participación auténtica y significativa. Por esto:

Debe construirse un sentido participativo, proponiendo que se establezca una comunicación dialógica entre adultez e infancias dentro del contexto escolar, basada en la confianza y en el reconocimiento legítimo del otro que se disponga al servicio de la construcción de agencia individual y colectiva para construir una escuela democrática (Allende, et. al, 2021, p. 201).

La participación en el contexto escolar debe desarrollarse en todas las instancias, incluyendo los procesos evaluativos. Según Santos Guerra (2014) cuando comprendemos la evaluación como aprendizaje, es preciso que suceda como un proceso participativo. Cuanta más participación tengan los/as evaluados/as más potencialidades formativas tendrá la evaluación, aportando al sentido de realidad y a la contextualización de ésta.

La participación de los/as estudiantes y las prácticas de retroalimentación como acción sostenible tienen una relación de proporcionalidad, ya que en la medida que exista retroalimentación y se incorporen prácticas de autoevaluación y coevaluación en el aula, se fomenta la participación de los/as estudiantes.

El rol del/la estudiante cambia cuando a través de la retroalimentación y las prácticas evaluativas se promueve su participación, pasa de un rol pasivo y receptor a uno protagónico, siendo esta una de las mayores implicancias de la retroalimentación para el aprendizaje. El protagonismo que se ha planteado hasta ahora está intrínsecamente vinculado con la autorregulación del aprendizaje. Según el modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2003) la retroalimentación que el/la docente proporciona en las tareas realizadas por el/la estudiante entrega información relevante para la estrategia a utilizar en tareas futuras.

Para definir la autorregulación consideraremos el análisis de los autores Panadero y Alonso-Tapia (2014) sobre el modelo de Zimmerman (2002), quienes mencionan que “la autorregulación es el control que los estudiantes ejercen sobre su cognición, comportamiento, emociones y motivación mediante el uso de estrategias personales para alcanzar las metas que se han fijado” (p.7). En este sentido, el/la estudiante al autorregular su aprendizaje toma un papel activo y consciente en la

gestión de sus recursos internos para el logro de los objetivos, sin duda el rol del/la docente, mediante la retroalimentación, es fundamental para generar las instancias que permitan propiciar el desarrollo de la autorregulación concebida de este modo.

Según el modelo de Zimmerman (2002) la autorregulación se genera a partir de un ciclo de tres fases, la primera de éstas es la planificación, que implica el definir metas u objetivos que al conectarse con los conocimientos previos, permiten establecer estrategias para el logro de las metas definidas. La segunda fase, es monitorear, esta implica mirar los avances propios y reconocer qué se está comprendiendo y qué no. Por último, la tercera fase del ciclo es la capacidad de reflexionar y evaluar, esta considera la posibilidad de evaluar el resultado y hacer un contraste con las metas iniciales, reconociendo cuán efectivas fueron las estrategias implementadas.

A partir de lo anterior se puede reconocer que un/a profesor/a está enseñando a autorregularse si planifica la evaluación y comunica las metas, da cuenta de los instrumentos de evaluación y enseña cómo utilizarlos para fomentar el monitoreo, además incita la reflexión respecto de la información entregada por él mismo en la retroalimentación. Por esto, en los estándares de la profesión docente MINEDUC (2021) se indica que la retroalimentación aporta al aprendizaje si “comunica indicadores de éxito específicos y precisos, para que sus estudiantes puedan monitorear sus avances, ajustar su proceso de aprendizaje y utilizar diversas estrategias de auto y coevaluación, de modo que adquieran autonomía y responsabilidad” (p. 52).

En síntesis, la evaluación y en particular la retroalimentación se hace esencial para promover la participación de los/as niños/as en contextos educativos, pues a través de estas se puede favorecer la autonomía y la construcción de valores sociales para reflexionar y actuar en democracia (Ríos y Herrera 2021).

6.1.5 Profesionalización docente y prácticas de evaluación

A partir de la problematización que se ha identificado en el contexto educativo, se reconoce que las prácticas evaluativas de retroalimentación propuestas por el

profesorado requieren ser planificadas y diseñadas en conjunto con la enseñanza, además requieren incorporar estrategias metodológicas concretas que permitan superar el uso exclusivo de instrumentos estandarizados, y a su vez proporcionen información a los/as educandos que les permita autorregular su aprendizaje. Para avanzar en la mejora de las prácticas y su implementación en el aula, las escuelas deben poner foco en el desarrollo profesional docente (DPD), entendiéndolo como un concepto que denota la evolución y continuidad de los procesos de aprendizaje del profesorado a lo largo de su ejercicio profesional.

Esta noción es crucial, porque permite concebir al/la educador/a como un profesional de la enseñanza con la capacidad de reflexionar sobre su práctica docente para construir nuevos saberes. El núcleo del DPD reside en los saberes pedagógicos, los cuales son inherentemente plurales, heterogéneos y situados. Tardif (2009) clasifica estos saberes según su origen, incluyendo:

1. Saberes disciplinares y curriculares: se refiere a los contenidos de las materias a enseñar y los programas escolares.
2. Saberes de la formación profesional: provenientes de las instituciones de formación y las ciencias de la educación (pedagogía y didáctica).
3. Saberes experienciales: actualizados, adquiridos y necesarios en la práctica cotidiana, que no provienen de instituciones de formación ni currículos. (p. 31)

Los saberes experienciales constituyen la cultura docente en acción y son considerados por el profesorado como el fundamento de su competencia y de su saber enseñar. El saber del maestro se modela en y por el trabajo, y el dominio progresivo de la profesión se construye a través de la experiencia práctica, transformándose en certezas profesionales y rutinas. (Tardif, 2009)

En Chile, el foco en el DPD se tensiona, ya que las políticas de rendición de cuentas, sustentadas en la medición de calidad mediante pruebas estandarizadas de altas consecuencias como el SIMCE, traen consigo sistemas de amenaza y castigo para las escuelas. Esta lógica requiere un enfoque educativo gerencial y se traduce en la estandarización y tecnificación del trabajo docente. Según Cornejo (2015) es posible

advertir el avance sostenido de las posturas que conciben la docencia como un oficio más bien técnico e instruccional y también de aquellas que se basan en los postulados del llamado New Public Management que promueve la contratación flexible, la estandarización de resultados esperables, la estandarización creciente de los procesos de trabajo, la rendición de cuentas, la evaluación individual y los ajustes de salarios de trabajadores asociados a resultados, el fomento de la competencia individual entre trabajadores, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria.

La estandarización se evidencia en mecanismos como el SIMCE y la evaluación docente, buscando que el profesorado desarrolle su práctica pedagógica basándose en estos estándares como metas. El resultado es una identidad docente tecnificada y reducida, donde el/la profesor/a es un/a ejecutor/a de estándares diseñados externamente. Esta visión técnico-instrumental, que privilegia resultados medibles, choca directamente con la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, ya que operan bajo lógicas opuestas. La primera exige evidencias finales y estandarizadas para certificar el rendimiento. En cambio, la evaluación para el aprendizaje demanda valorar el proceso, el error y la singularidad de cada estudiante. En la práctica, esta tensión obliga al/la docente a priorizar la obtención rápida del dato mediante la calificación, por sobre el acompañamiento pedagógico y retroalimentación del proceso, reduciendo así la complejidad del aprendizaje a un indicador de logro.

Cuando las condiciones son de agobio, malestar y burocratización, los/as docentes se ven forzados a prácticas mecánicas de evaluación enfocadas principalmente en los conocimientos, reproduciendo una visión tradicional. La creencia de que la evaluación es un instrumento de control que privilegia las respuestas correctas y las tareas simples se fortalece en este contexto. Por ello, es de suma importancia pensar la escuela bajo lógicas que tensionan esta estructura y fomentan el DPD desde el ejercicio de colaboración y reflexión para la construcción de saber pedagógico.

Al reconocer la relevancia de la colaboración o trabajo colaborativo docente como elemento central para el DPD, se requiere aclarar su sentido y significado. Según

el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Pedagógica (CPEIP, 2019), el trabajo colaborativo es una metodología de desarrollo profesional y su esencia es que profesores y profesoras compartan, estudien, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado.

Otros autores, como Calvo (2014), plantea que el trabajo colaborativo docente se basa en la interrelación de sujetos, procesos y trayectorias que se dan al interior de una institución educativa y que conforman comunidades de aprendizaje que promueven la reflexión sobre la práctica docente. Así, los/as docentes al establecer diálogos con otros/as sobre el quehacer profesional, tienen la posibilidad de repensar y mejorar su práctica para desarrollarse profesionalmente e incidir en la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Un aporte valioso a la concepción de trabajo colaborativo lo realiza la autora Vaillant (2016) quién lo define como “la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p. 10). Realizar trabajo colaborativo no es solo juntarse con otros/as docentes y repartir tareas, es mirar con otros/as las propias prácticas, reflexionar sobre éstas para transformarlas. Debido a ello se valorará en esta propuesta la posibilidad de promover la mejora de las estrategias de retroalimentación del aprendizaje a partir de instancias organizadas y planificadas de trabajo colaborativo del profesorado.

Tal como ocurre con el diseño de la enseñanza bajo la perspectiva de la nuclearización curricular, donde el/la docente reinterpreta el currículum y logra conectarlo con el contexto del/la educando, ocurre la mejora de las prácticas de evaluación y retroalimentación, debido que cuando transitan hacia modelos formativos y auténticos, no es una cuestión meramente técnica, sino una transformación profesional profunda que exige un DPD robusto. Cuando el/la docente actúa como un profesional autónomo, capaz de ejercer su razón práctica para discernir y juzgar las contingencias de su trabajo, se aleja de las lógicas de estandarización y puede integrar la evaluación y retroalimentación, genuinamente como parte de la enseñanza para el aprendizaje.

El desarrollo profesional docente, al centrarse en la reflexión crítica sobre los saberes experienciales y la colaboración, es el puente que permite al profesorado transformar la evaluación de un juicio externo de acreditación a un proceso interno de mejora y oportunidad pedagógica.

6.2 Contribución a la innovación educativa

La propuesta de intervención educativa en la comunidad educativa, responde como se ha mencionado, a la búsqueda de solución a una problemática identificada, a partir de un proceso diagnóstico implementado en el mismo contexto. Esta, se sustenta mediante un posicionamiento teórico y procura aportar en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes de esa comunidad.

El diseño y futura implementación de este proyecto, pretende generar una contribución a la innovación educativa que radica en su enfoque transformador de las prácticas evaluativas. En lugar de limitarse a la calificación, propone que la retroalimentación sea una herramienta fundamental para fomentar la autorregulación del aprendizaje en los/as estudiantes de primer ciclo básico.

Antes de profundizar en los aspectos de innovación en los que esta propuesta aporta, es necesario referirnos a la conceptualización de innovación educativa a la que se adscribe. Se considera para ello el planteamiento de MINEDUC (2024) que define la innovación como

“un proceso que contiene un conjunto de iniciativas o acciones que sistemática y creativamente buscan resolver un desafío o problema para la mejora educativa con pertinencia local y de forma colaborativa, favoreciendo interacciones pedagógicas dialógicas que impulsen el aprendizaje significativo e integral” (p. 4).

Según esta definición entenderemos que la innovación se da a partir de una construcción colectiva y situada, siendo la clave para la mejora el responder a las necesidades reales del contexto. Es así que el proyecto busca involucrar activamente al

profesorado en un proceso de co-diseño de estrategias de retroalimentación como acción sostenible que fomenten la autorregulación del aprendizaje del/la educando.

Para implementar prácticas de retroalimentación efectivas en el contexto educativo en cuestión, es fundamental tensionar y movilizar las creencias docentes respecto de qué, cómo y para qué se evalúa. Creencias que se traducen en prácticas evaluativas que se han implementado durante años y que conforman la cultura escolar de dicha comunidad, por lo mismo, la propuesta debe ser sólida y abrir la posibilidad a la mejora.

Una segunda comprensión de innovación educativa a la que se adhiere en esta propuesta, es la de Arancibia, et al. (2018), quienes plantean que la innovación es más bien un proceso consciente y consecuente, resultado de una indagación para encontrar soluciones a problemas prácticos, con la intención de mejorar elementos de la realidad educativa desde la colaboración y compromiso de los/as actores/as. Desde allí, la propuesta de intervención posiciona a la innovación como una vía fundamental para superar los desafíos que enfrenta el aprendizaje en la comunidad educativa del liceo.

Por otro lado, también se considera que la innovación educativa implica modificaciones en los niveles organizativos y didácticos, basados en el desarrollo de las capacidades profesionales y el conocimiento de parte de los/as docentes. Según González-Monteagudo (2020), el profesor es considerado un agente curricular que filtra y redefine la innovación según su conocimiento y estructura de pensamiento. Por esto, en este proyecto se considera que uno de los actores centrales son los/as docentes, quienes, mediante la profesionalización, la formación continua y el trabajo colaborativo, podrán implementar prácticas de retroalimentación como acción sostenible que incidirán en la mejora de los aprendizajes.

Ahora que se han planteado algunos aspectos sobre el concepto de innovación educativa, podemos señalar cuáles pueden ser los aportes de este proyecto en dicha área. Se considera que poner el foco en resolver la implementación insuficiente de prácticas evaluativas de retroalimentación como acción sostenible en el Liceo en cuestión, es un claro objetivo de mejora para el aprendizaje.

Esta aproximación es innovadora, en un contexto donde la evaluación a menudo se percibe como una instancia terminal y punitiva. Como plantea UNESCO (2022), la innovación es una transformación centrada en la mejora de los aprendizajes, a la vez que favorece interacciones pedagógicas dialógicas que cambian el rol del docente y de los y las estudiantes, y se conecta con los intereses y preocupaciones de niñas, niños, jóvenes y sus comunidades.

Al promover una retroalimentación formativa y sostenida, el proyecto busca empoderar a los/as estudiantes para que asuman un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, desarrollando estrategias metacognitivas y de autopercepción que son cruciales para el éxito académico y personal. Esto implica un cambio profundo en la cultura evaluativa del liceo, pasando de un modelo centrado en el docente a uno que prioriza la autonomía y el desarrollo integral del estudiante. La innovación educativa, como se señala, no es un evento puntual sino un proceso consciente y consecuente que busca el cambio y la mejora de elementos de la realidad educativa (González-Monteagudo, 2020).

Una característica clave de la innovación, es el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos. Como se mencionó, la propuesta busca que los/as estudiantes sean agentes activos de sus procesos de aprendizaje y evaluación, por lo que otro elemento central del proyecto es el fomento de la participación de las infancias, reconociéndose como sujetos del presente con capacidad política y destacando que la evaluación como aprendizaje es un proceso participativo que descentraliza la práctica evaluativa de los/as docentes.

Para el desarrollo de la innovación es central el rol del/la docente. Por ello, en esta propuesta se pretende fortalecer las comprensiones teóricas y prácticas de las/os docentes sobre la retroalimentación, lo que implica desaprender algunas cosas y re-aprender otras nuevas. El proyecto invita al trabajo colaborativo, concibiendo al/la docente como un agente reflexivo y propositivo del cambio educativo capaz de reinterpretar el currículum nacional. El diagnóstico institucional, de hecho, identifica que una principal barrera para los docentes es "conocer estrategias efectivas de retroalimentación", lo que justifica la necesidad de este fortalecimiento.

Concebir la innovación como una transformación profunda, implica que el proyecto plantee cambios que van más allá de lo metodológico, por ello la propuesta busca que mediante la implementación de prácticas de retroalimentación como acción sostenible, exista un diálogo continuo entre docente y estudiante que ponga al centro el desarrollo del aprendizaje, modificando las lógicas de una evaluación punitiva. Se trata de una educación que contribuya a una sociedad más justa, equitativa y responsable. Hacer un mundo más humano y más inclusivo mediante la educación (González-Monteagudo, 2020).

Es así que fundamentar la retroalimentación en un imperativo ético y de justicia educativa, es relevante en un liceo con alta diversidad cultural y de neurodesarrollo. Buscar una educación integral e inclusiva que promueva la equidad y el respeto a las diferencias, permite que la propuesta trascienda de lo técnico para vincularse con un profundo sentido de transformación social.

El proyecto integra la retroalimentación formativa con el enfoque de nuclearización curricular, esperando que, tanto la enseñanza como la evaluación, se planifiquen de manera conjunta con principios como, el aprendizaje contextualizado, la integración de objetivos curriculares y el fomento de la participación del estudiantado.

Lo planteado, es otro elemento importante de innovación, ya que al fomentar una coherencia con el enfoque de nuclearización curricular ya instalado, se espera mejorar una práctica que se alinea para conectar los aprendizajes y procesos evaluativos con las diferentes realidades de los/as estudiantes dando significancia, tanto al aprendizaje, como a la evaluación de éste. Concebir que “la riqueza de la innovación se encuentra en que el valor de la innovación es intrínseco, ya que la innovación refleja el cambio de una práctica actual a una práctica que sea mejorada” (López, 2022, p.46).

Cabe mencionar, que los procesos de innovación en educación son complejos. A menudo, la innovación educativa se manifiesta abundantemente en los discursos y teorías, pero su presencia es limitada en las prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje en el aula. La introducción de nuevos términos y herramientas no siempre se traduce en un cambio profundo en la concepción de la docencia o las prácticas, que en muchos casos persisten de manera similar a como eran antes. Por lo mismo, la

propuesta que se describe en este proyecto considera a los/as docentes en el levantamiento de datos y plantea una etapa de sensibilización respecto de la relevancia de las estrategias de retroalimentación para el aprendizaje de los/as estudiantes y, no responde, a una mera formación docente descontextualizada.

En conclusión, la propuesta es una iniciativa innovadora al abordar la retroalimentación efectiva desde una perspectiva sistémica y transformadora. No se limita a un mero ajuste metodológico, sino que se enraíza en un diagnóstico situado, busca fortalecer las capacidades docentes y la participación estudiantil, y se alinea con un paradigma de pedagogía crítica y justicia social. Su coherencia con la nuclearización curricular y el enfoque en la autorregulación la posicionan como una respuesta pertinente y significativa a los desafíos educativos actuales, contribuyendo a una educación más equitativa y con sentido para los estudiantes.

7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

Este apartado corresponde a la tercera fase del proyecto, que dará cuenta de la secuencia de acciones propuestas para responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional, a la definición de la problemática y que operacionalizan los objetivos planteados. Se definirán entonces los procedimientos, las responsabilidades de los/as diferentes actores/as y las instancias de coordinación necesarias para que ésta sea pertinente al contexto y tenga la mayor viabilidad de implementación posible.

7.1 Marco lógico

La propuesta se organiza en etapas, presentadas en un marco lógico, las cuales darán respuesta a las necesidades detectadas y que se desarrollan en cada uno de los objetivos planteados y están en relación con los/as participantes del proyecto, los tiempos de realización, las instancias de trabajo colaborativo y reflexivo docente, entre otros elementos.

Tabla n° 11. Marco Lógico

Objetivo General			
Diseñar prácticas evaluativas de retroalimentación formativa como acción sostenible que promuevan la autorregulación en los aprendizajes de estudiantes de primer ciclo básico, en coherencia con el enfoque de nuclearización curricular.			
Objetivo específico 1	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
OE 1. Sensibilizar al equipo docente del primer ciclo, respecto de la importancia de implementar prácticas de retroalimentación formativa como acción sostenible que promuevan la autorregulación en los estudiantes de primer ciclo básico.	a. Profesionales del equipo de docentes de primer ciclo, opinan y reflexionan activamente sobre sus propias prácticas evaluativas y de retroalimentación. b. Profesionales del equipo de docentes de primer ciclo, comprenden la relevancia de sus prácticas de retroalimentación para el proceso de aprendizaje. c. A partir del análisis de sus prácticas de retroalimentación, desarrollan concepciones comunes respecto de la nuclearización curricular, la retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje.	Registros de asistencia a talleres reflexivos. Instrumentos diagnósticos aplicados (encuestas/cuestionarios). Pauta estructura de análisis de las prácticas evaluativas y de retroalimentación Acta de registros de análisis de prácticas de retroalimentación de los/as docentes. Bitácora de sistematización de círculos reflexivos.	Disposición docente a la reflexión crítica. Clima de confianza para compartir y analizar prácticas de retroalimentación.. Apoyo institucional para sostener espacios de diálogo. Tiempo protegido para reuniones pedagógicas. Continuidad del equipo docente. Liderazgo pedagógico enfocado en el desarrollo profesional docente.
Objetivo específico 2	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
OE 2. Fortalecer en el equipo de docentes de primer ciclo, las comprensiones teóricas y	d. Equipo de docentes de primer ciclo co-construyen nuevas	Registros de asistencia a talleres formativos reflexivos. Material elaborado en	Participación sostenida del profesorado. Pertinencia de los

prácticas de las/os docentes de primer ciclo básico sobre la retroalimentación formativa como acción sostenible y su contribución a la autorregulación de los aprendizajes en el marco de la nuclearización curricular.	concepciones y aprendizajes profesionales a partir de la reflexión. e. Equipo de docentes de primer ciclo, demuestran nivel de comprensión conceptual de la retroalimentación formativa mediante la discusión pedagógica. f. Equipo de docentes de primer ciclo, plantean acuerdos pedagógicos comunes, en torno a la retroalimentación formativa como acción sostenible	sesiones de trabajo. Acta de las sesiones con declaraciones de principios y/o acuerdos pedagógicos Construcción de documento rector que defina los principios de la retroalimentación en la escuela. (se sistematizan actas anteriores). Bitácoras docentes con reflexiones.	contenidos formativos. Liderazgo pedagógico efectivo del coordinador/a. Articulación teoría-práctica en las sesiones.
Objetivo específico 3	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
OE 3. Construir colaborativamente estrategias de retroalimentación formativa como acción sostenible, participativas y contextualizadas que promuevan la autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes de primer ciclo básico, en coherencia con los principios de la nuclearización curricular.	g. Docentes de primer ciclo, diseñan colaborativamente estrategias de retroalimentación formativa como acción sostenible. h. Docentes de primer ciclo, incorporan las estrategias de retroalimentación en la planificación de la evaluación. i. Sistematizan estrategias de retroalimentación, elaborando un banco común.	Registros de asistencia a sesiones planificadas. Bitácora de propuestas documentadas de estrategias de retroalimentación seleccionadas. Banco de estrategias de retroalimentación comunes, participativas y contextualizadas. Planificaciones de unidad ajustadas. Escala de retroalimentación a	Trabajo colaborativo efectivo entre docentes. Disponibilidad de tiempo no lectivo. Transferencia real a la práctica de aula. Apoyo del equipo directivo.

	j. Docentes de primer ciclo, participan voluntariamente en piloto de implementación de las estrategias de retroalimentación planificadas en contexto de aula de clases.	docentes de caminata al aula. Firma de registro de acompañamiento y acta de retroalimentación en reunión. Actas de retroalimentación de planificaciones.	
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia

7.2 Coordinación entre profesional, participantes o grupos

La coordinación entre los/as participantes del proyecto es crucial para su correcta ejecución. Considerando que este plan se proyecta como una formación colaborativa sustentada en procesos reflexivos docentes, el rol del coordinador/a es central, ya que debe asegurar que el foco de las reuniones de ciclo esté centrado en la retroalimentación para el aprendizaje, lo que requiere un previo acuerdo y planificación con el equipo de gestión educativa del establecimiento. En cuanto a las labores y/o perfil de la persona a cargo, este corresponde a un/a sujeto que acompaña pedagógicamente al profesorado, que tiene la misión de facilitar, promover y mediar las instancias reflexivas, el análisis y modelar estrategias pedagógicas que le hagan sentido al profesorado desde su contexto. Es así que, el/la coordinador/a, co-construye el conocimiento con los/as docentes participantes y acompaña la transformación de sus prácticas de retroalimentación de manera horizontal desde la escucha activa de las necesidades e inquietudes que se presentan, siendo el diálogo el motor principal para movilizar las creencias y prácticas respecto de la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje del estudiantado.

Por otro lado, los/as docentes de primer ciclo participan activamente de las instancias de diálogo, reflexión y desarrollo profesional que se llevarán a cabo de

manera quincenal en las reuniones de ciclo previamente programadas a nivel institucional. En esta instancia se exponen dudas, perspectivas, planteamientos pedagógicos en un marco de respeto, valoración y validación del trabajo del otro/a como un/a sujeto que tiene conocimiento tanto experiencial como conceptual. Los/as docentes se disponen al diálogo horizontal y a la reflexión para nutrir sus prácticas evaluativas de retroalimentación con foco en la mejora del aprendizaje de los/as estudiantes.

Respecto del equipo de gestión, estos actuarán como facilitadores institucionales, validando los espacios de trabajo como la disposición de las horas no lectivas y alineando la propuesta con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se realizarán reuniones mensuales de avance con este grupo.

7.3 Definición del campo de acción con la comunidad

La propuesta de intervención está situada en un liceo público de la comuna de Santiago, esta se delimita inicialmente al equipo de docentes de primer ciclo, lo que comprende los niveles de primero a cuarto de enseñanza básica. Si bien el foco principal es la mejora en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, inicialmente el campo de acción directo es la instancia de reflexión y diseño de estrategias de retroalimentación con el profesorado. Por ello, las reuniones de ciclo donde ocurrirá la reflexión-acción directa sobre las estrategias de retroalimentación son el elemento central de desarrollo de esta implementación.

Una vez que la intervención avance, se espera focalizar el proyecto directamente en las aulas de primer ciclo. Como el foco es bidireccional, las prácticas docentes ocurridas en las aulas de clases nutrirán la reflexión, es decir, desde las mismas prácticas se levanta la reflexión. Por esto, lo que ocurre cotidianamente en las salas de clases será el insumo central para el desarrollo del espacio pedagógico de reflexión y en un futuro para la implementación de las estrategias de retroalimentación diseñadas de manera colaborativa.

Es importante reconocer que el trabajo con el equipo de gestión también será clave, esto ya que una vez desarrollada la propuesta directa con el profesorado de

primer ciclo, se espera institucionalizarla formalizando las reflexiones y planteamientos en los documentos institucionales, permitiendo una alineación con el PEI del y con el Reglamento de Evaluación. Sin duda. La experiencia debe ampliarse a los otros ciclos de enseñanza y establecerse como una acción en el Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento con el fin de proyectar un cambio en la cultura evaluativa y de retroalimentación para el aprendizaje.

7.4 Formulación de actividades

Las actividades que se presentan a continuación, están ordenadas secuencialmente para responder a los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general y así, asegurar el logro de los resultados esperados planteados en la presente propuesta. Esta secuencia se ha diseñado en fases de intervención. Donde las tres primeras responden directamente al desarrollo del proyecto y la última, se plantea para la consolidación a nivel general de éste. Las actividades se organizan en de manera interrelacionadas, las cuales consideran metodologías participativas, reflexivas y colaborativas con enfoque de desarrollo profesional situado, articulando instancias de sensibilización, formación, reflexión, diseño colaborativo, implementación y seguimiento, coherentes con los principios de la nuclearización curricular.

Fase 1 “Concepciones docentes, deconstrucción y sensibilización”

Esta primera fase es para dar a conocer el proyecto a sus participantes directos y a su vez, legitimar la necesidad del cambio de enfoque evaluativo. Se trabajará desde los elementos contextuales para promover la relevancia de la retroalimentación en el aula. También se establecerá un punto de partida común sobre las concepciones docentes existentes, esto es necesario para situar el proyecto desde la realidad de las prácticas implementadas y promover desde allí la reflexión inicial. Se presenta el detalle en la tabla a continuación.

Tabla n° 12. Fase 1 de diseño.

Fase 1	
Actividad 1	
Objetivo	OE 1. Sensibilizar al equipo docente respecto de la importancia de implementar prácticas de retroalimentación formativa como acción sostenible que promuevan la autorregulación en los estudiantes de primer ciclo básico.
Tiempo	4,30 horas cronológicas 3 sesiones
Descripción	En una primera sesión, se realiza la presentación del proyecto al cuerpo docente y problematización de prácticas evaluativas actuales y análisis del sentido pedagógico de la retroalimentación formativa y la nuclearización curricular, mediante la socialización de los hallazgos del diagnóstico inicial. En las siguientes dos sesiones, los/as docentes revisan ejemplos reales de retroalimentación con y sin foco en la autorregulación del aprendizaje, aplican pautas estructuradas para el análisis. Luego contrastan las prácticas observadas con sus propias experiencias y con las reacciones de los/as estudiantes observadas en los ejemplos.
Destinatarias/os	Docentes del primer ciclo de enseñanza participantes del proyecto.
Responsable	Representante del equipo de gestión que coordina el proyecto.
Indicadores	a. Profesionales opinan y reflexionan activamente sobre sus propias prácticas evaluativas y de retroalimentación. b. Comprenden la relevancia de sus prácticas de retroalimentación para el proceso de aprendizaje. c. A partir del análisis de prácticas pedagógicas desarrollan concepciones comunes respecto de la nuclearización curricular, la retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje.
Medios de verificación	-Registros de asistencia a talleres reflexivos. -Instrumentos diagnósticos aplicados (encuestas/cuestionarios). -Pauta estructura de análisis de las prácticas evaluativas y de retroalimentación -Acta de registros de análisis de prácticas docentes. -Bitácora de sistematización de círculos reflexivos.
Supuesto	-Disposición docente a la reflexión crítica. -Clima de confianza para compartir y analizar prácticas. -Apoyo institucional para sostener espacios de diálogo. -Tiempo protegido para reuniones pedagógicas. -Continuidad del equipo docente. -Liderazgo pedagógico enfocado en el desarrollo profesional docente.

Fuente: elaboración propia.

Fase 2: Comprensiones teóricas y prácticas

Esta fase se orienta a profundizar las comprensiones conceptuales y prácticas del profesorado respecto de la evaluación formativa, la retroalimentación para el aprendizaje, la autorregulación para el aprendizaje y cómo estas concepciones se articulan con el enfoque de nuclearización curricular. En esta instancia es central promover el vínculo entre teoría y práctica pedagógica, y la construcción de un lenguaje profesional común. El detalle en la tabla a continuación.

Tabla n° 13. Fase 2 de diseño

Fase 2	
Actividad 2	
Objetivo	OE 2. Fortalecer las comprensiones teóricas y prácticas de las/os docentes de primer ciclo básico sobre la retroalimentación formativa como acción sostenible y su contribución a la autorregulación de los aprendizajes en el marco de la nuclearización curricular.
Tiempo	6 horas cronológicas 4 sesiones
Descripción	Esta fase se divide en 4 sesiones, en la primera sesión se abordan conceptos básicos sobre evaluación del y para el aprendizaje. Se profundiza en los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) con ejemplos contextualizados del primer ciclo básico. Como actividad práctica, identifican un material diseñado y aplicado por ellos/as que responda a las características de la evaluación presentadas. En la segunda sesión, reconocen los fundamentos conceptuales de la retroalimentación como acción sostenible e identifican las estrategias de retroalimentación sostenible y efectiva. En la tercera sesión, se realiza un análisis de modelos de autorregulación (planificación, monitoreo y evaluación) y su relación con la retroalimentación en el contexto de enseñanza bajo el enfoque de nuclearización curricular. En la cuarta sesión, se propicia un diálogo para construir un lenguaje común y resignificar las prácticas evaluativas.
Destinatarias/os	Docentes de primer ciclo participantes del proyecto.
Responsable	Representante del equipo de gestión que coordina el proyecto, equipo de coordinación pedagógica, docentes participantes.
Indicadores	d. Co-construyen nuevas concepciones y aprendizajes profesionales a partir de la reflexión. e. Demuestran nivel de comprensión conceptual de la retroalimentación mediante la discusión pedagógica. f. Plantean acuerdos pedagógicos comunes sobre retroalimentación, autorregulación y nuclearización.

Medios de verificación	-Registros de asistencia a talleres formativos reflexivos. -Material elaborado en sesiones de trabajo. -Selección de evaluaciones de docentes según tipo de evaluación. -Acta de las sesiones con declaraciones de principios y/o acuerdos pedagógicos. -Construcción de documento rector que defina los principios de la retroalimentación en la escuela. (se sistematizan actas anteriores). -Bitácoras docentes con reflexiones.
Supuesto	-Participación sostenida del profesorado. -Pertinencia de los contenidos formativos. -Liderazgo pedagógico efectivo del coordinador/a. -Articulación teoría-práctica en las sesiones.

Fuente: elaboración propia.

Fase 3: diseño participativo y colaborativo de prácticas evaluativas de retroalimentación formativa como acción sostenible

Esta fase tiene una naturaleza práctica de diseño y co-construcción. En esta se busca traducir las comprensiones construidas a partir de los talleres anteriores, en acciones pedagógicas concretas, sostenibles y transferibles al aula. La propuesta promueve el diseño colaborativo de estrategias de retroalimentación efectivas y alineadas con los objetivos nuclearizados. Por ello, estas estrategias responderán a las propuestas de enseñanza con las que ya cuentan los/as docentes. Estas consideran diversidad de formatos (oral, escrita, visual) y niveles de complejidad adecuados al primer ciclo básico.

De igual manera se trabaja en esta fase la construcción de un banco digital común de estrategias sistematizado y validado que sirva como recurso pedagógico institucional para distintas asignaturas y cursos.

Tabla n° 14. Fase 3 de diseño

Fase 3

Actividad 3	
Objetivo	OE 3. Construir colaborativamente estrategias de retroalimentación formativa como acción sostenible, participativas y contextualizadas que promuevan la autorregulación de los aprendizajes de los/as estudiantes de primer ciclo básico, en coherencia con los principios de la nuclearización curricular.
Tiempo	12 horas cronológicas. 8 sesiones
Descripción	Las tres primeras sesiones corresponden a talleres de trabajo práctico docente. En la primera sesión, los/as docentes revisan propuestas de estrategias de retroalimentación y seleccionan aquellas que les parecen atingentes según el contexto educativo y a partir de los conocimientos desarrollados, proponen estrategias de retroalimentación alineadas con el enfoque. En la segunda sesión, se realiza un taller de diseño instruccional para crear instrumentos y protocolos de retroalimentación que fomenten la autorregulación y se alinean con la nuclearización curricular. La tercera sesión, es una instancia de revisión del formato de planificación e incorporación de las estrategias de retroalimentación en el proceso de diseño de la enseñanza. La siguiente instancia está organizada en tres sesiones de trabajo destinadas a la implementación del piloto de aplicación de estrategias en el aula, donde se realizan caminatas al aula entre pares y en acompañamiento del representante de equipo de gestión para observación, diálogo reflexivo a partir de la implementación de estrategias de retroalimentación. Por último, se diseñó un círculo reflexivo de cierre, sistematización e institucionalización. Se realizará el análisis colectivo de la implementación de las estrategias, identificación de ajustes y proyección de mejoras para la sostenibilidad de las prácticas. Además, se socializa la experiencia con la comunidad docente en consejo de profesores/as, para la presentación de resultados generando una instancia de reflexión colectiva para la institucionalización de los acuerdos. Se acuerda un acompañamiento continuo a docentes participantes del proceso, retroalimentación de planificaciones y caminata al aula.
Destinatarias/os	Docentes de primer ciclo participantes del proyecto y en la sesión de cierre se incluyen los/as docentes de los niveles segundo ciclo básico y enseñanza media.
Responsable	Equipo de gestión, representante del equipo que coordina el proyecto, docentes participantes y docentes del establecimiento educativo.
Indicadores	g. Diseñan colaborativamente estrategias de retroalimentación formativa como acción sostenible. h. Incorporan las estrategias de retroalimentación en la planificación de la evaluación.

	i. Sistematizan estrategias de retroalimentación elaborando un banco común. j. Participan voluntariamente en el piloto de implementación de las estrategias de retroalimentación planificadas en contexto de aula de clases.
Medios de verificación	Registros de asistencia a sesiones planificadas. Bitácora de propuestas documentadas de estrategias de retroalimentación seleccionadas. Banco de estrategias de retroalimentación comunes, participativas y contextualizadas. Planificaciones de unidad ajustadas. Escala de retroalimentación a docentes de caminatas al aula. Firma de registro de acompañamiento y acta de retroalimentación en reunión. Actas de retroalimentación de planificaciones.
Supuesto	-Trabajo colaborativo efectivo entre docentes. -Disponibilidad de tiempo no lectivo. -Transferencia real a la práctica de aula. -Apoyo del equipo directivo.

Fuente: elaboración propia.

7.5 Cronograma de actividades

El siguiente cronograma de actividades detalla en orden temporal cómo se implementarán las actividades diseñadas. Se indican la cantidad de sesiones por meses a realizar según lo planificado. La información está presentada en la tabla a continuación.

Tabla n° 15. Cronogramas de actividades

Fase	Actividad	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
1	Taller de presentación del proyecto y resultados diagnósticos.	X									
	Círculos de análisis reflexivos de prácticas.		X X X								
2	Taller formativo: evaluación formativa.		X	X							
	Taller formativo: retroalimentación para el aprendizaje.			X							
	Taller formativo: autorregulación y nuclearización curricular.			X							
	Círculo de discusión reflexiva y acuerdos pedagógicos.			X							
3	Taller: propuestas de estrategias de retroalimentación.				X						
	Taller práctico: diseño colaborativo de estrategias.				X						
	Taller: retroalimentación en la planificación nuclearizada.					X					
	Piloto de aplicación de estrategias en el aula.					X	X X				
	Círculo reflexivo de cierre y sistematización.						X X				
	Seguimiento e institucionalización.							X	XX	XX	

Fuente: elaboración propia.

7.6 Recursos y presupuesto: operación e inversión

A continuación, se presenta la planificación presupuestaria del proyecto, la que se orienta a asegurar su viabilidad operativa y su sostenibilidad en el tiempo, diferenciando claramente los gastos operacionales, los bienes durables y los servicios. Esta distinción permite visibilizar los recursos necesarios para la ejecución del proceso formativo.

Resumen de recursos utilizados

Montos expresados en pesos		
Ítems presupuestarios	Año 2026	Total
Gastos de operación	485.180	485.180
Bienes durables	605.000	605.000
Servicios (personal)	3.711.141	3.711.141
Gastos de inversión	—	—
Totales	4.801.321	4.801.321

Descripción de los recursos utilizados

Gastos	Descripción de recursos
Gastos de operación	Material de trabajo para las sesiones de reflexión, diálogo y trabajo colaborativo docente, entre estas se incluyen resmas de hoja, plumones, lápiz pasta, archivador, pendrive 32g, carpetas, entre otros. También, se incluye la compra de tóner para impresora, anillado de cuadernillo. Módem para internet. Uso de gas para estufa y ventilador en sala de reunión.
Bienes durables	Se considera la compra de una tablet para instancias de caminata al aula y acompañamientos, también ésta se utilizará para la gestión de reuniones e instancias de reflexión. Se contempla la compra de un proyector de uso exclusivo para los encuentros con docentes de primer ciclo. Por último, se considera la compra de una grabadora de voz digital para el registro de audio.
Servicios (personal)	Se considera el aumento de 1 h no lectiva en carga horaria docente, destinada a las instancias de reflexión y reunión de ciclo con foco en la implementación del proyecto. Se consideran 2 h para el/la encargado de coordinar e implementar la propuesta.
Gastos de inversión	El proyecto no contempla gastos de inversión.

7.4.3 Presupuesto

Gastos de operación Año 2026				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Material de librería y oficina (Set de resmas de papel (Carta/Oficio)	Insumos para la realización de talleres, impresión de lecturas y material teórico. Registro de reflexiones.	1	50.000	50.000
Carpetas	Todo el material de lectura se organiza en carpetas permitiendo el registro físico de las reflexiones.	16	1.990	31.840
Bolígrafo azul	De uso personal de cada participante para el registro de ideas, apuntes, reflexiones, entre otros.	50	600	30.000
Destacador	Organización visual de la información en textos trabajados por parte de docentes	24	990	23.770
Notas adhesivas	Organización visual de la información en textos trabajados por parte de docentes	24	1.990	47.760
Libro de acta	Registro de acuerdos y reflexiones durante el proceso	1	6.990	6.990
Pendrive 32 g	Almacenamiento digital de la información generada durante el proceso y para entrega del "banco de estrategias" digitalizado a cada docente.	16	4.990	79.840
Router para internet	mejorar las condiciones de conexión en las sesiones de trabajo	1	38.000	38.000
Tóner de	Impresión de material	1	56.990	56.990

impresora	teórico, listas de asistencia, entre otros			
Gas 11 kg	Generar condiciones ambientales adecuadas para un espacio de participación.	3	23.000	69.000
Ventilador oficina.	Generar condiciones ambientales adecuadas para un espacio de participación.	2	25.000	50.000
Total				485.180

Bienes durables Año 2026				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Tablet	Dispositivo móvil para registro digital de conversaciones, proyecciones de material digital.	1	220.000	220.000
Grabadora de Voz Digital	Registro de audio de alta fidelidad para los grupos focales y círculos de reflexión, facilitando la transcripción.	1	65.000	65.000
Proyector de imagen	Presentación digital de la información en reuniones de trabajo	1	320.000	320.000
Total				605.000

Servicios (personal) Año 2026				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Hora de trabajo	Tiempo destinado en la carga horaria	1 hora por 14 docentes	19.329 x 12 meses=	3,247,272

lectivo.	docente para disponerse a la reflexión y el trabajo colaborativo.		231.948	
Horas de trabajo coordinación.	Tiempo destinado en la carga horaria del coordinador del proyecto para uso exclusivo de labores de éste.	2	38.658	463.896
Total				3.711.141

8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

Diseñar una propuesta de innovación educativa, es sin duda un desafío como profesional de la educación. Es un quehacer que implica transitar y mirar las propias creencias y concepciones, lo cual tensiona la identidad docente construida y te moviliza a reflexionar, seguir aprendiendo y en colaboración con otros/as, avanzar hacia la mejora. Desde allí, se convierte en una acción necesaria y relevante que debe instalarse en las escuelas y liceos e ir más allá de una labor académica estructurada, para propender a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la educación en las diferentes comunidades educativas.

En un contexto de educación pública con características institucionales complejas, determinadas por la diversidad presente en el estudiantado, por una historia institucional marcada por la inestabilidad directiva, los cambios en su estructura como la incorporación de la enseñanza básica y el programa de integración, han desafiado la consolidación de prácticas pedagógicas sistemáticas y articuladas que tributen efectivamente en el desarrollo del aprendizaje de los/as estudiantes. Desde allí, he comprendido lo importante que es generar instancias de acompañamiento y desarrollo profesional docente con una mirada situada, capaz de acoger la incertidumbre

institucional no como un obstáculo paralizante, sino como el punto de partida para reconstruir, desde la reflexión y el trabajo colaborativo.

El diagnóstico realizado evidenció una contradicción entre el marco normativo del Decreto N° 67, que promueve una evaluación con sentido pedagógico, los instrumentos institucionales, como el Reglamento de Evaluación y la realidad del aula en el primer ciclo básico, donde la retroalimentación planificada es escasa y se concentra más bien al final de los procesos en forma sumativa. Surge la relevancia de acortar esta brecha al considerar los bajos niveles de logro detectados en lectura y matemática, y la alta diversidad cultural y de neurodesarrollo que caracteriza a la comunidad. Ante este escenario, el objetivo general del proyecto no se limita a mejorar indicadores, sino a diseñar prácticas de retroalimentación formativas concebidas como una acción sostenible, que devuelva al estudiante su derecho a participar activamente de su aprendizaje y desarrolle su capacidad de autorregulación.

En esa línea, la elaboración de este proyecto de intervención ha generado un proceso personal reflexivo, que busca cuestionar las lógicas de estandarización y tecnificación que han caracterizado al sistema educativo chileno, bajo una racionalidad técnica centrada en la rendición de cuentas. Como docente, entiendo que la evaluación no es un trámite administrativo o un acto neutral, sino un dispositivo político y ético que tiene el poder de reproducir desigualdades o, por el contrario, actuar como una herramienta de emancipación y justicia social.

El desarrollo teórico conceptual fue fundamental para tomar una postura frente al sentido de la evaluación para el aprendizaje y la relevancia de la retroalimentación como herramienta para involucrar al/la estudiante en su proceso. Elegir desde dónde mirar este problema fue una decisión importante sobre el tipo de educación en la que creo, que apunta a contribuir a la formación de personas consideradas sujetos de derechos, que se desarrollan de manera integral en espacios donde su voz es válida y tienen poder de decisión y acción sobre su proceso. Esto convierte nuestra labor en un ejercicio de esperanza y transformación social que dignifica la trayectoria educativa de cada estudiante.

El recorrido desde la contextualización hasta el diseño del plan de acción, me ha permitido comprender que la problemática central identificada en la comunidad

educativa, la ausencia de prácticas de retroalimentación efectiva, no es un déficit individual de los/as docentes, sino una consecuencia de un sistema que agobia con tareas administrativas y fomenta el enseñar para la prueba, reduciendo la autonomía curricular y el tiempo necesario para procesos pedagógicos de enseñanza, evaluación y retroalimentación profundos.

De igual modo, el desarrollo del proyecto en el contexto de la nuclearización curricular, ha permitido reconocer un aporte clave. El hecho de integrar los objetivos de aprendizaje y conectarlos con problemas socialmente relevantes, permite enseñar desde las necesidades que se presentan en la comunidad educativa y le devuelve el sentido a la enseñanza, promoviendo un mayor significado en el aprendizaje de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva, la retroalimentación como acción sostenible cobra mayor valor, ya que la devolución que realiza el/la docente deja de ser una corrección abstracta o artificial. Se transforma, en cambio, en una orientación situada, donde el/la estudiante comprende que mejorar su desempeño no es solo cumplir con una tarea escolar, sino adquirir herramientas para entender y actuar sobre esa realidad social, otorgándole así a la evaluación un propósito genuino y motivador.

En definitiva, el diseño de esta propuesta consolida la certeza de que la evaluación debe estar al servicio de la humanización del aula, siendo la retroalimentación como acción sostenible una práctica que, a través del diálogo e intercambio genuino, genera un clima de confianza de altas expectativas y de aprendizaje, tanto del docente sobre sus prácticas, como para el estudiante sobre su proceso de conocimiento. Este recorrido me ha permitido comprender que la verdadera innovación no radica en lo sofisticado de los recursos, sino en la calidad del vínculo pedagógico. Cierro este ciclo formativo, asumiendo el desafío de compartir la reflexión respecto de que retroalimentar deje de ser un procedimiento centrado en la corrección para convertirse en un acto de confianza, capaz de sostener la trayectoria de los/as estudiantes y confirmarles, en cada devolución, que su aprendizaje es posible y valioso.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

8.2.1 Proyecciones

Las proyecciones de este proyecto de intervención se dirigen hacia la institucionalización de una cultura evaluativa y de retroalimentación orientada hacia el aprendizaje, que vaya más allá de la calificación sumativa y se convierta en una oportunidad para que los/as estudiantes se empoderen de su proceso. Se espera que, a partir de la implementación exitosa en el primer ciclo básico, la propuesta se integre formalmente en los instrumentos de gestión del establecimiento, tales como el PEI y el Reglamento de Evaluación, facilitando que la retroalimentación sea una práctica sistemática y planificada en todos los niveles de enseñanza. La incorporación de estas acciones en el PME, permitirán asegurar los recursos y el tiempo pedagógico necesarios para dar sostenibilidad a una evaluación que pone al centro el desarrollo integral del/la estudiante, superando las tensiones históricas generadas por la estandarización y la rendición de cuentas.

Respecto del aprendizaje, se espera que la propuesta aporte directamente en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje lo que permitirá que los/as estudiantes se conviertan en aprendices activos y autónomos. Al consolidar la retroalimentación como una acción sostenible, se espera que el estudiantado desarrolle capacidades de metacognición, utilizando la información recibida para mejorar no solo sus tareas actuales, sino también sus desempeños futuros. Se proyecta entonces a largo plazo una disminución significativa en las brechas de aprendizaje detectadas en áreas críticas como lectura y matemática.

Por último, para el profesorado se espera que el proyecto aporte al desarrollo de su rol profesional. Se proyecta que, la metodología de trabajo colaborativo y los círculos de reflexión se establezcan como una rutina profesional permanente, donde el saber experiencial sea valorado y sistematizado para la mejora continua de la enseñanza. A su vez, la creación de un banco de estrategias de retroalimentación contextualizadas servirá como un recurso institucional, que facilitará la inducción de nuevos docentes y la unificación de un lenguaje profesional común, fortaleciendo la identidad del liceo como una comunidad de aprendizaje reflexiva y comprometida con la innovación educativa.

8.2.2 Limitaciones

Una de las principales limitaciones que enfrenta esta propuesta se relaciona con la tensión constante entre la profundidad del cambio pedagógico que se busca y los tiempos institucionales disponibles. Si bien, la intervención se diseña para llevarse a cabo en los espacios de trabajo colaborativo ya instalados en la cultura educativa, la realidad de la escuela pública, marcada por la demanda administrativa y la urgencia de lo cotidiano, puede amenazar la sistematicidad necesaria para la reflexión. Se reconoce que, transitar desde una evaluación tradicional hacia una retroalimentación formativa sostenible requiere no sólo voluntad, sino instancias de desarrollo cognitivo que el sistema muchas veces no favorece.

De igual forma, existe una limitante cultural arraigada en las concepciones y creencias docentes profundas sobre la evaluación y la retroalimentación. A pesar que el discurso normativo y docente relevan lo formativo, el valor que se le otorga a la calificación y la presión por la rendición de cuentas siguen operando potentemente. Desde allí, modificar estas concepciones no es un proceso lineal ni inmediato. Existe la posibilidad que, ante la presión de diferentes aspectos, como por ejemplo el cumplimiento de tareas administrativas y la consignación de notas para el cierre de semestre, se retorne a prácticas evaluativas más mecánicas y menos dialogantes, resistiéndose a la transformación de la identidad profesional que este proyecto propone.

Por último, en el contexto de cambios que caracteriza a la educación pública, se genera un factor de incertidumbre, que va más allá del diseño del proyecto y que está sujeto a la continuidad de la organización interna, como lo es la distribución de horas no lectivas docentes, el énfasis para el desarrollo profesional, entre otros aspectos. Es así que, la propuesta dependería de la capacidad de la comunidad para apropiarse del sentido ético del proyecto por sobre su ejecución técnica.

9. LISTA DE REFERENCIAS

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Arancibia, H.; Castillo, P.; y Saldaña, J. (coord.) (2018). *Innovación educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso.

Asiú Corrales, L. E., Asiú Corrales, A. M., & Barboza Díaz, O. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(78), 134-139.

https://www.researchgate.net/publication/352715212_Evaluacion_formativa_en_la_practica_pedagogica_una_revision_bibliografica

Agencia de la Calidad de la Educación (2022). *Manual de aplicación del Diagnóstico Integral de los aprendizajes*.

<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Rex%20160-2022.pdf>

Agencia de la Calidad de la Educación (2024). Informe de resultados de aprendizajes, monitoreo DIA intermedia en Liceo Darío Salas.

[file:///C:/Users/profe/Downloads/informe_de_resultados_establecimiento_rbd-8498_monitoreo_2024%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/profe/Downloads/informe_de_resultados_establecimiento_rbd-8498_monitoreo_2024%20(2).pdf)

Allende, P. et al (2021). Pasarlo bien juntos: experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Revista Perspectiva educacional*. VOL. 60 NÚM. 3.

<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1168>

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.

Briceño, Y., (2010). La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Herramientas y claves de lectura. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(3), 55-71. <https://www.redalyc.org/pdf/177/17731133004.pdf>

Biblioteca Digital. (2009). *La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/75e9175b-98e2-443c-a69d-226250ba4019/content>

Bolívar, A. (2022). *Evaluación educativa: Teoría y práctica*. Editorial Síntesis.

Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. En Unesco-Orealc (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112–152).

Caro, M. (2022b). *Concepciones de aprendizaje en las políticas curriculares del Chile transicional*. En Osandón, L (eds.); *Claves para el desarrollo del currículum: Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*. Primera edición. (79-110).: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) Recuperado de <https://piie.cl/biblioteca/wp-content/uploads/2022/05/Osandon-edit-Claves-para-el-desarrollo-del-curriculum-2022.pdf>

Caro, M. et al (2022a). "Nuclearización curricular. La propuesta del Colegio de profesoras y profesores de Chile". *Docencia*. (66), 28-37. Recuperado de http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2022/01/Docencia_66_1.pdf

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31, 219–233.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070600572132>

Castro, C., & Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. *Instituto Profesional IACC*, 5-6.

[6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf](#)

Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, 23(1), 71-79. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19014>

Cornejo, R. et al. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 14(2).

Corvalán, C. y García-Huidobro J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación N° 66*. CIDE. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/server/api/core/bitstreams/c43fcf05-e088-45f5-8f7d-8978adbdea28/content>

CPEIP (2019). Trabajo colaborativo docente y desarrollo profesional en la escuela. *MINEDUC*.

Clark, I. (2011). Formative assessment: policy, perspectives and practice. *Florida Journal and educational administration y policy* p.158-180.

De Santiago, O. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. UNESCO-CEPAL.

<file:///C:/Users/profe/Downloads/Dialnet-LaEducacionEnTiemposDeLaPandemiaDeCOVID19-7707727.pdf>

Dirección de Educación Municipal (2024). *Informe de encuesta Voces estudiantiles*. Diagnóstico para el Modelo Educativo Comunal. www.Santiagoeduca.cl

Förster, C. (2019). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.

Freire, Paulo (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

García de Fez, S. (2024). La educación de calidad en la Agenda 2030. Universitat de València. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, págs. 39-50.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gomes, T., Gonsalves, C., Gazzinelli, J. (2024). Education, Democracy and Childhood: The Rebirth of an Everlasting Conversation? *Sisyphus-Journal of Education*, 11 (3), 191-215.

<http://doi.org/10.25749/sis.31165>.

González, E. (2015). Arriba profes de Chile de la precarización neoliberal a la reorganización docente. Ediciones América en movimiento.

González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Práxis pedagógica*, 20 (26), 1-5.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17390>

House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata.

Liceo municipal Darío E. Salas (2023). *Proyecto educativo institucional*.

Liceo municipal Darío E. Salas (2023). *Reglamento de evaluación*.

Liceo municipal Darío E. Salas (2024). *Informe técnico evidencias Plan de Mejoramiento Educativo*, PME. Disponible en www.liceodariosalas.com.

Looney, J. W. (2011), "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", *OECD Education Working Papers*, No. 58, *OECD Publishing*.

<http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>

López, J. (2022). *Gestión académica e innovación educativa y formación docente*. Dykinson.

Luna, M. et al (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (2), 3242-326

Magendzo, A. (2021). Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(34), 215- 220.

Magistris, G. Morales, S. (2022). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Editorial Quimantú.

Mellado-Moreno, P; Sánchez-Antolín, P; Blanco-García, M. (2021) Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado *Revista de Educación*, vol. 16, núm. 2. *Universidad Politécnica Salesiana*.

Ministerio de educación [MINEDUC]. (2017). *Orientaciones para la evaluación formativa en el aula*.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). Decreto 67: aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001,

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17333/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar. Biblioteca Digital Mineduc.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*.

<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE2.pdf>.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2022). Innovación para la transformación y fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral. Biblioteca Digital Mineduc.

https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/CIM_InnovacionTransformacion.pdf

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*.

Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.

McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador.

Niesche, R. et al (2019) *Liderazgo de escuelas diez miradas*. Editorial Universidad Diego Portales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Declaración de Incheon Educación 2030: hacia una educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

file:///C:/Users/profe/Downloads/50_ESP-Marco-de-Accion-E2030.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) *Chile perfil de país. Instituto Nacional de Planeamiento de la educación* IIPE-UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2022) *Reimaginar juntos nuevos futuros: un nuevo contrato social para la educación* IIPE-UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO) (2024). *Declaración de Santiago 2024, “Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe: Hacia un Marco de Referencia Regional para la Reactivación, Recuperación y Transformación Educativa*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388789>

Ortega, J., (2010). Boaventura de Sousa Santos. Epistemología del sur. *Revista mexicana de sociología*, 72(1), 177-179.

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, Nº 27 pp. 81-102.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Pinto, R. Osorio, J. (2022) *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Quimantú

Prieto M., & Manso, J. (2018). *La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos*. Dykinson editorial.

Quezada, S. P., & Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251.

Ravela, P. (2016). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*.

Repositorio Institucional del Ministerio de Educación del Perú.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4999>.

Ríos, D., Herrera, D., Jiménez, M., & Salinas, P. (2019). Racionalidades evaluativas de profesores de centros educativos chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-18

<https://www.scielo.cl/pdf/pel/v59n1/0719-0409-pel-59-01-00109.pdf>

Ríos, D. y Herrera, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 3, pp. 732-746. CIDE.

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Revista Presencia universitaria*. Año 3. N° 5.

<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/247311>

Sancho, J. M., & Ferrer, F. (2021). *Evaluación educativa y calidad*. Editorial UOC.

Santos Guerra, M. (2014). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.

Sadler, D. (1989) Evaluación formativa y diseño de sistemas instruccionales. *Instr Sci* 18 , 119–144 . Universidad de Colorado.

<https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Shepard L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. 4th ed. Westport CT: Praeger.

Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Continuum.

Scriven, M. (1967) La metodología de la evaluación. En: Tyler, R., Gagné, R. y Scriven, M., Eds., *Perspectivas de la evaluación curricular AERA, Rand McNally*.

Stufflebeam, D. L. (2000). *The CIPP Model for Evaluation. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 279-317). Kluwer Academic Publishers.

Tardif, M. (2009). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. NARCEA.

Tiana, A. (2011). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación* Vol. I.

Torrano, F., & González M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.

Treviño, E., Villalobos, C., & del Valle, M. (2019). Evaluación educativa en Chile: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 53 (2).

Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Unidad de Currículum y evaluación [UCE] (2019). Orientaciones para la implementación del Decreto 67 de evaluación, calificación y promoción escolar. *Biblioteca digital MINEDUC*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Unidad de Currículum y [UCE] (2020). Orientaciones priorización curricular. *Biblioteca digital MINEDUC*.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia N 60*.

Vargas-Pimentel, R., Mejía-Janampa, M., & Huamancha-Aguilar, M. (2024). Tendencias de la Evaluación Formativa en la Educación Básica. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0.*, 17(2), 376-389.

Vergara Ríos, G., & Cuentas Urdaneta, H. (2015). Vigencia actual de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción* , 31 (6), 914-934.

<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70 (1), 10-16.

William, D. (2012). Feedback: part of a system. *Educational Leadership*, 70 (1), 30-34.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

10 ANEXOS

10.1 Anexo 1: cuestionario a docentes del establecimiento educativo.

Hemos tomado contacto contigo para la realización de esta encuesta en el marco de un proyecto para la asignatura "*Construcción de Problemáticas para la Elaboración de Proyecto en Educación*" a cargo del académico Andrés Marió, que se desarrolla en el contexto del Magister en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). El objetivo de este proyecto es identificar las prácticas evaluativas asociadas a la retroalimentación del aprendizaje que se implementan en el establecimiento educativo en los niveles de primero a cuarto año básico, a partir de ello, se podrá elaborar una propuesta de trabajo en dicha área. Antes de empezar, necesitamos que lea atentamente lo siguiente:

- Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y gratuita, y no le causará beneficio ni riesgo alguno. No implicará para usted ningún tipo de perjuicio si decide no participar.
- Su participación es totalmente anónima, por lo tanto, es estrictamente confidencial la información vertida, solo será utilizada en el diseño de un proyecto de mejora educativa.
- Si decide participar, debe saber que es posible que la información que nos entrega sea transcrita en computadora para su posterior análisis, sin que su nombre figure en ningún momento.
- Si precisa más información sobre esta temática, puede comunicarse con Andrés Mario, académico de la UMCE (andres.mario@umce.cl).

¡Muchas gracias por participar!

Contexto y Prácticas Docentes

Experiencia docente:

1. ¿Cuántos años lleva trabajando como docente?
2. ¿En qué nivel de enseñanza se desempeña actualmente?

Conocimiento del Decreto 67 y enfoque de nuclearización:

3. ¿Cuáles de los siguientes elementos considera que son aportes fundamentales del Decreto 67 para su práctica evaluativa? Seleccione 3 según relevancia
 - a. Énfasis en la evaluación formativa.
 - b. Diversificación de los instrumentos y las prácticas evaluativas.
 - c. Diferenciación entre evaluación sumativa y formativa.
 - d. La cantidad de calificaciones es coherente con la planificación y se basa en argumentos pedagógicos.
 - e. La retroalimentación es parte fundamental de cada proceso evaluativo.
 - f. Promueve el diseño de estrategias evaluativas relevantes y alineadas con el aprendizaje.
 - g. Promueve la evaluación como medio para comunicar y reflexionar sobre el aprendizaje.
 - h. La toma de decisiones sobre la promoción del estudiante es colegiada.
 - i. Se debe calificar solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender.
 - j. Se debe procurar que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación.
4. ¿Cuáles de los siguientes elementos considera que son aportes fundamentales de la nuclearización para su práctica de enseñanza? Considere 3 según relevancia.
 - a. Permite la reflexión y la reelaboración curricular.
 - b. Aborda el qué y el para qué de la enseñanza-aprendizaje en un contexto particular.
 - c. Promueve diversos modos de articulación entre distintas asignaturas y campos de conocimiento.
 - d. Permite dar sentido a la enseñanza a partir de las realidades en las que se inserta la experiencia educativa.

- e. Promueve el uso de transversalidades al establecer fines o propósitos formativos generales que no pertenecen al campo específico de ninguna disciplina en particular.
- f. Promueve la definición de problemas socialmente relevantes para operacionalizar la contextualización curricular y centrarse en la comprensión crítica del mundo.

Prácticas evaluativas:

- 5. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia en el aula? Puede marcar más de una.
 - a. Prueba escrita
 - b. Listas de cotejo
 - c. Escalas de valoración
 - d. Rúbricas
 - e. Otras: _____
 - 6. ¿Considera que estas evaluaciones contribuyen al aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué?
-

Retroalimentación del Aprendizaje

Definición de retroalimentación:

- 7. ¿Cómo definiría usted la retroalimentación del aprendizaje? Marca una opción.
 - a. Entrega de información al estudiante sobre aspectos centrados en la tarea realizada, definir si las respuestas fueron correctas o incorrectas.
 - b. Entrega de información sobre las estrategias utilizadas por el estudiante para abordar una tarea, informando si fueron seleccionadas adecuadamente y aplicadas con precisión.
 - c. Entrega de información centrada en la autorregulación del estudiante, se abordan estrategias metacognitivas utilizadas por él para enfrentar la tarea, se apela al autoconcepto y confianza en su capacidad de aprendizaje y motivación para el logro.

- d. Entrega de información mediante comentarios o refuerzos que indiquen si la tarea es aprobada o no según los criterios que consideraba la evaluación.

Prácticas de retroalimentación:

- 8. ¿Qué estrategia de retroalimentación utiliza con mayor frecuencia en su aula? Marca una alternativa
 - a. Reforzar positivamente y/o negativamente y entregar recompensa a los estudiantes por sus logros.
 - b. Identificar con los estudiantes las estrategias metacognitivas usadas para aprender y diseñar caminos de mejora.
 - c. Aprobar y/o desaprobar de manera verbal y no verbal entregando información sobre la tarea (excelente trabajo, vistos buenos, podría ser mejor, buen trabajo, entre otros).
 - d. Identificar aspectos de la tarea que están logrados y/o especificar los logros por mejorar y comunicarlos oportunamente al estudiante.
- 9. ¿Con qué frecuencia proporciona retroalimentación a sus estudiantes? Marca una alternativa
 - a. En cada momento de la clase.
 - b. En la realización de cada actividad de una clase.
 - c. Al finalizar cada clase.
 - d. Según la planificación de la unidad didáctica, en el proceso.
 - e. Al finalizar una unidad didáctica.

Percepción de la efectividad:

- 10. ¿Considera que la retroalimentación que proporciona a sus estudiantes es efectiva? ¿Por qué?

Barreras:

- 11. ¿Qué dificultades tienen para retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes? Marca una alternativa.
 - a. El tiempo para realizarlo durante las clases.
 - b. El tiempo para planificar las retroalimentaciones.
 - c. Conocer estrategias de retroalimentación efectiva.

- d. Los diferentes ritmos y necesidades de los estudiantes.

Autorregulación

Relación entre retroalimentación y autorregulación:

- 12. ¿Cómo contribuye la retroalimentación que usted proporciona al desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes? Marque las dos más importantes
 - a. Aporta a que desarrollen estrategias propias de su aprendizaje.
 - b. Fomenta la reflexión de sus propios procesos de pensamiento.
 - c. Contribuye al desarrollo de su confianza y autopercepción.
 - d. Promueve la colaboración y la búsqueda de ayuda cuando es necesario.

Evidencias de autorregulación:

- 13. ¿Qué cambios ha observado en la forma en que sus estudiantes abordan las tareas desde que comenzó a implementar prácticas de retroalimentación?
-

Nuclearización Curricular y Retroalimentación

Impacto de la nuclearización:

- 14. ¿Cómo cree que la nuclearización curricular ha influido en sus prácticas de evaluación y retroalimentación?
-

https://docs.google.com/forms/d/1dqJf0yCX31fwOFa8WX8Kd7G_Y0tJsT72lgEzIUZB04/edit