



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

**FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y  
RETROALIMENTACIÓN EN LA DOCENCIA DE LAS Y LOS PROFESORES QUE  
REALIZAN ACTIVIDADES CURRICULARES EN LA CARRERA DE LICENCIATURA  
EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE LA UMCE**

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTORA: CAMILA MÉNDEZ MONTENEGRO  
PROFESOR PATROCINANTE: PROF. Dr. JOSÉ MICHEL SALAZAR

SANTIAGO DE CHILE, ENERO, 2025



## I. DEDICATORIA

Dedicado a mi familia siempre.

A mis padres, por su apoyo incondicional.

A mis hermanos, por nunca dudar de mí.

A Carla, porque solo nosotras sabemos lo que significó este desafío.

Por último, a las 12 patitas que me siguen por la casa día a día.

Y a mis abuelos, que sin duda disfrutarán este logro como si estuvieran aquí.

## **II. AGRADECIMIENTOS**

Agradezco profundamente a cada persona que colaboró de una u otra manera en el trayecto de este magíster que culmina con la realización del presente proyecto. A mi profesor guía, por su dedicación y orientación constante a lo largo del proceso.

Al profesor Patricio Escorza también, por la confianza y el apoyo de siempre.

Y obviamente, a todas y todos aquellos que de manera honesta se proponen transformar la educación en estos tiempos difíciles.

### III. RESUMEN

En la Educación Superior contemporánea, tanto la evaluación formativa como la retroalimentación se han consolidado como ejes centrales para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestro país, esto se encuadra con las expectativas planteadas en el Marco para la Buena Enseñanza y en los estándares orientadores de la formación inicial docente, donde se espera que las y los docentes comprendan la evaluación como un proceso sistemático que permite la obtención de evidencias para tomar decisiones que mejoren continuamente la enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

No obstante, a pesar de aquello, se evidencia que en Chile aún hay docentes de Educación Superior que desempeñan su rol docente aplicando evaluaciones de carácter más tradicional, ligadas más bien a la evaluación del aprendizaje, y no a la evaluación para el aprendizaje, por lo que, muchas veces carecen del uso de evaluaciones formativas y retroalimentación efectiva con sus estudiantes.

Frente a esto, la siguiente propuesta tiene como objetivo fortalecer la práctica evaluativa de las y los docentes que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación para implementar efectivamente la evaluación formativa y la retroalimentación con las y los estudiantes de la carrera.

**Palabras claves:** Educación Superior, Evaluación, Evaluación del aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Evaluación formativa, Retroalimentación.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>I. DEDICATORIA .....</b>	<b>3</b>
<b>II. AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>III. RESUMEN .....</b>	<b>5</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO .....</b>	<b>6</b>
<b>V. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA .....</b>	<b>11</b>
<b>5.1 Contextualización – diagnóstico .....</b>	<b>11</b>
5.1.1 Descripción institucional de la UMCE .....	11
5.1.2 Misión, visión, propósitos y competencias institucionales.....	11
5.1.3 Organización institucional .....	12
5.1.4 Descripción de la carrera .....	13
5.1.5 Diagnóstico de la problemática .....	15
<b>5.2 Definición de la problemática .....</b>	<b>19</b>
<b>5.3 Objetivos y resultados esperados .....</b>	<b>22</b>
5.3.1 Objetivo General.....	22
5.3.2 Objetivos Específicos.....	22
<b>5.4 Justificación del proyecto.....</b>	<b>23</b>
<b>VI. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL.....</b>	<b>26</b>
<b>6.1 Posición teórica conceptual .....</b>	<b>26</b>
6.1.1 Evaluación .....	26
6.1.2 Retroalimentación.....	35
<b>6.2 Contribución a la innovación educativa .....</b>	<b>44</b>
<b>VII. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN.....</b>	<b>46</b>
<b>7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos .....</b>	<b>46</b>
7.1.1 Elementos indagativos para construir una propuesta .....	46

<b>7.2 Definición del campo de acción con la comunidad .....</b>	<b>47</b>
<b>7.3 Formulación de actividades.....</b>	<b>48</b>
7.3.1 Fase I: Dar a conocer el proyecto a la comunidad educativa.....	48
7.3.2 Fase II: Implementar el proyecto.....	48
7.3.3 Fase III: Evaluar el proyecto.....	48
7.3.4 Fase IV: Sistematizar y difundir resultados del proyecto.....	49
<b>7.4 Cronograma de actividades.....</b>	<b>49</b>
7.4.1 Carta Gantt .....	49
7.4.2 Ciclo de talleres sobre evaluación formativa y retroalimentación.....	50
<b>7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión .....</b>	<b>56</b>
<b>VIII. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA.....</b>	<b>60</b>
<b>8.1 Reflexión del aprendizaje profesional.....</b>	<b>60</b>
<b>8.2 Limitaciones y proyecciones del proyecto.....</b>	<b>63</b>
8.2.1 Limitaciones.....	63
8.2.2 Proyecciones .....	63
<b>IX. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>65</b>
<b>X. ANEXOS.....</b>	<b>70</b>
10.1 Cuestionario de preguntas abiertas .....	70
10.2 Categorización de la información.....	71
10.3 Formulario Google a utilizar en la sesión 1 del ciclo de talleres .....	77
10.4 PPT a utilizar en cada una de las sesiones del ciclo de talleres .....	78
10.4.1 Sesión 1 .....	78
10.4.2 Sesión 2.....	79
10.4.3 Sesión 3.....	82
10.4.4 Sesión 4.....	84

10.4.5 Sesión 5.....	87
10.4.6 Sesión 6.....	88
10.4.7 Sesión 7.....	89

#### **IV. INTRODUCCIÓN**

En el panorama contemporáneo de la Educación Superior, la evaluación formativa y la retroalimentación se han consolidado como pilares fundamentales para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta de innovación educativa surge en un momento crítico donde la práctica pedagógica exige una mirada reflexiva y sistemática que trascienda más allá de los modelos tradicionales de evaluación, centrados predominantemente en la medición y calificación, hacia un enfoque que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes con una búsqueda de la mejora constante.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) representa un escenario privilegiado para analizar y comprender las prácticas evaluativas, pues como institución formadora de futuras y futuros docentes, la UMCE tiene la responsabilidad histórica y vocacional de no solo transmitir conocimientos, sino de desarrollar competencias pedagógicas innovadoras que respondan a las complejas demandas del sistema educativo contemporáneo. Frente a esto, resulta esencial desarrollar en ella proyectos como el que se presenta a continuación, que contribuye a la innovación educativa a través del fortalecimiento de las prácticas evaluativas de las y los docentes que realizan actividades curriculares en una de las carreras de la institución (Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía).

Ahora, dando paso ya al escrito propiamente tal, es preciso indicar que este se estructura en cuatro grandes capítulos que van dan dando cuenta del camino teórico y práctico para la implementación del proyecto de innovación en la institución educativa.

El primer apartado se denomina “construcción de la problemática” y dentro de él se realiza la contextualización y diagnóstico del problema, exponiéndose una descripción institucional de la UMCE y la carrera en cuestión para luego dar paso a la explicitación de la problemática como tal considerando para ello; la definición del problema, los objetivos del proyecto y la justificación de la problemática.

Posteriormente, se da paso al segundo capítulo del escrito, el cual se titula “antecedentes teóricos conceptuales”. En él se manifiestan los elementos conceptuales centrales para comprender la base epistemológica de la propuesta, trabajándose detalladamente los conceptos de evaluación (del y para el aprendizaje), además del concepto de retroalimentación.

El tercer apartado se llama “definición del plan de acción” y su misión dentro del escrito es mostrar la planificación de los posibles planes de acción que se propondrán para la implementación del proyecto. El plan de acción debe tomar en consideración la definición del campo de acción con la comunidad, la formulación de actividades con su respectivo cronograma y los recursos que se utilizarán para la implementación del proyecto de innovación educativa.

Durante la cuarta y última fase de este proyecto de innovación se realiza una síntesis reflexiva, donde se permitirá considerar los aprendizajes profesionales que se han podido desarrollar a lo largo del proceso, tanto como las posibles proyecciones y limitaciones que tiene el proyecto.

## **V. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

### **5.1 Contextualización – diagnóstico**

#### **5.1.1 Descripción institucional de la UMCE**

La institución educacional donde se sitúa el proyecto de intervención es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Esta institución es una casa universitaria de carácter tradicional y estatal perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y se caracteriza por ser una institución de Educación Superior focalizada en impartir principalmente carreras de carácter pedagógico.

Dentro de los programas que se imparten por parte de la UMCE, se encuentran una oferta académica de 24 carreras de pregrado disponibles, del cual 21 programas son de Licenciatura en Educación y Pedagogía en diferentes especialidades, los cuales se dictan de manera presencial en sus respectivos campus: Macul y Joaquín Cabezas. Sumado a estos programas de formación inicial universitaria, se agrega la carrera de Kinesiología y dos nuevos programas que se suman a la oferta académica que entrega la UMCE: Terapia Ocupacional y Psicología.

Pero, además de esta formación para estudiantes de pregrado, la UMCE imparte también programas de postgrado en diferentes especialidades como son: algunos Magíster en Educación (con menciones de gestión, currículum o evaluación), Magíster en didácticas (relacionadas con las Artes Visuales, la Matemática y la Educación Básica), Magíster en Filosofía, Educación Física, entre otros. Y no solo eso, puesto que la institución cuenta también con un programa de Doctorado en Educación.

#### **5.1.2 Misión, visión, propósitos y competencias institucionales**

Al ser una institución de carácter inminentemente pedagógica, la UMCE declara en su visión y misión buscar la formación integral de sus estudiantes, tal como se evidencia en su Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (UMCE, s/f):

- **Visión:** Ser la Universidad referente en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional en clave latinoamericana, vinculando los saberes de los territorios, comprometida con la transformación social e impactando en políticas públicas nacionales (UMCE, s/f).
- **Misión:** Ser una Universidad estatal, autónoma y pública que forma personas y profesionales para el país, capaces de contribuir en los territorios y escenarios educativos, desde una perspectiva transdisciplinar, plurinacional, inclusiva, no sexista, sustentable e innovadora (UMCE, s/f).

Y no solo declaran visión y misión, ya que, la UMCE también establece principios que guían el quehacer de la universidad y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones. Algunos de estos principios son: pluralismo, laicidad, libertad de pensamiento y de expresión, no discriminación, equidad de género, respeto, entre otros varios más (UMCE, s/f).

En cuanto a las competencias que declara la casa universitaria se destacan tres dimensiones; sellos, genéricas y específicas. Las competencias sellos son declaradas de manera común para todas sus carreras y programas, focalizándolos en: competencias de reflexión crítica, competencias de innovación educativa y competencias de dimensión práctica (UMCE, s/f). Las competencias genéricas por su parte, se centran en: TICs, segundo idioma, comunicación y trabajo colaborativo. Mientras que, las competencias específicas son propuestas por cada una de las carreras de la UMCE (UMCE, s/f).

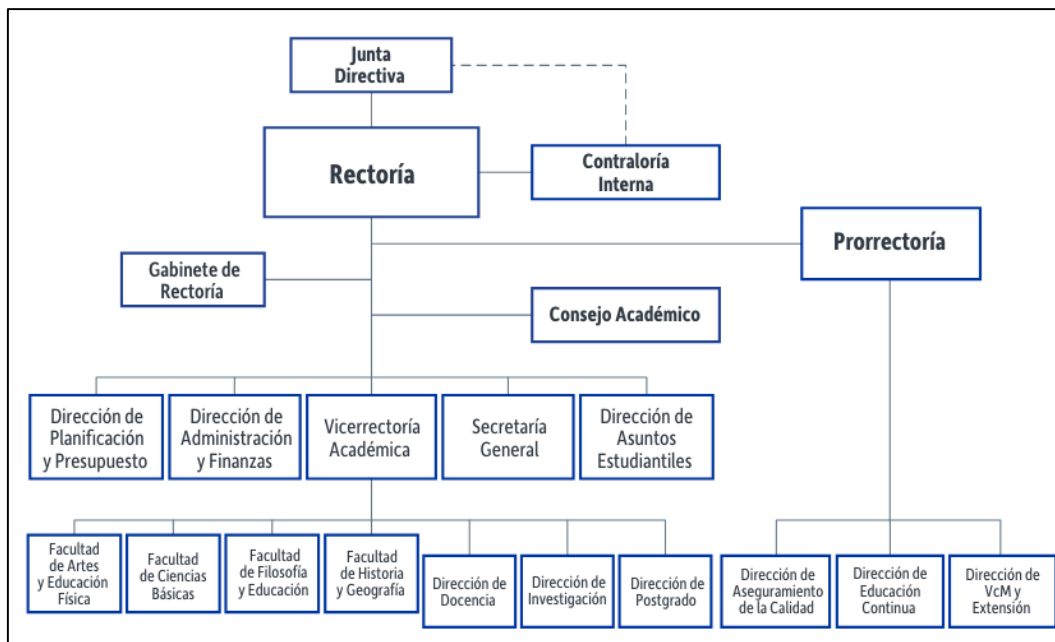
### **5.1.3 Organización institucional**

La organización institucional de la UMCE, evidentemente es de orden jerárquica y está dada de la siguiente manera: junta directiva, rectoría, contraloría interna, gabinete de rectoría, consejo académico. Luego está la dirección de planificación y presupuesto, dirección de administración y finanzas, vicerrectoría académica, secretaria general y dirección de asuntos estudiantiles.

Finalmente se encuentran las facultades (de Artes y Educación Física, de Ciencias Básicas, de Filosofía y Educación y de Historia y Geografía) la dirección de docencia, de

investigación, de postgrado, de aseguramiento de la calidad, de educación continua y de vinculación con el medio y extensión, tal como se evidencia a continuación:

**Imagen 1: Organigrama institucional UMCE**



Fuente: Umce.cl

#### 5.1.4 Descripción de la carrera

La carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE establece su plan estratégico interno desde el Departamento de Historia y Geografía, el cual declara que la misión y visión del programa de pregrado son:

- Misión:** el cultivo de las disciplinas de la Historia, de la Geografía y sus respectivas didácticas, orientado especialmente a la formación de docentes de acuerdo a criterios de calidad de los saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos, con un espíritu crítico y ético. Forma parte de la misión del Departamento, la investigación científica, la publicación en medios especializados y la difusión en contextos diversos, junto a la extensión y vinculación con el medio en diferentes ámbitos educativos y culturales. (UMCE, s/f)

- **Visión:** desarrollar el conocimiento histórico, geográfico y didáctico a través de la investigación, la extensión y la vinculación con el medio, contribuyendo a la formación inicial y continua de docentes comprometidos críticamente con la realidad. (UMCE, s/f)

Sumado a esto, se agregan algunas características fundamentales de la carrera como son algunos datos en relación a la matrícula, el establecimiento de origen de la población estudiantil y la tasa de retención y titulación de los últimos años.

#### **5.1.4.1 Cantidad de matrículas**

La carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE se ha caracterizado durante la última década por tener un ingreso sobre los 200 estudiantes por cohorte anual. Sin embargo, la distribución de estos nuevos estudiantes no es igual en cuanto al género de las y los mismos, puesto que, se evidencia una tendencia clara: cada año ingresan más hombres que mujeres al programa de pregrado, tal como se evidencia en cuadro posterior.

**Tabla N°1: Tendencia en matrículas mujeres y hombres**

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
<b>Mujeres</b>	95	111	116	125	117	135	130	143	127	125	123
<b>Hombres</b>	165	158	158	174	146	164	156	172	174	165	159
<b>Total</b>	165	269	274	299	263	299	286	315	301	290	282

Fuente: CNED, Índice carreras pregrado

#### **5.1.4.2 Matrículas según establecimiento de origen**

En cuanto al origen del estudiantado que ingresa a la carrera (considerando el porcentaje de matrículas según el establecimiento de origen de las y los estudiantes) se observa que, la gran mayoría de los ingresos que se producen derivan de establecimientos particulares subvencionado (con más del 50%).

Un poco más atrás se encuentran ingresos de estudiantes procedentes de instituciones municipales/locales con un 33.6% y finalmente con un porcentaje considerablemente menor se encuentran estudiantes que ingresan a la carrera

provenientes de establecimientos particulares (10,7%) y estudiantes de Corporaciones de Administración delegada con sólo un 3.1% (Tabla N°2).

**Tabla N°2: Porcentaje de matriculados según establecimiento de origen**

Municipal y Servicios Locales	33.6%
Particular Subvencionado	52.6%
Particular pagado	10.7%
Corporación Administración delegada	3.1%

Fuente: Mifuturo.cl

### **5.1.4.3 Tasa de retención y titulación oportuna**

El programa de pregrado logra en el primer año de ingreso una retención estudiantil que alcanza un 83.1% según datos de la página mifuturo.cl. Por su parte, la tasa de titulación oportuna de las y los estudiantes indica que la titulación se produce posterior a los años de duración formal de la carrera, lo que se traduce en que la tasa de titulación oportuna sea inferior al 50% en todas las cohortes desde el año 2012 en adelante, tal como se evidencia en la tabla posterior (Tabla N°3).

**Tabla N°3: Tasa de titulación oportuna**

Cohorte				
2012	2013	2014	2015	2016
2017	2018	2019	2020	2021
16.7%	20.9%	41.6%	27.5%	28.6%

Fuente: UMCE, ficha institucional de datos 2022

### **5.1.5 Diagnóstico de la problemática**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido a lo largo del tiempo una serie de adaptaciones en las universidades europeas en cuanto a cambios legislativos y modificaciones que han repercutido en los roles que juegan profesores, estudiantes e instituciones (Bretones, 2008; Pérez y otros, 2008 citado en Barrientos et

al., 2020). Sus principios rectores son; “la renovación de la metodología de enseñanza, la adopción del modelo de enseñanza centrado en el estudiante y la adopción del modelo de enseñanza basado en competencias y la promoción del aprendizaje” (Barrientos et al., 2020, p.68).

Antes de estos cambios del Espacio Europeo, un gran número de profesores entendía que la única obligación docente era el ser meros transmisores de conocimientos a sus estudiantes. Y la manera más habitual de evaluar los conocimientos era a través de un examen final cuya traducción es una calificación numérica. Por ello, para la década del 2000 algunos autores ya indicaban que “las universidades deberían pasar de una cultura evaluativa basada en el examen a otra centrada en una evaluación para el aprendizaje” (Dochy et al., 2002 en Barrientos et al., 2020).

En pleno año 2019 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) centró tres objetivos primordiales para la educación y las competencias. Estos objetivos buscan garantizar que las y los ciudadanos del mundo puedan potenciar sus conocimientos, competencias y habilidades con valores que necesitarán desplegar durante toda su vida, identificando las prioridades de aprendizaje y los medios para desarrollarlos (Sánchez et al., 2023). No obstante, cuando se aborda el problema relacionado a la forma de evaluar a las y los estudiantes de educación superior, se puede mencionar que existen docentes que aún siguen aplicando la evaluación tradicional (esto quiere decir, sin evaluaciones formativas ni retroalimentación de los aprendizajes).

El motivo por el cual las y los docente priorizan este tipo de evaluación tradicional en la Educación Superior, es porque muchas/os de ellas/os “no se adecuan a los cambios que se han dado en la educación, siguen aplicando su propio criterio, sin considerar que el/la estudiante tiene sus propias estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje” (Sánchez et al., 2023, p.255).

En este sentido, la adecuación en relación a los cambios educativos debería apuntar a considerar las particularidades de cada estudiante y su proceso de aprendizaje y con esto, dejar de comprender la evaluación como una mera calificación.

De esta forma, la evaluación se transformaría en una herramienta de empoderamiento en la cual el papel principal y activo lo tiene el/la estudiante (evaluando y mejorando por sí mismos sus actuaciones), por lo tanto, el agente de la evaluación no es exclusivamente el o la docente (Ibarra y Rodríguez, 2010).

Ante esto, emerge la evaluación formativa y la retroalimentación sostenible y efectiva como una herramienta que puede transformar la manera de evaluar a las y los estudiantes de Educación Superior.

Sin duda que esta temática debiese ser un pilar fundamental en la enseñanza de cada institución educativa, y más aún en una casa universitaria como la UMCE (por su labor pedagógica). Sin embargo, a través del diagnóstico elaborado para la investigación se evidenciaron algunas áreas de la docencia que ejercen las y los profesores de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía que podrían fortalecerse. Para esto se elaboró una herramienta metodológica validada por 3 expertos que permitió recolectar datos sobre la aplicación de la evaluación formativa y la retroalimentación en la docencia de estos profesores y profesoras.

De este modo, se prepararon seis preguntas de respuestas abiertas en relación con el tema en cuestión, con la finalidad de conocer la percepción de las y los docentes sobre la evaluación formativa y la retroalimentación y del mismo modo, saber si hacen uso de estas dentro del desarrollo de las actividades curriculares que realizan en la carrera.

Por otra parte, se realizó una revisión de un instrumento de gestión como son algunos programas de estudio de algunas de las actividades curriculares de la carrera. Para esto se revisaron 31 programas disponibles vía online (de las diferentes áreas formativas de la carrera: Historia, Geografía y Didáctica y prácticas) para ver si dentro de ellos había o no una integración de los instrumentos de evaluación (explicitación de la evaluación formativa y/o retroalimentación en el programa de estudio).

### **5.1.5.1 Resultados del diagnóstico**

Las y los docentes que participaron del cuestionario de preguntas abiertas son profesionales que ejercen algún cargo de asesoría o docencia en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Uno de los profesores participes se desempeña como profesional de la Unidad de Gestión Curricular Institucional (UGCI) de la institución universitaria, mientras que los otros tres académicos desarrollan docencia directa en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía bajo sus respectivas especialidades y áreas formativas (área de Historia, área de Geografía y área de didáctica y prácticas).

Del cuestionario de preguntas abiertas aplicado a las y los profesionales docentes se concluyó que el panorama en cuanto a la utilización de la evaluación formativa y retroalimentación dentro de la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera es bastante dispar. Esto se debe a que, en algunos casos se evidenció en los profesionales algunas debilidades en cuanto al manejo de la teoría de la práctica evaluativa y el diseño y utilización de instrumentos de evaluación dentro de sus actividades curriculares.

Sumado a esto, se observó que si bien hay docentes que buscan desarrollar una participación activa del estudiantado en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje, también hay otros profesionales que optan por un modelo más “tradicional” donde casi ni hacen uso otras modalidades de evaluación como: la autoevaluación, la coevaluación y/o la evaluación entre pares.

Del mismo modo, del cuestionario de preguntas se desprendió también, que no siempre hay una clara sistematización de los datos y resultados obtenidos de las evaluaciones por parte de las y los docentes.

Por otro lado, en cuanto a la integración de los instrumentos de evaluación y explicitación de la evaluación formativa y retroalimentación en los instrumentos de gestión (como los programas de estudio de las actividades curriculares de la carrera en este caso), se concluyó que; de un total de 31 programas revisados, solo 6 actividades

curriculares enuncian explícitamente la incorporación de evaluaciones formativas dentro de la actividad curricular correspondiente.

Por consiguiente, los otros 25 programas restantes solamente indican el repertorio de situaciones evaluativas de la actividad curricular sin mencionar evaluaciones formativas ni procesuales (11 de ellos enuncian sólo evaluaciones de carácter sumativo con sus respectivos porcentajes y 14 programas ni siquiera señala si las evaluaciones corresponden a evaluaciones formativas y/o sumativas).

Para ver esto con mayor detalle se elaboró la tabla que se presenta a continuación (Tabla N°4):

**Tabla N°4: Explicación de la evaluación formativa y la retroalimentación en los programas**

<b>Categorización según lo declarado en el programa</b>	<b>Cantidad de programas que lo declaran</b>
Dentro del programa de estudio sólo menciona evaluaciones de tipo sumativa y respectivos sus porcentajes	11
Dentro del programa de estudio se menciona el repertorio de situaciones evaluativas, pero no se menciona si son sumativas o formativas	14
Dentro del programa de estudio además de mencionar las evaluaciones de tipo sumativa y respectivos sus porcentajes, indica evaluaciones de carácter formativo y procesual (declarado también como “socialización en distintas etapas del proceso”)	6
<b>Cantidad total de programas de estudio revisados</b>	<b>31</b>

Fuente: Elaboración propia

## 5.2 Definición de la problemática

La evaluación es un componente central del proceso de enseñanza-aprendizaje y una competencia fundamental de todo profesor/a (Castillo y Cabrerizo, 2003). Por consiguiente, existe una necesidad de fortalecer la evaluación educativa por la estrecha relación con el aprendizaje que logran las y los estudiantes; un/a docente que realiza buenas prácticas de evaluación promueve mayores aprendizajes significativos en sus

estudiantes y por lo tanto mejores resultados (Tejedor y García-Varcárcel, 2010 en Torres y Cárdenas, 2010)

Esto se encuadra con las expectativas planteadas en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) y en los estándares orientadores de la formación inicial docente (Mineduc, 2012), donde se espera que el profesor/a “comprenda la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencias, en función del cual tome decisiones para mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes” (Meckes, et al., 2018, p.6).

Frente a esto, es esencial que en instituciones que forman futuros docentes como la UMCE perfeccione y fortalezca constantemente las prácticas evaluativas de las y los profesores que ejercen su labor docente en la casa universitaria. Con esto, el cuerpo académico podría tener un mayor manejo de la teoría evaluativa y al ponerla en práctica de manera diversificada con el estudiantado, estarían formando futuros profesores capaces de aplicar una buena práctica evaluativa en su posterior rol docente.

Sin embargo, cuando esto parecería más que obvio, se evidencia que aún hay profesores y profesoras en Educación Superior en Chile que desempeñan su rol docente aplicando evaluaciones “tradicionales” ligadas más bien a la evaluación del aprendizaje, por lo que, muchas veces no hacen uso de evaluaciones formativas ni retroalimentación efectiva con sus estudiantes.

Por esto, y desde la experiencia de ser ex estudiante de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y evidenciar los actuales programas de las actividades curriculares que se imparten en la carrera, se detecta que algunos docentes que realizan actividades curriculares en esta evidencian dos nudos críticos importantes.

El primero de ellos tiene que ver con algunas debilidades en cuanto al manejo de la teoría de la práctica evaluativa, diseño y utilización de instrumentos de evaluación en sus respectivas actividades curriculares. Mientras que, por otro lado, se visualiza también una ausencia o débil incorporación de procesos formativos y de retroalimentación en los

instrumentos curriculares, es decir, en el programa de estudio y en la planificación de las asignaturas.

Entonces, esta propuesta de innovación apunta justamente a fortalecer las prácticas evaluativas del cuerpo académico docente (profesoras y profesores) que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE para incorporar la evaluación formativa y la retroalimentación como elementos sustanciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitirían a las y los estudiantes construir un camino para que logren cumplir con los objetivos, resultados formativos y/o metas propuestas para su aprendizaje, además de forjar en ellas y ellos el proceso de autorregulación y autonomía.

Sin lugar a dudas esto último resulta esencial, pues cuando las y los docentes desarrollan en el estudiantado la autonomía y la autorregulación, estarían entregándoles la capacidad de aprender a aprender; la que es comprendido como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta” (Monereo, 2008 en García y Bustos, 2020, p,5).

Por todo lo expuesto hasta aquí, se considera que el presente proyecto de innovación se adscribe al área de productividad denominada sistema educativo, ya que, este núcleo de desarrollo contempla investigar y transformar desde la práctica cuestiones como: el diseño, implementación, evaluación o adecuación de los procesos evaluativos.

En el caso específico de esta propuesta, se considera el fortalecimiento de prácticas y procesos evaluativos de parte de las y los docentes considerando la evaluación formativa y la retroalimentación, lo cual está amparado bajo el enfoque de derecho e inclusión.

## **5.3 Objetivos y resultados esperados**

### **5.3.1 Objetivo General**

Fortalecer las prácticas de evaluación formativa y retroalimentación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### **5.3.2 Objetivos Específicos**

1. Diagnosticar el conocimiento y práctica evaluativa de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
2. Realizar un ciclo de talleres sobre teorías, instrumentos y prácticas evaluativas a las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
3. Elaborar instrumentos y técnicas de evaluación para que las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación puedan aplicar en su docencia.
4. Analizar la utilización de datos arrojados por los instrumentos y técnicas de evaluación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
5. Integrar los instrumentos de evaluación en los programas de estudio y en las planificaciones de las actividades curriculares de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

## 5.4 Justificación del proyecto

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y una herramienta pedagógica estratégica que se utiliza para el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes (Castro y Moraga, 2020). Ante esto, resulta de suma importancia que

los métodos y herramientas para evaluar los aprendizajes estén en sintonía con los propósitos para los cuales se realiza la evaluación y, al mismo tiempo, sean los adecuados para evaluar el tipo de resultado de aprendizaje que se haya determinado y su nivel de complejidad. De no ser así, las decisiones tomadas podrían no ser las más acertadas, perjudicando el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (Castro y Moraga, 2020, p.3)

Considerando esto, es necesario comprender la evaluación como un proceso continuo que se desarrolla de forma planificada y sistemática (Foronda y Foronda, 2007) que incide directamente en cada estudiante. Por tanto, el desarrollo efectivo de prácticas evaluativas que consideren la evaluación formativa y la retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje por parte de las y los docentes es crucial, ya que, la evaluación con enfoque formativo tiene como objetivo central que el/la estudiante desarrolle su aprendizaje y no solo que obtenga una calificación numérica (Fraile, et al., 2021 citado en Sánchez et al., 2023). Además de permitir al docente ser consciente del proceso educativo y de examinar lo que se está realizando.

Por otra parte, la retroalimentación es un factor clave durante el proceso de aprendizaje de todo estudiante, pues permite

proporcionarle información y análisis de su desempeño académico, de su avance y proceso en su formación, permitiéndole una apertura para mejorar sus debilidades y transformándose en apoyo para sus fortalezas. Esto permite que el estudiante integre sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes a partir de la retroalimentación que recibe de sus docentes. (Castro y Moraga, 2020)

De esta forma, la retroalimentación se transforma en un apoyo y soporte para el aprendizaje, detectando y corrigiendo errores o señalando aciertos para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior (Canabal, y Margalef, 2017). Por

tanto, la retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje permite desarrollar en las y los estudiantes la capacidad de autorregulación de las tareas actuales y futuras, además de propiciar la autonomía (Price, Handley y Millar 2011 citado en Quezada y Salinas, 2021).

Sumado a esto, es importante considerar que, en la práctica, un desarrollo efectivo de los procesos formativos y de retroalimentación incide considerablemente en la motivación estudiantil, lo que es sumamente importante, pues no se puede dejar de mencionar que nuestro sistema educacional funciona con la promoción a través de calificaciones (las que generan un impacto emocional en el estudiante). Entonces, evidentemente no es lo mismo tener estudiantes que se sientan cansados, temerosos y ansiosos (que son más propensos a obtener calificaciones insuficientes) que estudiantes motivados con su propio aprendizaje.

No obstante, si bien la evaluación se considera una dimensión sustantiva de todo proceso educativo, algunas investigaciones muestran que las prácticas evaluativas de las y los docentes, muchas veces más que apoyar el aprendizaje lo obstaculizan (Prieto y Contreras, 2008). Esto sucede, ya que, en muchas ocasiones predomina aun un enfoque tradicional en el aula, donde la evaluación se concibe con un enfoque mayoritariamente memorístico e instrumental, donde todo lo referente a la evaluación se concibe como un trabajo exclusivo del o la docente, considerando poco y nada a las y los estudiantes en la definición de cuestiones como criterios de evaluación, por ejemplo (Meckes, et al., 2018).

Sumado a esto, y en relación a las prácticas de retroalimentación del aprendizaje, Pedro Ravela (2009) señala que en general, “son de carácter valorativo, con poca descripción del desempeño del estudiante, escasa orientación y oportunidades para reflexionar sobre lo realizado y las dificultades encontradas” (Ravela, 2009).

Asimismo, resulta esencial que la aplicación de la evaluación formativa esté bien planificada y ejecutada, ya que, es una de las prácticas pedagógicas con mayor impacto en el aprendizaje y que se traduce en la mejora de las estrategias de enseñanza y en retroalimentación de calidad para las y los estudiantes (Black, 2004; Black y William, 1998 en Meckes, et al., 2018).

Ante esto, la forma adecuada de fortalecer estos elementos claves de evaluación formativa y retroalimentación en la práctica docente en Educación Superior en carreras como la Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE donde se evidencian escasamente, es a través de la realización de un proyecto de innovación educativa que permita lograr el objetivo general del mismo, ya que, con él se pretende fortalecer las prácticas de evaluación como acción sostenible en la docencia de las y los profesores que realizan clases en la carrera y que estos lo materialicen también en los instrumentos de gestión: programa de estudios, planificación de la actividad curricular y protocolo de garantía. Esto con la finalidad que el estudiantado conozca y tenga orientaciones sobre cómo y cuándo se llevarán a cabo evaluaciones formativas y los procesos de retroalimentación dentro de las actividades curriculares para favorecer su propio aprendizaje.

## VI. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL

### 6.1 Posición teórica conceptual

#### 6.1.1 Evaluación

Evaluar es una acción connatural al ser humano, lo hacemos permanentemente para valorar los hechos que suceden en nuestro alrededor y tomar decisiones respecto a nuestra vida. Sin embargo, esta actividad cobra un sentido mucho más especializado y relevante en el ámbito pedagógico, donde resulta imprescindible para mejorar el aprendizaje (Hernández, 2017 en Sandoval et al., 2022).

La noción sobre la evaluación educativa ha variado su definición a lo largo del tiempo, considerando el devenir histórico-sociocultural y el desarrollo propio de la disciplina, y frente a esto, diversos autores como; Mateo (2000), Calderón y Borges (2013), Alcaraz (2015) y Maldonado (2018) coinciden en identificar grandes momentos de la evaluación educativa posicionando como gran referente a Tyler (1950) y sus aportes en la materia, construyéndose así la etapa Pretyleriana, la Tyleriana y la Posttyleriana.

En un primer momento (en la etapa Pretyleriana), la evaluación se “comprendió básicamente como medición, influenciada por el desarrollo de las teorías de la métrica y la psicometría” (Sandoval et al., 2022, p.53) donde según Alcaraz (2015),

hacia 1900 el papel del evaluador era aplicar instrumentos en forma técnica, siguiendo la lógica de los tests de rendimiento y de inteligencia. Por tanto, las nociones de evaluación y medición eran comprendidas como sinónimas: medir era evaluar y evaluar era medir<sup>1</sup>. (Sandoval et al., 2022, p.54)

En la etapa Tyleriana, la evaluación educativa ya no se asocia directamente a la medición o rendimiento, sino más bien al juicio que permite comprobar si lo aprendido por el/la estudiante, evidenciado en su conducta o comportamiento, concuerda con los objetivos (vinculados a los aprendizajes) formulados en el programa de estudio

---

<sup>1</sup> Evaluación y medición eran conceptos virtualmente intercambiables. Incluso el uso del término “evaluación” era poco frecuente. Si se mencionaba alguna vez era siempre en compañía del de “medida”, que solía colocarse en primer término: “medición y evaluación” (Mateo, 2000, p.26).

(currículum). Por consiguiente, Tyler no solo liga la evaluación educativa al currículum, sino que también la relaciona directamente a los aprendizajes reales alcanzados por las y los estudiantes (evaluación de aprendizajes) y su coherencia con los resultados (objetivos) esperados en el currículum (Sandoval et al., 2022). De esta manera, Tyler orientó la evaluación hacia una nueva conceptualización mucho más dinámica, como una especie de mecanismo que debía provocar una mejora continua del currículum y de la instrucción educacional (Mateo, 2000).

Finalmente, en la era Posttyleriana la evaluación se focaliza en la toma de decisiones. Esto quiere decir que, la evaluación educacional no solo “debe contrastar el aprendizaje logrado con el esperado y la eficacia de la implementación del currículum, sino que debería comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar decisiones tendientes a mejorar el propio proceso de enseñanza y, por ende, del aprendizaje” (Sandoval et al., 2022, p.55).

En concordancia con aquello, Cronbach (1963) postuló que el punto inicial de la evaluación educacional no son los objetivos esperados (previamente establecidos), sino que lo que orienta el proceso es la decisión a la que la evaluación pretende servir (Arcadia y Reyes, 2004). Sumado a esto, Scriven (1967) añadió un elemento fundamental a la noción de la evaluación, y es que esta es capaz de adoptar dos funciones distintas: la sumativa y la formativa.

#### **6.1.1.1 Evaluación sumativa**

La evaluación sumativa se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado (Mateo, 2000), es decir, comprobación de los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje, centrandose su interés en contrastar los aprendizajes logrados con los esperados por el currículum (Sandoval et al., 2022). Con esto, la evaluación sumativa busca otorgar calificaciones o certificar competencias (Ley y Espinoza, 2021).

Los exámenes finales de curso o examen profesional de la carrera son ejemplos de tipos de evaluación sumativa y se transforman en eventos de alta trascendencia para la vida de las y los estudiantes, quienes en ocasiones los perciben como “obstáculos a

sortear para alcanzar un objetivo, en lugar de visualizarlos como oportunidades para identificar su estado real de aprendizaje” (Sánchez y Martínez, 2020, p.19).

### **6.1.1.2 Evaluación formativa**

La evaluación formativa por su parte, se pone al servicio de un programa en desarrollo con el objeto de mejorarlo (Mateo, 2000), por lo que se asocia a tener información para mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje, y aumentar las posibilidades del logro de aprendizaje de las y los estudiantes (Sandoval et al., 2022).

De esta forma, la evaluación formativa se utiliza para monitorizar el progreso de aprendizaje, con la finalidad de proporcionar retroalimentación a las y los estudiantes sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora y debería ocurrir a lo largo de todo el proceso educativo del estudiante, pudiendo ser formal o informal, positiva o negativa (Sánchez y Martínez, 2020). Este tipo de evaluación forma parte del concepto de evaluación para el aprendizaje, el cual se define a continuación.

### **6.1.1.3 Evaluación del y para el aprendizaje**

Deneen y Brown (2016) identifican tres etapas temporales en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. La primera de ellas está centrada previo a la década del 90', donde las y los educadores centraban la evaluación en las teorías y prácticas de medición y presentaban escasas herramientas para la realización de evaluación formativa y retroalimentación (Deneen y Brown, 2016 en Falcón et al., 2021).

Posteriormente y ya entrado en la década de 1990 y principios del siglo XXI se evidencia la segunda etapa, la que se caracteriza porque las y los docentes se focalizan en la evaluación para el aprendizaje, fortaleciendo así el balance entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa (Falcón et al., 2021).

Finalmente, la última etapa es la actualidad, donde según Förster (2003) se sintetizan las prioridades de las dos etapas anteriores y las y los docentes debiesen entender la evaluación educativa bajo una concepción de evaluación del y para el aprendizaje como un conjunto. Sin embargo, para llevar esto a la praxis se “requiere

dominio de la evaluación formativa, la retroalimentación efectiva y la evaluación sumativa como componentes claves en el aula para monitorear y certificar aprendizajes” (Förster, 2003, p.13).

#### **6.1.1.3.1 Evaluación del aprendizaje**

La evaluación del aprendizaje tiene como objetivos la “valoración de los cambios o resultados producidos como consecuencia del proceso educativo” (Fernández, 2009, p.6) y se caracteriza por: (1) ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza, (2) utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos y (3) ser un proceso que se centra en él o la estudiante.

#### **6.1.1.3.2 Evaluación para el aprendizaje**

La evaluación para el aprendizaje por su lado, es la que

se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final de este, es decir, en el momento en que se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos y retroalimentarlos durante su proceso de aprendizaje. (Earl, 2013 en Sánchez y Martínez, 2020.p.42)

En este sentido, la característica fundamental que ha de tener una evaluación que pretende favorecer el aprendizaje es que pueda ser percibida por el estudiantado como una ayuda real, generadora de expectativas positivas (Sanmartí, 2005 en MINEDUC, s/f).

En la evaluación para el aprendizaje, las y los profesores reúnen evidencias de lo que las y los estudiantes saben, saben cómo, muestran cómo y hacen (fortalezas), así como aquellos aspectos que representan áreas de oportunidad para mejorar su aprendizaje, por lo que los docentes son facilitadores, que junto con el estudiantado, “buscan e interpretan la evidencia con la intención de usarla y determinar en dónde están los estudiantes en su aprendizaje, a dónde deben ir y la mejor manera de ayudarlos a llegar ahí” (Sánchez y Martínez, 2020, p.42).

Algunos propósitos fundamentales de la evaluación para el aprendizaje son: (1) retroalimentar a las y los estudiantes, (2) utilizar la información para realizar ajustes a la

enseñanza, (3) estimular la autorregulación del estudiantado en su proceso de aprendizaje y aumentar su motivación, entre otros (Sánchez y Martínez, 2020).

En síntesis, la evaluación del aprendizaje se centra en medir los resultados al final de un proceso, mientras que la evaluación para el aprendizaje pone el foco en apoyar y mejorar el proceso de aprendizaje en sí mismo. Ambas son complementarias y esenciales dentro del sistema educativo y la labor docente.

**Tabla N°5: Diferencias entre la evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje**

	<b>Evaluación del aprendizaje</b>	<b>Evaluación para el aprendizaje</b>
<b>Propósito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medir el nivel de logro al final de un periodo de instrucción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje continuo</li> </ul>
<b>Enfoque</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sumativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formativa</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recoger información sobre lo conseguido (recogida de calificaciones)</li> <li>▪ Comparar con objetivos ya preestablecidos</li> <li>▪ Centrarse en los logros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza</li> <li>▪ Estimular nuevos avances en el aprendizaje, orientarse hacia la mejora</li> <li>▪ Desarrollar habilidades de reflexión</li> </ul>
<b>Temporalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En momentos puntuales y predeterminados (generalmente al final de una unidad o curso)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continua, de manera regular durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul>
<b>Uso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asignar calificaciones y certificar el conocimiento adquirido por parte de las y los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Guiar la instrucción y ayudar al estudiantado a identificar sus fortalezas y áreas de mejora</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

#### **6.1.1.4 Visiones teóricas sobre la evaluación educativa**

Considerando todo lo planteado hasta aquí, es relevante sumar a toda la conceptualización las diferentes posiciones teóricas que se tiene en la actualidad en torno a la evaluación educativa. Y es que, hoy en día, la noción sobre la evaluación ha privilegiado dos ideas claves por parte de diversos autores: la de juicio y la de toma de decisiones, tal como se evidencia en la definición de Himmel (1999), quien define la evaluación como

el proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, que produce efectos educativos en sus participantes, apoyándose en el diálogo y la comprensión. (Himmel et al., 1999, p. 14 en Sandoval et al., 2022)

Del mismo modo María Antonia Casanova (2002) señala que

la evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 2002, p.60)

Por su parte, para Macario (1989) la evaluación es “el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un estudiante, con el fin de tomar una decisión” (Macario, 1989 en Galantón, 2013, p.112).

No obstante, aun cuando la noción de la evaluación educacional actualmente privilegia la idea del juicio y la toma de decisiones, existen diferentes visiones sobre esta como son: el enfoque interpretativo, el cualitativo o el modelo constructivista.

#### **6.1.1.5 Visión cuantitativa de la evaluación**

Para María del Valle Galantón (2013) la evaluación cuantitativa centra la atención exclusivamente en la cantidad de productos y resultados efectuados. Por consiguiente, se basa en factores de medición, con los cuales se determinan conocimientos de un/a estudiante, ya sea mediante sistemas de pruebas escritas, orales o de ejecución (Galantón, 2013).

Del mismo modo, para Pérez y Sacristán (1993) la evaluación entendida desde la perspectiva cuantitativa ofrece conocimiento sobre el grado en que las y los estudiantes

han alcanzado los objetivos educacionales fijados con anterioridad (Pérez y Sacristán, 1993).

Dentro de las principales funciones de la evaluación cuantitativa está; determinar el logro de los objetivos programáticos, asignar calificaciones, tomar decisiones de carácter administrativo o en cuanto a promoción, revisión y certificación, determinar la efectividad del proceso de aprendizaje, entre otras (Muñoz y Solís, 2021).

Mientras que, por su parte, las características que la definen son; ser unidireccional, establecer patrones generalizadores en los que sólo él o la docente evalúan al único evaluado (el/la estudiante que aprende), está centrada en productos y su objetivo es verificar logro y asignar calificaciones (Galantón, 2013).

En otras palabras, la evaluación cuantitativa es

aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de tests o pruebas objetivas y sólo ha logrado que [las y los estudiantes] memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos, teorías, etc., sin que entiendan cabalmente el por qué y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor; tal idea de lo educativo conlleva a que el estudiante adquiera montañas de información, pero escasa o nula formación. (Morán, 2007, p.13)

Frente a esto, se plantea que la evaluación cuantitativa tiende a distanciar al estudiante de la noción de aprendiz como sujeto de su propio aprendizaje, por el contrario, “lo ha hecho entender que sólo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas a través de cualquier modalidad de examen” (Morán, 2007, p.13).

#### **6.1.1.6 *Visión cualitativa de la evaluación***

La evaluación cualitativa se caracteriza por describir e interpretar los procesos que tienen lugar en todo el entorno educativo, considerando así todos los elementos que intervienen, dando prioridad a las actividades realizadas y no a la consecución de los objetivos, es decir, prioridad de la calidad por sobre la cantidad (Galantón, 2013).

Bajo esta perspectiva cualitativa se juzga o valora más la calidad tanto del proceso como del nivel de aprovechamiento alcanzado de las y los estudiantes que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sus principales características son; ser multidireccional e individualizada, evalúa a todos los que participan en el proceso enseñanza aprendizaje, está presente en cada una de las fases del proceso y sus fines son pedagógicos ya que diagnostica, informa, reorienta, valora y verifica logros (Galantón, 2013).

De esta forma, más que en la medida y la predicción, en la evaluación de tipo cualitativa

preocupa la descripción de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa, según las distintas situaciones, no para descartarlas como ajenas o perturbadoras del proyecto evaluativo, sino como parte integral del mismo, donde intervienen pautas de tipo psicológico, cultural, social e institucional. (Morán, 2007, p.13)

Se suma a esto, la preocupación constante de la evaluación cualitativa en el proceso y no sólo en el resultado final, entendiendo que la actividad de evaluar es esencialmente una actividad valorativa, por ende, el/la sujeto que evalúa y el/la sujeto evaluado, están directamente implicados y comprometidos (Morán, 2007).

#### **6.1.1.7 Visión constructivista de la evaluación**

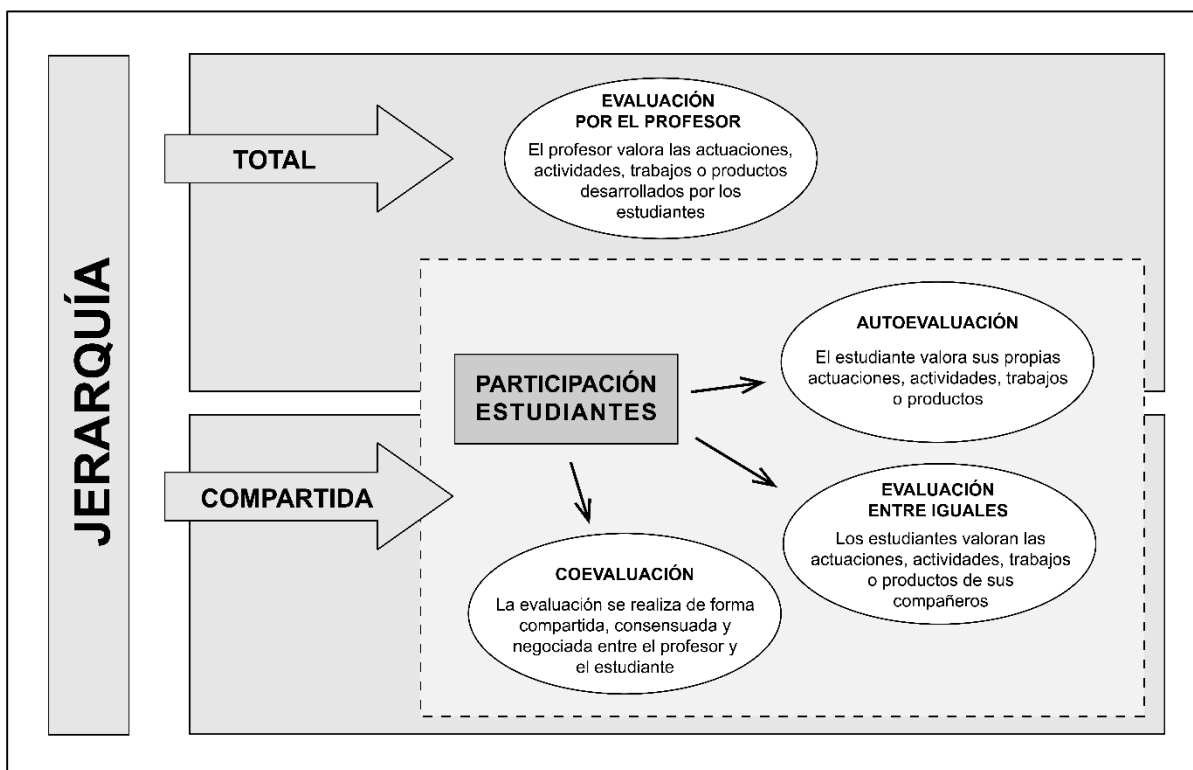
La perspectiva constructivista de la evaluación concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados por parte de las y los estudiantes, con el apoyo del o la docente. Para esta visión de la evaluación, el/la docente debe afectar globalmente al educando, transformándolo en un sujeto autónomo/a, creativo/a y con capacidad para tomar decisiones acertadas para resolver diversos tipos de situaciones (González et al., 2007).

Para Alfaro (2000) el/la docente debe dirigir la actividad evaluativa hacia el proceso de construcción de conocimientos que realiza el o la estudiante a partir de sus conocimientos previos, y hacia el proceso de desarrollo personal y social. El proceso de

aprendizaje para el constructivismo está integrado por procesos cognitivos individuales y procesos de interacción grupal, los cuales implican el uso de los diferentes tipos de evaluación, pudiendo ser estas; diagnóstica, formativa y final, esto implica una evaluación continua y centrada en el éxito del alumno en el proceso de aprendizaje. (Alfaro, 2000).

De esta manera, cada estudiante es concebido como un/a sujeto pensante, capaz de desarrollar su autonomía y autorregulación para transformarse así en un sujeto/a que es capaz de aprender a aprender. Para esto, el o la docente debe fomentar una participación activa por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje y en la evaluación a través de diferentes modalidades como; la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares (González et al., 2007).

**Imagen 2: Modalidades de evaluación según el agente evaluador**



Fuente: Ibarra y Rodríguez (2010).

Dentro de las características esenciales de la evaluación constructivista se encuentran que esta; no se interesa sólo en los productos observables del aprendizaje, ya que, para este tipo de evaluación son de gran importancia los procesos de

construcción que dieron origen a estos productos y la naturaleza de la organización. Por esto, el/la docente debe centrar la actividad evaluativa en cada etapa del proceso de construcción que desarrollan los educandos, considerando los aspectos iniciales, así como los que cada estudiante utiliza durante el proceso de construcción de aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002).

Para Alfaro (2000) además, en este tipo de evaluación, no interesan los aprendizajes memorísticos, puesto que, se busca promover y valorar aprendizajes significativos, por eso el/la docente, debe guiar el proceso evaluativo hacia la valoración del grado en que las y los estudiantes han construido interpretaciones valiosas de los contenidos curriculares (Alfaro, 2000).

Y justamente aquí es donde adquiere relevancia la función retroalimentadora de la evaluación con las y los estudiantes, puesto que resulta esencial que esta se utilice y oriente para informarles sobre el valor, importancia y grado de éxito de su ejecución (Díaz y Hernández, 2002). Pero no solo eso, ya que, “en todo aprendizaje constructivo, la capacidad de autoevaluación es fundamental y necesaria, por lo tanto, se deben crear situaciones y espacios para que [las y los estudiantes] aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes (González et al., 2007, p.127).

### **6.1.2 Retroalimentación**

Según Tiburcio Moreno (2021), aun cuando en los últimos años la retroalimentación o feedback ha cobrado un mayor protagonismo, se considera que “todavía continúa estando eclipsada (al igual que ocurre con la evaluación formativa) por la evaluación sumativa, quedando relegada a un papel secundario en las publicaciones que versan sobre la evaluación del aprendizaje” (Moreno, 2021, p.21).

Y es que, así como no existe un acuerdo general sobre la definición de evaluación, también cuesta llegar a un consenso respecto a la noción de la retroalimentación de la evaluación, esto debido a que, para algunos autores, la evaluación es un tipo de instrumento de medición, mientras que, para otros la retroalimentación de la evaluación es una parte integral del proceso de evaluación (Moreno, 2021).

Para Ramaprasad (1983) el rasgo distintivo de la retroalimentación es que la información generada dentro de un sistema debe tener algún efecto sobre este. De esta forma, el autor plantea que “la retroalimentación es información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que es utilizada para modificar esa brecha en alguna forma” (Ramaprasad, 1983 en Förster, 2005, p.133).

Por su parte, David Sadler (1989) también considera que la retroalimentación es la información sobre la brecha entre el nivel actual y el nivel de referencia que debería alcanzar un/a estudiante, lo que significa que el/la aprendiz debe poseer un estándar (meta/nivel de referencia/objetivo) que le permita comparar el nivel actual de desempeño con el estándar para así enlazarlos, mediante una acción apropiada que conlleve al cierre de la brecha (Sadler, 1989 en Núñez et al., 2024).

Para Evans (2013) en cambio, la retroalimentación es más que una “brecha”, empleando así el término “retroalimentación de la evaluación” como un concepto “paraguas” que ampara una variedad de definiciones, roles, significados, tipos y funciones de la retroalimentación, junto con los marcos conceptuales que sustentan sus principios fundamentales (Evans, 2013).

Siguiendo más o menos esta línea, los autores Boud y Molloy (2015) entienden la retroalimentación como un proceso por medio del cual las y los aprendices obtienen información sobre su rendimiento, lo que les permite apreciar las similitudes y diferencias entre los estándares apropiados para el desempeño del trabajo y las cualidades del suyo propio, y así poder generar una serie de mejoras en el mismo (Boud y Molloy, 2015 en Núñez et al., 2024).

Por el contrario, hay otros autores más tradicionalistas para los cuales la retroalimentación es comprendida como un producto final, que es consecuencia del desempeño, es decir, la retroalimentación es la información proporcionada por un agente (por ejemplo, un profesor, un compañero, un libro, uno mismo, o la experiencia, etc.) con relación a aspectos del rendimiento o la comprensión (Hattie y Timperley 2007 en Moreno, 2021).

Sin embargo, a pesar de estas distinciones sobre la noción de la retroalimentación -y siguiendo los lineamientos de Ramsden-, esta tiene un poder enorme y cumple un rol clave y decisivo en el aprendizaje y el desarrollo, tanto dentro como fuera de los entornos educativos formales. Por consiguiente, se dice que “aprendemos más rápido, y mucho más efectivamente, cuando tenemos una idea clara de cómo lo estamos haciendo y lo que podríamos necesitar hacer para mejorar” (Ramsden, 2003 en Förster, 2005, p.136).

De esta manera, la retroalimentación

proporcionada durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, en el marco de la evaluación formativa, es clave y Wiggins (2012) sostiene que esta retroalimentación continua aumentará en última instancia el logro estudiantil, pues permite oportunidades para que los alumnos remodelen su desempeño para lograr mejor los objetivos de aprendizaje. (Wiggins, 2012 en Förster, 2005, p.137)

#### **6.1.2.1 Evaluación para el aprendizaje y retroalimentación**

La relación entre estos conceptos se ha producido principalmente durante las últimas décadas, donde -tal como se señaló anteriormente- una de las tendencias ha sido el tránsito de una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje (Chaviano et al., 2016).

De esta manera, existe una estrecha relación entre la evaluación para el aprendizaje y la retroalimentación

toda vez que la investigación ha puesto en evidencia cómo estos procesos pueden ayudar a [las y] los estudiantes a tomar el control de su propio aprendizaje, es decir, a convertirse en aprendices autorregulados. Además, desde una visión innovadora y formativa –más actual–, la retroalimentación consiste en procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al alumno sobre la tarea actual, mientras que también desarrolla la capacidad de autorregular el desempeño en tareas futuras. (Carless et al. 2011 en Moreno, 2021, p.62)

Por consiguiente, lo que se pretende con la realización de retroalimentación es asegurar y promover un aprendizaje de calidad, en tanto que

la evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. (Moreno 2016 en Moreno, 2021, p.64)

De esta forma, una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que el profesorado y el estudiantado puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Así, dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” y la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Moreno, 2016).

#### **6.1.2.2 Retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje**

El concepto de retroalimentación sostenible surgió entrado en el nuevo siglo bajo los postulados de Hounsell (2007) y se define como “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).

Para Carla Förster (2005) una retroalimentación sostenible debe formar parte de un clima (contexto de aula) donde las y los estudiantes consideren y reciban el comentario, la crítica o recomendación como algo positivo, para que así entiendan que el aprendizaje no puede ocurrir sin que ejerciten o actúen para mejorarlo (Förster, 2005).

Asimismo, Carless (et al. 2011) considera que la retroalimentación como acción sostenible se refiere a la

interacción y al diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza, donde al mismo tiempo autorregula su capacidad para las tareas futuras. En la retroalimentación sostenible el [la] estudiante se convierte en un aprendiz independiente, que aprendió del docente pero que no depende de él para hacerlo, por tanto, la capacidad de autorregulación es una característica central junto al diálogo que promueve el compromiso

con la retroalimentación. (Carless et al. 2011; Price, Handley y Millar 2011 en Quezada y Salinas, 2021, p.231)

Una de las principales características de este tipo de retroalimentación es que es de carácter recursivo, es decir, es entregada a través de ciclos que otorgan la oportunidad a las y los estudiantes de corregir conocimientos erróneos y conducir así a la mejora, con el apoyo de criterios claros que permitan una autoevaluación calibrada (Harks et al., 2014 en Quezada y Salinas, 2021).

En este sentido, la retroalimentación sostenible busca llevar a cabo procesos que puedan apoyar e informar al estudiante sobre su desempeño actual y a su vez, desarrollar en él o ella la capacidad de autorregular su desempeño en futuras actividades<sup>2</sup> (Moreno, 2021).

De este modo, se generan procesos metacognitivos, involucrando *feedforward* (retroalimentación hacia adelante) para mejorar la tarea actual y satisfacer las necesidades de aprendizaje futuro, mejorando así, la calidad de las intervenciones de las y los docentes y la calidad de los juicios del estudiantado sobre su propio trabajo (Boud et al., 2015 en Quezada y Salinas, 2021).

### **6.1.2.3 Momentos para entregar una retroalimentación sostenible**

Se considera que uno de los momentos claves para realizar retroalimentación sostenible y efectiva es antes de la evaluación sumativa, puesto que, al proporcionarse una retroalimentación después de este tipo de evaluaciones a menudo llega demasiado tarde en el proceso, por lo que el estudiantado podría encontrarla sin sentido (Huxham, 2007 en Förster, 2005).

---

<sup>2</sup> Esto la diferencia de la retroalimentación tradicional, la cual es proporcionada por el o la docente en forma de calificación, acompañada de comentarios (generalmente escritos) sobre la tarea o evaluación de un/a estudiante. La calificación proporciona un juicio sumario sobre qué tan bien lo ha hecho el o la estudiante, mientras que los comentarios cumplen una función diagnóstica, describiendo cómo se llegó a ese juicio destacando las fortalezas y debilidades, o evaluando la calidad del trabajo del educando en relación con cada uno de los criterios de evaluación empleados (Moreno, 2021).

De esta forma, la retroalimentación formativa tiene que entregarse cuando [las y] los estudiantes siguen siendo conscientes de los resultados del aprendizaje y tienen tiempo para actuar sobre la información que se les entrega para mejorar, reelaborar la tarea evaluativa, el producto o el desempeño. Esto puede incluir devolver una prueba o tarea evaluativa al día siguiente o dar respuestas orales inmediatas a los errores o conceptos imprecisos de los estudiantes. (Shute, 2008 en Förster, 2005, p.142)

Sumado a esto, se considera que la retroalimentación es más efectiva cuando se realiza de manera oportuna (dependiendo de la necesidad el proceso de aprendizaje). De esta manera, la retroalimentación debiese ser inmediata para el caso de conocimientos prácticos, pero se espera que se difiera en el tiempo para conocimientos conceptuales, esto con el propósito permitir que las y los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje antes de recibir comentarios por parte del o la docente (Förster, 2005).

#### **6.1.2.4 Contenido y realización de retroalimentación sostenible**

En cuanto cuál debe ser el contenido de una retroalimentación, Carla Förster (2005) establece que; para que una retroalimentación sea sostenible y efectiva debe entregar a las y los estudiantes lo que ellos necesitan para poder entender dónde están en su aprendizaje y conducirlos sobre qué deben hacer a continuación. De esta forma, una vez que cada estudiante sienta que entiende, desarrolla la percepción de que tiene el control sobre su propio proceso de aprendizaje (Förster, 2005).

En este punto, es sumamente necesario tener asociado un fuerte factor motivacional, ya que así, las y los estudiantes se mantienen trabajando en la tarea evaluativa persistiendo hasta alcanzar la meta de aprendizaje (Brookhart, 2008).

Por otra parte, es fundamental que la retroalimentación sostenible y efectiva se centre en la tarea, el proceso y la autorregulación. Es decir, la retroalimentación puede centrarse en la tarea que él o la estudiante está desarrollando (primer nivel), en el proceso

estrategias que permiten desarrollar la tarea (segundo nivel), y en las estrategias metacognitivas que regulan y monitorean la mejora de la tarea y su proceso (tercer nivel)<sup>3</sup>.

Finalmente, es esencial que dentro del contenido de una retroalimentación sostenible y efectiva se prioricen los aspectos importantes a destacar, “eligiendo aquellos que se relacionan directamente con las metas principales de aprendizaje y, finalmente, se debe considerar el nivel de desarrollo del estudiante” (Brookhart, 2008).

Ahora, en cuanto a la realización misma de la retroalimentación, esta puede ser entregada en a través de diferentes modalidades, pudiendo ser de manera escrita, oral y/o a través de videos. Algunos tipos de tareas evaluativas se prestan mejor para retroalimentar mediante comentarios por escrito, “por ejemplo, la revisión de textos elaborados por [las y] los estudiantes, en los que son completamente pertinentes los comentarios escritos” (Förster, 2005, p.145).

Por su parte, la retroalimentación de forma oral es más adecuada para desempeños observables como, por ejemplo, mirar y comentar cómo los estudiantes resuelven los problemas de Matemática a través de un trabajo individual (Förster, 2005).

De esta manera, las decisiones sobre la modalidad de retroalimentación deberán considerar primero,

la naturaleza de la tarea evaluativa, además de la capacidad de lectura de las y los estudiantes y también el momento y oportunidad para entregarla. Generalmente hablar con ellos suele ser mejor, porque se puede desarrollar una conversación, pero esto tiene

---

<sup>3</sup> Esto corresponde al modelo de niveles de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007), donde el primer nivel de retroalimentación está centrado en la tarea, entregando información sobre aspectos de ella como, por ejemplo, si las respuestas fueron correctas o incorrectas. Este nivel resulta efectivo para apoyar el aprendizaje.

El segundo nivel se centra en el proceso, donde, por ejemplo, se retroalimentan las estrategias utilizadas para desarrollar las tareas, considerando si ellas fueron seleccionadas adecuadamente y si fueron aplicadas con precisión. Este nivel al igual que el anterior, resulta efectivo para apoyar el aprendizaje.

Finalmente, el tercer nivel se centra en la autorregulación del aprendizaje del estudiante, abordando las estrategias metacognitivas utilizadas por él o ella para enfrentar la tarea y apelando a la confianza del estudiante en su capacidad de aprendizaje y motivación por alcanzarlo. Este nivel es efectivo para regular el aprendizaje y mantener la motivación hacia el (Förster, 2005).

la dificultad de que no se cuenta con el tiempo para desplegarlo con cada uno. Ante esta restricción, Boud y Molloy (2012) recomiendan grabar audios o videos breves (minivideos) en los que el profesor pueda describir a los estudiantes los logros y brechas acerca de la tarea evaluativa, y ofrecer o recomendar estrategias específicas para superarla. (Förster, 2005, p.146)

### **6.1.2.5 Principios y prácticas de retroalimentación sostenida y efectiva**

Para poder desarrollar una retroalimentación sostenida y efectiva en el proceso de enseñanza algunos autores han definido principios y buenas prácticas que las y los docentes deberían emplear para llevarla a cabo.

Evans (2013) estableció algunos principios de retroalimentación sostenida y efectiva, diseñando doce acciones pragmáticas que posibilitan el buen desarrollo de la retroalimentación (Evans, 2013 en Moreno, 2021), tal como se evidencia a continuación:

**Tabla N°6: Principios de retroalimentación efectiva**

<b>Principio</b>	
<b>1</b>	Asegurar un rango apropiado y la elección de oportunidades de evaluación a través de un programa de estudio
<b>2</b>	Asegurar que la orientación sobre la evaluación se integra en todas las clases
<b>3</b>	Asegurar, desde el inicio de un programa, que todos los recursos estén disponibles para las y los estudiantes a través de ambientes virtuales de aprendizaje y otras fuentes, para que ellos puedan asumir la responsabilidad de organizar su propio aprendizaje
<b>4</b>	Aclarar con las y los estudiantes cómo encajan todos los elementos de evaluación y por qué son relevantes y valiosos
<b>5</b>	Proporcionar a los estudiantes orientación explícita sobre los requisitos de evaluación
<b>6</b>	Aclarar con las y los estudiantes las diferentes formas y fuentes de retroalimentación disponibles incluyendo oportunidades de e-learning
<b>7</b>	Asegurar oportunidades tempranas para que las y los estudiantes realicen la evaluación y obtengan retroalimentación
<b>8</b>	Aclarar el papel del estudiante en el proceso de retroalimentación como un participante activo con suficiente conocimiento para participar en ella, no solo como un receptor de la misma
<b>9</b>	Proporcionar oportunidades para que las y los estudiantes trabajen con los criterios de evaluación y operen con ejemplos de un buen trabajo
<b>10</b>	Dar retroalimentación clara y enfocada sobre cómo las y los estudiantes pueden mejorar su trabajo, incluyendo señales de las áreas más importantes a tratar

11	Garantizar que haya apoyo para ayudar a las y los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación, incluida la capacitación para la retroalimentación entre compañeros/as y el apoyo entre grupos de compañeros/as
12	Garantizar oportunidades de capacitación para que el personal docente mejore la comprensión compartida de los requisitos de evaluación

Fuente: Elaboración propia según postulados de Moreno, 2021

Sumado a estos principios, los autores Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012) proponen siete buenas prácticas asociadas a la retroalimentación sostenida y efectiva que son trabajadas por Förster (2005) y resumidos en la siguiente tabla:

**Tabla N°7: Prácticas de retroalimentación sostenida y efectiva**

Buena práctica	
1	Ayudar a clarificar lo que es un buen rendimiento supone definir explícitamente los objetivos de aprendizaje y sobre todo que las y los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y los estándares esperados para la realización de la tarea evaluativa, producto o desempeño
2	Facilitar el desarrollo de la autoevaluación como una reflexión interna del estudiante acerca del nivel que está alcanzando su producto, trabajo o desempeño, teniendo como base los estándares esperados para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje
3	Entregar información de alta calidad a las y los estudiantes sobre su aprendizaje
4	Promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesor/a y compañeros/as
5	Potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima
6	Proporcionar oportunidades para acortar la brecha entre el desempeño actual y el deseado
7	Proporcionar información a los profesores para ayudar a enriquecer la forma y estrategias para la enseñanza

Fuente: Elaboración propia según postulados de Förster, 2005

Con la implementación de estos principios y buenas prácticas de evaluación y retroalimentación en el aula, las y los docentes pueden lograr desplegar todo su potencial formativo y potenciar así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 6.2 Contribución a la innovación educativa

Durante los últimos años la definición de innovación educativa ha ido modificándose en respuesta al contexto sociocultural. Para Garay (2012), hace una década, la innovación se definía como una transformación a pequeña escala que buscaba promover cambios específicos en el sistema educativo (Garay, 2012).

Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entiende la innovación educativa como un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de las y los estudiantes, superando el paradigma tradicional, lo que implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (UNESCO 2014 en Ríos y Ruiz, 2020).

Considerando esta definición, es evidente que actualmente la innovación educativa debe ser abordada desde distintos ámbitos y ser flexible y adaptable a las necesidades e intereses de las partes involucradas (Palacios et al., 2021). Debe ser un cambio intencional que involucre la participación activa y reflexiva de todas y todos los actores que están insertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr un concepto de innovación educativa sostenible (Palacios et al., 2021).

Esta propuesta contribuye a la innovación educativa, ya que actualmente las evaluaciones son un componente fundamental dentro del sistema educativo (en todos sus niveles) ya sea por las calificaciones que emanan de ellas, así como también para monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.

Sumado a esto, es importante considerar que la visión de la UMCE declara que busca “ser la Universidad referente en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional” (UMCE, s/f) por lo que, es crucial que cada estudiante en formación inicial docente se forme bajo un cuerpo académico de profesores y profesoras que apliquen de buena manera el proceso evaluativo en todas sus dimensiones (ya sea con evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas que consideren la retroalimentación afectiva como un elemento esencial para propiciar la mejora continua dentro del proceso).

De esta manera, al fortalecer la práctica docente de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación posibilitaría por una parte; enseñar a las y los estudiantes con la puesta en práctica y además incluirlos activamente en los procesos evaluativos, pero también propiciaría una “unificación” en cuanto a los instrumentos evaluativos que se utilizan dentro de la docencia de las y los profesores en sus respectivas actividades curriculares. Sumado a esto, podría sistematizar el proceso de aplicación de evaluaciones formativas y retroalimentación por parte de las y los docentes y propiciar una mejor utilización de los resultados y datos obtenidos de las evaluaciones para buscar la mejora constante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **VII. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN**

### **7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos**

El objetivo del presente proyecto es fortalecer las prácticas de evaluación formativa y retroalimentación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El fortalecimiento de las prácticas evaluativas de las diferentes actividades curriculares resulta crucial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, es un elemento que puede influir significativamente en la motivación, el rendimiento y la satisfacción de las y los estudiantes.

#### **7.1.1 Elementos indagativos para construir una propuesta**

Los procesos de recogida de información iniciaron con la puesta en contacto con diferentes agentes clave (profesionales docentes que ejercen algún cargo de asesoría o docencia en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) a los que se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas.

Cada cuestionario-entrevista se centró en la percepción de las y los docentes sobre la relevancia de la evaluación formativa y la retroalimentación y su aplicación dentro del desarrollo de las actividades curriculares que realizan en la carrera. Por lo que, cada persona entrevistada mediante el cuestionario, contó desde su experiencia cómo creen que desarrollan la evaluación formativa y la retroalimentación en su práctica docente y dentro de la carrera en cuestión.

La inclusión de la comunidad educativa en el fortalecimiento de las prácticas de evaluación es esencial para motivar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, y a su vez, mejorar el rendimiento académico de cada uno de ellas y ellos. En ese sentido, se comprende que la comunidad educativa está compuesta por diferentes actores que tienen un rol fundamental (docentes y estudiantes, entre otros muchos).

Lamentablemente para esta investigación no fue posible incluir a las y los estudiantes en este proceso, por lo que, queda como una posibilidad de proyección para este proyecto de innovación educativa.

## **7.2 Definición del campo de acción con la comunidad**

El proyecto está diseñado para la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), una Universidad tradicional y estatal perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

La propuesta está situada para las dependencias del campus Macul (ubicado en la comuna de Ñuñoa), específicamente para el Departamento de Historia y Geografía con su carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía. El proyecto se desarrollará de manera presencial con beneficiarios directos que serán las y los docentes que realizan actividades curriculares en la carrera en cuestión y sus respectivos estudiantes.

La UMCE aspira a contribuir en las políticas públicas del país a través de la educación, la cual se emana desde la institución a sus estudiantes enriquecida en aspectos interdisciplinarios que van articulando con otros saberes adicionales a los educativos, formando estudiantes en formación inicial docente que sean agentes de cambio social y profesionales “capaces de contribuir en los territorios y escenarios educativos, desde una perspectiva transdisciplinar, plurinacional, inclusiva, no sexista, sustentable e innovadora” (UMCE, s/f), tal como se declara en su misión institucional.

En cuanto a las características de las y los estudiantes de la UMCE, se considera que quienes ingresan a la casa universitaria provienen de familias de clase media que se ubican dentro de la Región Metropolitana, así como también de comunas aledañas a la región (por lo que, muchos de las y los estudiantes cursan sus estudios con gratuidad).

Se considera, además, que las y los estudiantes que ingresan a la UMCE poseen un interés ideológico (mayoritariamente) sobre la educación, caracterizados por tener pensamiento crítico y/o reflexivo con conciencia social y una alta participación en movimientos estudiantiles.

### **7.3 Formulación de actividades**

Para la implementación del presente proyecto de innovación se establecen una serie de acciones y actividades que dan cuenta de cómo se irá desarrollando la propuesta fase a fase. Para aquello se expondrá a continuación cada uno de los momentos de desarrollo de estas actividades y posteriormente se presenta una Carta Gantt.

#### **7.3.1 Fase I: Dar a conocer el proyecto a la comunidad educativa**

El objetivo de esta primera fase es dar a conocer el proyecto de innovación a la comunidad educativa relacionada con el Departamento de Historia y Geografía y su carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía.

El proyecto se llevará a cabo durante todo un año y esta fase comenzará a aplicarse durante el último mes del año anterior a la realización del proyecto de innovación (diciembre) y se culminará en el mes de marzo del año de aplicación de la propuesta para interiorizar a la comunidad y sobre todo a las y los docentes sobre los elementos que compondrán el proyecto de innovación.

#### **7.3.2 Fase II: Implementar el proyecto**

Esta fase tendrá como objetivo la implementación del proyecto de innovación educativa a través de las diferentes sesiones de trabajo que componen el ciclo de talleres sobre evaluación formativa y retroalimentación para las y los docentes de la carrera en cuestión. Esta instancia está calendarizada para desarrollarse dentro de los meses de abril a junio correspondiente al año de aplicación del proyecto.

#### **7.3.3 Fase III: Evaluar el proyecto**

La tercera fase del proyecto tiene por objetivo la evaluación del proyecto de innovación educativa y del ciclo de talleres realizado a las y los docentes de la carrera. Esta acción deber ser desarrollada por parte del equipo que dirige el proyecto en conjunto con representantes de la comunidad educativa y su desarrollo se contempla en el inicio del segundo semestre académico, específicamente en los meses de agosto y septiembre.

### 7.3.4 Fase IV: Sistematizar y difundir resultados del proyecto

La última fase del proyecto consiste en sistematizar la información obtenida durante la realización del mismo, identificando posibles limitaciones del proceso y proyecciones para futuros proyectos. Esta fase debe realizarse a inmediatez después del término de la evaluación del proyecto, a más tardar a fines de octubre del año académico en curso del proyecto, puesto que, los últimos dos meses (noviembre y diciembre) están destinados a la difusión de los resultados del proyecto de innovación educativa.

## 7.4 Cronograma de actividades

### 7.4.1 Carta Gantt

En esta Carta Gantt se propone que las actividades sugeridas se lleven a cabo de diciembre a diciembre del año siguiente, con el fin de que las etapas iniciales de presentación de la propuesta estén listas a más tardar en marzo que es cuando inicia el año académico, para posteriormente en abril, dar inicio a la realización del ciclo de talleres para las y docentes de la carrera.

**Tabla N°8: Carta Gantt de actividades propuestas en el proyecto de innovación**

Periodo estimado												
Fase	Actividad	Dic	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
I	Dar a conocer el proyecto de innovación a la comunidad educativa	X										
	Interiorizar a la comunidad educativa sobre los elementos que compondrán el proyecto de innovación		X									
II	Implementar el proyecto de innovación a través del ciclo de talleres			X	X	X						
III	Evaluar el proyecto de innovación (ciclo de talleres)							X	X			
IV	Sistematizar la información obtenida durante la realización del proyecto de innovación								X	X		
	Difundir los resultados obtenidos en el proyecto de innovación										X	X

## 7.4.2 Ciclo de talleres sobre evaluación formativa y retroalimentación

A continuación, se presentan los objetivos, metas e indicadores del proyecto de innovación educativa, para luego evidenciar el cronograma de actividades con el detalle de cada una de las sesiones que componen el ciclo de talleres sobre evaluación formativa y retroalimentación.

### Objetivo general del proyecto

Fortalecer las competencias en la implementación de la evaluación formativa y la retroalimentación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### Objetivos específicos del proyecto

1. Implementar sesiones teórico expositivas sobre evaluación formativa y retroalimentación.
2. Diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas).
3. Diseñar calendario de periodo lectivo incluyendo evaluaciones formativas y retroalimentación.

### Metas e indicadores de logro del proyecto

Tabla N°9: Objetivos, metas e indicadores del proyecto de intervención

Objetivo	Metas	Indicadores
Fortalecer las competencias de las y los docentes en la implementación de la evaluación formativa y la retroalimentación como acción sostenible para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Desarrollar un ciclo de talleres de 7 sesiones a las y los docentes que realizan actividades curriculares de pregrado en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	a) Resultados de la evaluación diagnóstica b) Asistencia a las sesiones programadas dentro del ciclo de talleres c) Diseño y entrega de productos (instrumentos de evaluación, rúbricas específicamente) d) Evaluar los conocimientos del taller

## Cronograma de actividades a realizar dentro del proyecto

**Tabla N°10: Actividades del proyecto detallado por sesión de taller**

Fecha	Nombre sesión	Contenidos	Resultados esperados	Duración
<b>Sesión 1</b>	Explicación del ciclo de talleres y evaluación diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación de la estructura del ciclo de talleres</li> <li>▪ Cuestionario de preguntas sobre evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnosticar el conocimiento y práctica evaluativa de las y los docentes de la carrera</li> </ul>	1 hora (Semana 1)
<b>Sesión 2</b>	Introducción a la evaluación educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceptos básicos de la evaluación: evaluación del y para el aprendizaje</li> <li>▪ Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer los fundamentos y posiciones teóricas en torno a la evaluación educativa</li> <li>▪ Identificar los diferentes tipos de evaluación</li> </ul>	1 hora (Semana 2)
<b>Sesión 3</b>	Evaluación formativa y retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto, características y naturaleza de la evaluación formativa y la retroalimentación</li> <li>▪ Modelo de retroalimentación como acción sostenible</li> <li>▪ Tipologías y estrategias de retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer las bases conceptuales en torno a la evaluación formativa y la retroalimentación como acción sostenible</li> <li>▪ Explicar estrategias de retroalimentación sostenible y efectiva</li> </ul>	1 hora (Semana 3)
<b>Sesión 4</b>	Instrumentos de evaluación educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipos de instrumentos evaluativos: cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, etc.</li> <li>▪ Principios del diseño de instrumentos de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer la importancia de los instrumentos evaluativos y sus características</li> </ul>	1 hora (Semana 4)
<b>Sesión 5</b>	Diseño de instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de instrumentos de evaluación (rúbricas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas)</li> </ul>	1 hora (Semana 5)
<b>Sesión 6</b>	Diseño de instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de instrumentos de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas)</li> </ul>	1 hora (Semana 6)
<b>Sesión 7</b>	Indicar la evaluación formativa y retroalimentación en los instrumentos de gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repertorio de situaciones evaluativas</li> <li>▪ Calendarización del periodo lectivo, matriz de planificación de la evaluación formativa y retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicar explícitamente la evaluación formativa y retroalimentación en la planificación y programa de las actividades curriculares de la carrera</li> </ul>	1 hora (Semana 7)

### 7.4.1.1 Sesión 1

La sesión 1 comienza con la explicación de las temáticas que se abordarán dentro de las 7 sesiones que componen el ciclo de talleres de evaluación formativa y retroalimentación para las y los docentes que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. De esta forma, las actividades a realizar en la sesión 1 corresponden a las que se presentan a continuación (Tabla N°10).

**Tabla N°11: Actividades de la sesión 1**

Actividades	Objetivo	Descripción
1. Clase teórica expositiva	Explicar las temáticas que se abordarán en las sesiones del ciclo de talleres	Se realiza una presentación mediante Power Point (PPT) para explicar de manera general la estructura de los talleres para que las y los docentes participes conozcan el contenido a trabajar y resolver posibles dudas que puedan tener con respecto a las sesiones a realizar.
2. Evaluación diagnóstica	Conocer el estado actual de comprensión y práctica evaluativa de las y los docentes	Las y los docentes participes de la sesión deberán responder un cuestionario de preguntas sobre evaluación educativa a través de la herramienta de Formularios de Google.

### 7.4.1.2 Sesión 2

El objetivo de la segunda sesión es llevar a cabo una presentación teórica expositiva sobre los conceptos básicos de la evaluación educativa. Para conseguir esto, las actividades a realizar dentro de la sesión son las siguientes (Tabla N°11).

**Tabla N°12: Actividades de la sesión 2**

Actividades	Objetivo	Descripción
1. Clase teórica expositiva	Conocer los lineamientos teóricos básicos en torno a la evaluación educativa	Se realiza una presentación mediante Power Point (PPT) para explicar los fundamentos y posiciones teóricas en torno a la evaluación educativa (evaluación de y para los aprendizajes y los tipos de evaluación; diagnóstica, formativa y sumativa), incluyendo ejemplos y casos prácticos. La presentación tiene por finalidad que las y los docentes reconozcan y reflexionen sobre su concepción actual de la evaluación y los usos que otorgan a esta en los planes y programas de las diferentes actividades curriculares de la carrera.
2. Creación de mapa mental	Representación gráfica de la información	Las y los docentes participes de la sesión deberán realizar un mapa conceptual donde representen de manera gráfica la información expuesta dentro de la parte teórica de la reunión.

### 7.4.1.3 Sesión 3

El objetivo de la sesión 3 de igual manera, es una sesión teórica expositiva sobre el concepto, las características y la naturaleza de la evaluación formativa y la retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje. Para ello, se desarrollarán las actividades que se describen a continuación (Tabla N°12).

**Tabla N°13: Actividades de la sesión 3**

<b>Actividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>
1. Clase teórica expositiva	Reconocer las bases conceptuales en torno a la evaluación formativa y la retroalimentación como acción sostenible	Se realiza una presentación mediante Power Point (PPT) para explicar brevemente el concepto, las características y la naturaleza de la evaluación formativa y la retroalimentación (modelo de retroalimentación como acción sostenible y estrategias para su realización). La exposición tiene por finalidad que las y los docentes reconozcan el uso de la evaluación formativa y la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre la relevancia de incluirlas en las diferentes actividades curriculares de la carrera e instrumentos de gestión.
2. Discusión grupal	Reflexionar sobre la propia práctica docente	Las y los docentes participes deberán reflexionar individualmente sobre las siguientes preguntas: ¿Qué significa para ti la evaluación formativa? ¿Cómo defines la retroalimentación? ¿Por qué crees que la evaluación formativa y la retroalimentación son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Luego, en pequeños grupos, las y los participantes compartirán y compararán sus respuestas para llegar a un consenso sobre las definiciones y conceptos clave.

### 7.4.1.4 Sesión 4

El objetivo de la sesión 4 también es responder a una sesión teórica expositiva sobre los instrumentos de evaluación educativa (diferentes tipos y características de cada uno de los instrumentos).

Para lograr esto, dentro de la sesión se llevarán a cabo las actividades que se presentan en la siguiente tabla (Tabla N°13).

**Tabla N°14: Actividades de la sesión 4**

Actividades	Objetivo	Descripción
1. Exposición teórica	Conocer los tipos de instrumentos evaluativos y los principios del diseño de los mismos	Se realiza una breve presentación mediante Power Point (PPT) para explicar los diferentes tipos de instrumentos evaluativos (cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, etc) y los principios del diseño de los mismos. La exposición tiene por finalidad que las y los docentes conozcan diferentes tipos de instrumentos evaluativos que pueden aplicar dentro de las actividades curriculares que realizan en la carrera.
2. Creación de organizador gráfico	Representación gráfica de la información	Las y los docentes participes de la sesión deberán realizar un organizador gráfico donde representen la información expuesta dentro de la parte teórica de la reunión.

#### **7.4.1.5 Sesión 5**

La sesión 5 por su parte, corresponde a una sesión de carácter más práctica, ya que, tiene por objetivo diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas específicamente).

Para lograr este objetivo, dentro de la sesión se realizará la secuencia de actividades que se describen a continuación (Tabla N°14).

**Tabla N°15: Actividades de la sesión 5**

Actividades	Objetivo	Descripción
1. Lectura ¿Cómo elaborar una rúbrica?	Distinguir los pasos para elaborar una rúbrica	Las y los docentes participes de la sesión deberán revisar la lectura ¿Cómo elaborar una rúbrica? (Gatica, F. y Uribarren, T. 2013) para conocer los pasos que se requieren para elaborar rúbricas de evaluación.
2. Elaboración de una rúbrica de evaluación	Representar de manera gráfica una rúbrica de evaluación	Las y los docentes participes de la reunión deberán elaborar una rúbrica de evaluación de manera colaborativa (en parejas).

#### **7.4.1.6 Sesión 6**

La sesión 6 tiene por objetivo continuar con lo propuesto en la sesión 5, por tanto, pretende seguir con el diseño de rúbricas de evaluación. Por esto, las actividades a desarrollar dentro de la sesión son las que se presentan en la siguiente tabla (Tabla N°15):

**Tabla N°16: Actividades de la sesión 6**

<b>Actividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>
1. Elaboración de una rúbrica de evaluación	Representar de manera gráfica una rubrica de evaluación	Las y los docentes participes de la reunión deberán continuar con la elaboración de una rúbrica de evaluación de manera colaborativa (en parejas).

#### **7.4.1.7 Sesión 7**

La sesión 7 corresponde a la sesión final del ciclo de talleres y es una sesión práctica, donde el objetivo es integrar la evaluación formativa y la retroalimentación en los instrumentos de gestión curricular, es decir, programas de estudio y planificaciones de las diferentes actividades curriculares de la carrera. Para esto, las actividades a realizar en la sesión son las siguientes (Tabla N°14).

**Tabla N°17: Actividades de la sesión 7**

<b>Actividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>
2. Elaborar calendario de un periodo lectivo	Emplear explícitamente la evaluación formativa y retroalimentación en la planificación y programa de las actividades curriculares de la carrera	Las y los docentes participes de la sesión elaborarán una calendarización de un periodo lectivo, considerando en los instrumentos de gestión (planificación y programa); una matriz de planificación de la evaluación formativa y retroalimentación de los aprendizajes de alguna actividad curricular de la carrera.

## 7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión

A continuación, se describen los recursos a utilizar (humanos, materiales y económicos) para poder implementar y desarrollar el proyecto de innovación, así como la cantidad y los costos particulares de cada uno.

### Resumen de recursos utilizados

Montos expresados en pesos			
Ítems presupuestarios	Años 2024	Año 2025	Total
Gastos de operación	\$237.560	\$237.560	\$475.120
Bienes durables	\$1.659.959	---	\$1.659.959
Servicios (personal)	\$3.500.000	\$7.000.000	\$10.500.000
<b>Totales</b>	<b>\$5.397.519</b>	<b>\$7.237.560</b>	<b>\$12.635.079</b>

### Descripción de los recursos utilizados

Gastos	Descripción de recursos
Gastos de operación	Compra de materiales de trabajo necesarios para uso en instancias de reflexión y discusiones grupales dentro de las sesiones de trabajo (recursos como: hojas, plumones, etc.). Además de considera la compra de un modem de internet para desarrollar las sesiones de los talleres.
Bienes durables	Compra de computador e impresora para confección de material pedagógico, difusión y sistematizaciones de las sesiones de trabajo. Además, se contempla la compra de un proyector, una grabadora y un disco duro externo para grabar las sesiones y resguardar la información del proyecto y del ciclo de talleres.
Servicios (personal)	Contratación de profesionales afines a las necesidades del proyecto. Se contratará a un/a encargado/a general del proyecto por las 7 sesiones de duración del ciclo de talleres y un/a encargado/a de las comunicaciones internas y externas del proyecto.

## Presupuesto año 2024

Para el año 2024 se consideran los siguientes gastos de operación del proyecto:

<b>Gastos de operación año 2024</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
Hojas impresión	Para confección de material pedagógico, difusión y sistematizaciones de las sesiones de trabajo	10	\$5.990	\$59.990
Plumones	Para utilización en las sesiones de trabajo	40	\$2.490	\$99.600
Modem internet	Para utilización en las sesiones de trabajo	3	\$25.990	\$77.970
<b>Total</b>				<b>\$237.560</b>

<b>Bienes durables año 2024</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
Computador	Para confección de material pedagógico, difusión y sistematizaciones de las sesiones de trabajo	1	\$699.990	\$699.990
Impresora	Para confección de material de las sesiones de trabajo	1	\$219.990	\$219.990
Proyector	Para presentar las sesiones de trabajo	1	\$509.990	\$509.990
Grabadora	Para grabar las sesiones del ciclo de talleres	1	\$79.989	\$79.989
Disco duro externo	Para resguardar la información del proyecto y del ciclo de talleres.	1	\$149.990	\$149.990
<b>Total</b>				<b>\$1.659.949</b>

<b>Servicios (personal) año 2024</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
Profesional afín	Encargado/a de las comunicaciones internas y externas del proyecto	1	\$3.500.000	\$3.500.000
<b>Total</b>				<b>\$3.500.000</b>

### **Presupuesto año 2025**

Para el año 2025 se consideran los siguientes gastos de operación del proyecto:

<b>Gastos de operación año 2025</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
Hojas impresión	Para confección de material pedagógico, difusión y sistematizaciones de las sesiones de trabajo	10	\$5.990	\$59.990
Plumones	Para utilización en las sesiones de trabajo	40	\$2.490	\$99.600
Modem internet	Para utilización en las sesiones de trabajo	3	\$25.990	\$77.970
<b>Total</b>				<b>\$237.560</b>

<b>Bienes durables año 2025</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
No aplica	Los gastos se realizaron en el año 2024	---	---	---
<b>Total</b>				

<b>Servicios (personal) año 2025</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
Profesional afín	Encargado/a general del proyecto por las 7 sesiones de duración del ciclo de talleres	1	\$3.500.000	\$3.500.000
Profesional afín	Encargado/a de las comunicaciones internas y externas del proyecto	1	\$3.500.000	\$3.500.000
<b>Total</b>				<b>\$7.000.000</b>

## **VIII. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA**

### **8.1 Reflexión del aprendizaje profesional**

La innovación educativa requiere un enfoque constante centrado en el aprendizaje y en la búsqueda de una mejora continua del mismo proceso educativo. Por ello, es que con esta propuesta de innovación se pretende realizar un avance importante en cuanto al fortalecimiento de la práctica evaluativa de las y los docentes que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE.

Para conseguir este objetivo es fundamental que los y las profesionales involucrados dentro de este proyecto de innovación educativa estén dispuestos/as a aprender y desarrollar nuevas habilidades y conocimientos de la práctica evaluativa, lo que, por un lado, podría sistematizar su labor y trabajo docente, pero por otro también impactar considerablemente en el proceso de aprendizaje y autorregulación de cada estudiante.

De este modo, la utilización de la evaluación formativa y la retroalimentación por parte del cuerpo docente de la carrera, se transformaría en una herramienta efectiva y un pilar fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo, pues se podría lograr varios beneficios clave como, por ejemplo: (1) mejorar la comprensión de las y los estudiantes, posibilitando la identificación oportuna de las fortalezas, debilidades y brechas de aprendizaje, (2) promover el aprendizaje autorregulado de las y los estudiantes, pues al recibir retroalimentación constante desarrollan la capacidad de monitorear su propio aprendizaje, identificar áreas de mejora y tomar acciones para avanzar, (3) aumentar la motivación y el compromiso estudiantil con las actividades curriculares y (4) mejorar la práctica docente, ya que, el análisis sistemático de los resultados de las evaluaciones formativas posibilitaría a las y los profesores ajustar sus enfoques, estrategias y materiales didácticos para hacerlos más efectivos.

Para llevar a cabo el objetivo general de esta propuesta de innovación educativa se formularon 5 objetivos específicos que dan cuenta del recorrido a realizar por parte de las y los profesionales docentes para fortalecer sus prácticas evaluativas y desplegarlas en las diferentes actividades curriculares que desarrollan en dentro de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE.

De esta forma, el objetivo específico uno “Diagnosticar el conocimiento y práctica evaluativa de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación” se lleva a cabo a través del uso de la evaluación diagnóstica para conocer el panorama y las concepciones previas de las y los docentes en relación a la evaluación educativa.

El objetivo específico dos “Realizar un ciclo de talleres sobre teorías, instrumentos y prácticas evaluativas a las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación” se despliega mediante diversas sesiones de trabajo con las y los profesionales docentes donde se pretende dar cumplimiento a los tres objetivos específicos posteriores:

- Elaborar instrumentos y técnicas de evaluación para que las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación puedan aplicar en su docencia.
- Analizar la utilización de datos arrojados por los instrumentos y técnicas de evaluación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Integrar los instrumentos de evaluación en los programas de estudio y en las planificaciones de las actividades curriculares de la carrera de Licenciatura en

Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sin lugar a dudas, que cumplir con cada uno de estos objetivos es un “reto”, ya que, requiere colaboración y sobre todo compromiso por parte de cada docente participante. Y no solo eso, pues en algunas ocasiones implica aprender y desarrollar nuevas habilidades y conocimientos que aporten a mejorar aún más la práctica educativa y más aún en un componente fundamental del proceso como es la evaluación.

De manera personal, uno de los aprendizajes profesionales más relevantes que presenta este proyecto de innovación guarda relación con la comprensión de la importancia que realmente cumple la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y como a través de esta se puede dotar a las y los estudiantes de habilidades y herramientas que le permitan ser parte de su proceso educativo y evaluativo y más aún forjar en ellas y ellos habilidades como la autorregulación que les servirán en su vida cotidiana y su futuro rol docente.

Considero que es esencial poder llevar a cabo proyectos de innovación como esta propuesta, ya que, la UMCE es la institución de Educación Superior en Chile que por vocación y trayectoria forma mayoritariamente a las y los profesionales docentes que se desenvuelven en las aulas de todos los niveles educativos del país. Y justamente es esta característica la que debería interpelar contantemente a la universidad como institución, pero también a cada docente que desarrolle su labor dentro de ella, pues la práctica y ejemplo que puede entregar cada uno de ellas/os a través del uso de buenas prácticas evaluativas que consideren la evaluación formativa y la retroalimentación como componentes fundamentales del proceso, podría formar significativamente a las y los estudiantes en formación inicial docente y desarrollar habilidades que posteriormente podrían emplear en su futuro rol docente.

## **8.2 Limitaciones y proyecciones del proyecto**

### **8.2.1 Limitaciones**

Es importante reconocer las limitaciones que un proyecto de innovación educativa como este puede tener, puesto que esto permite a las y los responsables de la propuesta abordar de manera realista los desafíos y problemas que puedan surgir dentro de la implementación de este, así como también proyectar nuevas acciones en futuros proyectos de la misma u otra índole. De esta forma, al reconocer las limitaciones se pueden tomar medidas para abordarlas de manera asertiva y aumentar las posibilidades de éxito que pueda tener el proyecto de innovación.

Una de las principales limitantes que se identifican en esta propuesta tiene relación con la alta burocracia que posee la UMCE al ser una institución pública. De esta manera, al ser un proyecto inmerso en esta universidad, la espera de recursos designados y la coordinación entre los diferentes actores institucionales podría representar un desafío al momento de comenzar a poner en marcha esta propuesta.

Otra limitante que podría presentarse en la implantación del proyecto es el posible aumento de la carga horaria de las y los docentes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía necesaria para cumplir con la asistencia a las sesiones del ciclo de talleres.

Si bien estas limitantes podrían ser iniciales, es esencial considerar esta propuesta como una inversión que busca la mejora del rol docente, y, por ende, en la educación de las y los estudiantes de la carrera, por lo que, se podrían encontrar soluciones viables y sostenibles para llevar a cabo este proyecto de innovación educativa.

### **8.2.2 Proyecciones**

Dentro de las proyecciones que se estiman para esta propuesta de innovación, se considera que es un proyecto que podría reproducirse en otros departamentos de la misma universidad.

De esta forma, los talleres de fortalecimiento sobre evaluación para docentes, podrían ser trazados como una actividad de vinculación interna, lo que podría aumentar el vínculo entre las partes, así como también con el estudiantado.

Con esto se podría posibilitar una paulatina transformación de las metodologías de evaluación profesor/a-estudiante, transitando desde modelos más ligados a la tradición y de carácter sumativos hacia enfoques formativos centrados en el desarrollo integral de las y los estudiantes a nivel institucional, y no sólo en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía.

## IX. BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.

Alfaro, M. (2000). Evaluación del aprendizaje. Maracaibo: IUPEL.

Arcadia, M. y Reyes, C. (2004). Fundamentos de evaluación. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 1ª edición. España.

Barrientos, E., López, M y Pérez, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(2), 67–83.

Brookhart, S. (2008). How to give effective feedback to your students. Vancouver: Association for Supervision and Curriculum Development.

Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

Casanova, M. (2002). Manual de Evaluación Educativa. Editorial La Muralla. Madrid.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Madrid: Pearson Educación.

Castro, C. y Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Vicerrectoría Académica. Unidad de Gestión y de Desarrollo Docente. IACC.

Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., y Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205.

CNED. (s/f). Matrícula total por carrera e institución.  
[https://www.cned.cl/indices\\_New\\_~/pregrado\\_carreras.php](https://www.cned.cl/indices_New_~/pregrado_carreras.php)

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª edición. México, D.F.: Mc Graw Hill.

Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.

Evans, C. (2013). "Making sense of assessment feedback in higher education". *Review of Educational Research*, 83(1): 70-120.

Falcón, Y., Aguilar, J., Luy, C., y Morillo, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041.

Fernández, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.

Foronda, J. y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19),15-30.

Förster, C. (2005). El poder de la evaluación en el aula, Ediciones UC.

Galantón, M. (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa vs evaluación cualitativa. *Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643, 4(3), 109–122.

Garay, V. (2012). Innovación educativa con TIC. Google docs, una herramienta para la construcción social del conocimiento en la FID. *Revista Educación y Tecnología*, N° 1, año 2012, 83-109.

García, E., Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2011). Guía PROALeval\_DI Diseño e implementación de la retroalimentación y proalimentación en la universidad.

García, I., y Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (55).

González, M., Hernández, A., y Hernández, I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 11(36), 123-135.

Ibarra, S., y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.

Ley, N., y Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

Meckes, L., Förster, C., Navarro, M. y Inostroza, E. (2018). Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de Educación Básica. Centro de Estudios MINEDUC - FONDIE.

Mifuruto. (s/f). Ficha de carrera. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-carreras/?tipo=carrera>

MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Autor.

MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago: Chile: Autor.

MINEDUC. (s/f). *Evaluación para el aprendizaje*. [http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion\\_para\\_el\\_Aprendizaje\\_IPSM.pdf](http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion_para_el_Aprendizaje_IPSM.pdf)

Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 9-19.

Moreno, T. (2004). "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIII (3), 131: 93-110.

Moreno, T. (2021). La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. Ciudad de México: UAM.

Muñoz, E., y Solís, B. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3),1-1.1

Núñez, K., Núñez, G., y Castillo, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 17(2), 61-72.

Pérez, M. y Sacristán, G. (1993). La evaluación: su teoría y su práctica. *Cuaderno de Educación* N°143. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela.

Palacios, M., Toribio, A., y Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.

Quezada, S, y 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. Epub 24 de marzo de 2021.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89.

Ríos, P. y Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212.

Sánchez, M., y Martínez, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. 1ª ed. Ciudad de México, UNAM.

Sánchez, H., Ipushima, D. y Solís, B. (2023). Aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de educación superior. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(27), 254–265.

Sandoval, P., Maldonado, C., y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. Páginas De Educación, 15(1), 49–75.

Torres, M. & Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156.

UMCE. (2022). Ficha institucional de datos 2022. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

UMCE. (s/f). Propósito, visión y principios. <https://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/universidad-proposito-vision-principios>

UMCE. (s/f). Innovación curricular. <http://www.pregrado.umce.cl/index.php/es/>

UMCE. (s/f). Departamento de Historia y Geografía. Misión y visión. <https://www.umce.cl/index.php/departamento/dpto-historia-mision-vision>

UMCE. (s/f). Estructura orgánica: Facultades, funciones y atribuciones de las unidades de la UMCE. <https://www.umce.cl/index.php/estructura-organica-facultades-funciones-atribuciones>

## X. ANEXOS

### 10.1 Cuestionario de preguntas abiertas

N°	Pregunta
1.	¿Cómo definiría la evaluación? Y según usted, ¿Para qué sirve esta?
2.	¿Qué entiende por evaluación formativa? ¿Podría dar ejemplos?
3.	¿Qué entiende por retroalimentación?
4.	¿De qué manera aplican la evaluación formativa y la retroalimentación dentro de las actividades curriculares de la carrera?
5.	¿Qué instrumentos utiliza para evaluar su asignatura? ¿Cuáles son los criterios que considera para la elaboración de dichos instrumentos, es decir, porqué decide elaborarlos?
6.	¿Qué usos le da a los resultados y datos obtenidos de las evaluaciones? Y, para terminar: ¿Existe algo que no le haya preguntado y que usted considere necesario comentar, relacionado con el tema?

## 10.2 Categorización de la información

Incidente:	Definición y utilidad de la evaluación	
Entrevista	Relato	Ideas claves
E2	<p>(...) evaluación como una parte del proceso educativo muy importante, muy relevante, la evaluación como parte del proceso siempre, no como algo que tiene que quedar para el final, ya, que es algo bien importante. Y yo lo entiendo como un proceso sistemático. Para mí eso es importante entender que es un proceso sistemático, permanente, como decía, durante todo el proceso... me permite identificar ciertos elementos, recoger información, recoger datos, y con esos datos, procesar esa información con el objetivo de poder establecer por una parte por supuesto algo que nos demanda el sistema que tiene que ver con la calificación, pero más importante que eso, a mí me permite, a mis y a mis estudiante, levantar, establecer ciertos juicios, ciertas valoraciones respecto a metas del proceso para poder tomar ciertas acciones, para poder si, orientar lo que yo estoy haciendo justamente para poder lograr lo que nos propusimos lograr.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parte del proceso educativo muy importante</li> <li>▪ Proceso sistemático y permanente</li> <li>▪ Permite recoger información y datos para obtener calificaciones y con mayor relevancia, establecer juicios</li> </ul>
E3	<p>La evaluación es una parte, a mi juicio, fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles, escolar, universitario, con todas sus complejidades, pregrado, posgrado. Y que es parte del proceso de medición de lo que actualmente nosotros denominamos las competencias, antiguamente los objetivos, que se deben tener presentes para poder cumplir con los resultados de aprendizaje. Es básicamente eso. Y en ese sentido, entonces, es que también existen distintas formas evaluativas y que se van aplicando de acuerdo a los contextos, cada una de las actividades curriculares, etc. Pero yo diría que la evaluación es fundamental porque es un proceso de medición de cómo va evolucionando el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parte fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>▪ Proceso de medición de las competencias</li> </ul>
E4	<p>Yo supongo que es una instancia en la cual se puede saber por parte de estudiantes y de profes qué es lo que está sucediendo con respecto al proceso de aprendizaje de un determinado curso o eventualmente también de instancias como los seminarios de títulos o ese tipo de cosas y sirve para tomar decisiones creo yo, sirve para tomar decisiones durante el camino, durante el propio semestre lectivo por así decirlo y al mismo tiempo sirve para tomar decisiones para la planificación de los de los siguientes semestres. Con base en esa información que a veces lo que puede suceder es o que nos sucede en la práctica a nosotros como docentes es que no tal vez no lo sistematizamos (...) pero sí, pero si estamos constantemente preocupados por eso e incluso yo creo que se genera una suerte como de conocimientos o de un cuerpo de conocimiento de conversaciones más bien informales de pasillos, de oficinas donde uno va refiriéndose a eso y uno está reflexionando sobre eso, pero tal vez de manera asistemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instancia para saber qué está sucediendo con respecto al proceso de aprendizaje</li> <li>▪ Sirve para tomar decisiones en el camino y planificación posterior</li> <li>▪ A veces en la práctica no se sistematiza</li> </ul>

<b>Incidente:</b>	<b>Definición de evaluación formativa</b>	
<b>Entrevista</b>	<b>Relato</b>	<b>Ideas claves</b>
E2	<p>La evaluación formativa como una de las formas evaluativas es súper importante porque es lo que permite ir generando la retroalimentación a los estudiantes... creo que tiene como, a mi juicio, tiene como dos ámbitos contrapuestos, por una parte, la evaluación formativa al no estar asociada necesariamente con calificación hacia los estudiantes, es como, vamos a hacer una evaluación formativa, ahh y eso pasa en el sistema escolar y en el sistema universitario también, ¿ya? Pero, por otra parte, para uno como profe es súper importante hacer la evaluación formativa porque son justamente las instancias de pausa dentro del proceso que permiten hacer la retroalimentación y poder darme cuenta de que lo que están haciendo bien, qué cosas faltan, qué cosas están débiles para poder reforzar y para que los estudiantes puedan como encauzar el camino si es que se fueron para otro lado en el proceso de estar haciendo algún tipo de actividad evaluativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es una forma evaluativa que permite generar la retroalimentación</li> <li>▪ Instancia de pausa dentro del proceso que permite evidenciar lo bueno y lo débil</li> </ul>
E3	<p>Mira va a depender mucho del contexto en el cual se esté utilizando en los distintos cursos, entendiéndolo que el proceso de evaluación es una evolución continua que va a tener como meta por decirlo de alguna manera el poder ir midiendo el logro de los estudiantes respecto a lo que se está produciendo en el fenómeno de enseñanza-aprendizaje. Y ahí es donde se produce el concepto de la retroalimentación. Para mí, dentro del concepto de la evaluación formativa, es muy importante la retroalimentación. Y eso marca un antes y un después, porque antes la forma de evaluación era básicamente colocar una nota, quizás hacer un par de observaciones muy generales respecto a por qué se produce esa nota o calificación en particular. Pero en un proceso de evaluación formativa, yo creo que entran a tallar otros elementos, y que está muy relacionado con lo que podríamos denominar los objetivos de aprendizaje. ¿Qué se espera del proceso evaluativo? Si estoy lejos o cerca de poder tener esos objetivos de aprendizaje cumplidos, satisfechos, etc. Entonces, una suerte de feedback de retroalimentación y que eso se da con distintas formas evaluativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importancia del concepto de retroalimentación</li> <li>▪ Relacionado con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje</li> </ul>
E4	<p>Es un tipo de nomenclatura que yo no entiendo mucho, ósea la he entendido y la he entendido aquí más bien en la práctica de lo que se utiliza aquí en la universidad, y tiendo a no hacerla (...) creo que en la formación de la pedagogía hay un hiper control y una hiper evaluación constante en todo momento y eso yo creo que también está sobrevalorado y me parece que es innecesario. Yo preferiría que hubiera mucha más autonomía de los individuos en su desarrollo dentro del pregrado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nomenclatura poco entendida desde lo teórico</li> <li>▪ Hiper control e hiper evaluación constante en la formación pedagógica</li> <li>▪ Preferiría más autonomía de parte de las/los estudiantes</li> </ul>

<b>Incidente:</b>	<b>Definición de retroalimentación</b>	
<b>Entrevista</b>	<b>Relato</b>	<b>Ideas claves</b>
E2	<p>Súper importante la retroalimentación porque cuando no hay retroalimentación, no le doy la posibilidad al estudiante de que pueda mejorar previo a la entrega del trabajo final (...) estoy convencida de que cuando uno forma profe, no solamente le enseña con el contenido que le estoy enseñando, sino que también le enseño con mi quehacer... el estudiante aprende a ser profe también como me miran a mí ser profe.</p> <p>Dentro de ese mismo sentido cierto he tratado de aplicar instancias de retroalimentación donde yo les hago retroalimentación, donde hay retroalimentación entre pares cuando en un trabajo que es un súper importante y también obviamente instancias de autoevaluación que también tienen el foco de retroalimentar, o sea, que ellos mismos se den cuenta donde me equivoqué y por qué me equivoqué, no que yo le diga aquí te equivocaste y esto es lo que tienes que hacer para mejorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sin retroalimentación no oportunidad de que el/la estudiante mejore</li> <li>▪ Retroalimentación desde el/la docente, entre pares y autoevaluación</li> </ul>
E3	<p>Es fundamental porque con eso se van corrigiendo eventualmente aquellas dificultades que se van generando en el proceso formativo y, por lo tanto, esa retroalimentación que tiene distintas características (...) Eso es fundamental, ¿no? porque no estamos en una carrera cualquiera ni en una universidad cualquiera, es una carrera y una universidad que está formando futuras y futuros profesores que van a tener que hacer este mismo ejercicio de evaluación formativa en sus experiencias profesionales. Y lo otro que tiene que ver, creo que tiene que ver mucho con lo que de alguna manera se señala en términos de habilidades, utilización de distintos medios tecnológicos, en donde se pueda ir provocando este <i>feedback</i> constante de retroalimentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite corregir eventuales dificultades del proceso formativo</li> <li>▪ Utilización de medios tecnológicos en el feedback</li> </ul>
E4	<p>Yo creo que eso es algo que más bien, o por lo menos como lo entiendo yo y como lo utilizo se da en las evaluaciones que se denominan sumativas (...) Pero más bien yo utilizo ahí yo creo que la retroalimentación y ese tipo de retroalimentación yo he intentado que sea lo más personalizado posible, pero, también va de la mano lógicamente con el tipo de evaluación que se trate. Y ahí yo creo que algo que ha ido cambiando, bueno, sí, ha cambiado bastante por las propias exigencias del sistema y uno también puede pensar que es de las expectativas que tiene el mundo estudiantil con respecto a este tema. En la época de nosotros, no sé si les habrán comentado los otros colegas, a uno le daban la nota de vuelta y con suerte venía con algo y dese por bien pagado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización en las evaluaciones sumativas</li> <li>▪ Es una de las expectativas que tiene el mundo estudiantil</li> </ul>

<b>Incidente: Aplicación de ev. formativa y retroalimentación en las actividades curriculares</b>		
<b>Entrevista</b>	<b>Relato</b>	<b>Ideas claves</b>
E2	Yo creo que el panorama es súper dispar (...) el hablar de consensos para evaluar a nuestros estudiantes es un tema que, si se pone en la tabla de un consejo de profes, inmediatamente va a ser polémico, porque el argumento de la libertad de cátedra, que como que cada profe sabe lo que hace, entonces cada uno hace lo que cree que está mejor así.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Panorama súper dispar y polémico</li> <li>▪ Se argumenta la libertad de cátedra</li> </ul>
E3	(...) ha habido un aumento importante de posibilidades de evaluación intermedia continua o procesal como le quiera llamar, ¿no? Preparación formativa, con distintas técnicas que se solicitan o se promueven en las distintas actividades curriculares. Y el objetivo es precisamente ir provocando esa retroalimentación constante. Todas las asignaturas, ya sean disciplinares, Historia, Geografía, Formación Ciudadana, Economía, etc., aquellas que son de la línea pedagógica y, por cierto, con mayor trascendencia en la línea práctica, deben tributar precisamente a esas técnicas de evaluación formativa con una retroalimentación debida. Por tanto, a diferencia de los planes de estudios anteriores, hoy día no es una cuestión aislada, sino que es sistemática, o sea, todos debiesen hacerlo y creo que la inmensa mayoría lo hace actualmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento importante de posibilidades de evaluación intermedia continua o procesal</li> <li>▪ No es aislado, todos debiesen hacerlo</li> </ul>
E4	Lo que yo he estado haciendo en los últimos años es más bien construir rúbrica. (...) Yo he construido rúbrica y también esto es una suerte de debate con mis colegas. No todos utilizan rúbrica, no todos utilizan el mismo tipo de rúbrica. Creo que también es un ámbito muy abierto y en el cual yo también defendería justamente la libertad y la autonomía de cada docente de establecer qué es lo más apropiado (...) cada profe es autónomo o autónoma en sus decisiones y que están avaladas por su experiencia, por su propio aprendizaje, por los marcos normativos de la universidad, por los colegas, digamos, o sea, nadie va a hacer una cosa muy disparatada, creo yo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No todos utilizan el mismo tipo de instrumento (rúbrica)</li> <li>▪ Ámbito abierto en el cual se defiende la libertad de cátedra y autonomía docente</li> </ul>


<b>Incidente: Instrumentos con los que evalúa en las actividades curriculares</b>		
<b>Entrevista</b>	<b>Relato</b>	<b>Ideas claves</b>
E1	El desempeño se evalúa en contexto específico y observable por quien está evaluando. Eso quiere decir que no puede ser cualquier instrumento, no puede ser la prueba tradicional, la prueba de respuesta abierta o cerrada simplemente. Tienen que ser desempeños observables y eso incorpora una batería de instrumentos evaluativos que no siempre son considerados. Entonces, se da cuenta de que no siempre las y los académicos están evaluando correctamente la competencia con los instrumentos que se requieren y con las instancias formativas que permitan en su momento reducir las brechas y no termine repitiendo su actividad curricular o desaprobándola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No siempre las y los docentes evalúan correctamente la competencia con los instrumentos que se requieren y con las instancias formativas pertinentes</li> </ul>
E2	Mayoritariamente utilizamos rúbricas. Yo creo que mezclamos un poco entre rúbricas analíticas y rúbricas holísticas, en el sentido de que a veces el foco está puesto justamente más en el producto, en el resultado del aprendizaje propiamente tal, pero, claro, los procesos de práctica y pensando, no sé, en el portafolio, por ejemplo, en ciertos resultados de desempeño en la formación, ocupamos la rúbrica más holística que justamente apunta a los criterios más amplios y que permiten el proceso ir haciendo como esta retroalimentación para que los chiquillos finalmente logren la excelencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayormente uso de rúbricas (analíticas y holísticas) dependiendo si el foco está en el producto o el desempeño en la formación</li> </ul>
E3	A partir de lecturas claves en la disciplina (...) en vez de estar haciendo pruebas escritas, en donde yo les pregunte a los estudiantes, oye, vomítame la información de vuelta respecto a cómo se define el concepto de territorio, lo que yo desarrollo con ellos es básicamente una actividad de terreno en donde vamos viendo in situ distintas posibilidades de análisis de esas categorías y después tienen que hacer una presentación con un informe respectivo que viene con la pauta de evaluación y en esa pauta de evaluación es donde yo utilizo los instrumentos que son generalmente rúbricas y listas de cotejos. Estoy trabajando principalmente con eso y guías de observación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización principal de rúbricas, listas de cotejo y guías de observación en situaciones prácticas que luego se llevan a una exposición e informe</li> </ul>
E4	Yo estoy utilizando rubricas, rubricas hasta donde entiendo se denominan o se llaman rubricas holísticas. Las he ido afinando yo creo lo más posible y estoy en los últimos dos o tres años, utilizando dos instrumentos; primero lo que yo denomino como pauta del trabajo, una cosa así ¿no? que es casi como un instructivo cada vez más largo, pero es una explicación y una fundamentación de en qué consiste la evaluación, sobre todo cuando se trata de trabajo, porque estoy utilizando en los cursos más grandes sobre todo tipos de evaluaciones; uno que es como algo más tradicional tal vez de entre comillas control de lectura, dos o tres textos que tengan que leer (...) en una determinada fecha, una suerte de control de lectura que en realidad es como la formulación de un ensayo les pongo preguntas, problemas que tienen que desarrollar con esos textos, para lo cual hay una rúbrica que yo creo que es más o menos simple, que tiene que ver con comprensión lectora y con estructura también de la respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de rúbricas holísticas para evaluación más "tradicional"</li> </ul>

<b>Incidente: Uso que se da a los resultados y datos obtenidos de las evaluaciones</b>		
<b>Entrevista</b>	<b>Relato</b>	<b>Ideas claves</b>
E2	Bueno, inmediatamente cuando yo entrego los resultados de la evaluación, sé que la nota es importante sobre todo para los estudiantes, pero más que eso siempre me gusta detenerme y hacer la necesaria reflexión con ellos en términos de rescatar, reforzar, premiar, no, no es premiar, es como hacer consciente de aquellos logros que los que chiquillos han tenido de acuerdo a la evaluación que yo apliqué. Entonces, es así como súper importante, me doy cuenta de que está bien afianzado, está bien aprendido, pero lo que está fallando, lo que está guateando en este sentido, es esto, entonces yo quiero saber por qué creen ustedes que pasó esto, por qué hay resultados más descendidos en este ámbito. Entonces, esa retroalimentación que llega post, cuando se entregan los resultados, es súper importante porque, y vuelvo a lo mismo, en el área de formación que yo tengo, a mí no me puede dar lo mismo que mis estudiantes, por ejemplo, no sepan planificar una clase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sabe de la importancia de la nota para los estudiantes, pero también hacer la detención y reflexión necesaria</li> </ul>
E3	Eso es fundamental (...) porque una de las modificaciones que se hace a partir del plan de estudios vigente, que es el del 2019, es que precisamente, además esto, digámoslo con todas sus letras, está contenido dentro de lo que es toda la legislación nacional. Estoy pensando, por ejemplo, en la ley de la Comisión Nacional de Acreditación, por una parte, pero también en la ley de Desarrollo Profesional Docente y las responsabilidades de la formación inicial docente en ese proceso, es que hoy día se exige a carreras y por cierto Historia y Geografía no es la excepción que se puedan ir desarrollando evaluaciones periódicas del plan de estudio que contempla los denominados hitos evaluativos entonces eso hace que la institución se cuadre con las carreras y la carrera se cuadre con el modelo que se está incorporando (...) Entonces, ahí el tema de las evaluaciones que son las formas metodológicas de trabajo en el aula, son fundamentales. Y eso lo estamos evaluando constantemente. Eso nos sugiere también la posibilidad de modificaciones, porque cuando nos estamos dando cuenta que tenemos un nudo ciego en alguna parte del plan de estudio o se producen otro tipo de situaciones que nos podrían llevar hacia un cambio menor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las evaluaciones que son las formas metodológicas de trabajo en el aula, son fundamentales, ya que, sugieren la posibilidad de mejora</li> </ul>
E4	Uno como docente se va formando juicio con respecto a lo que está sucediendo con respecto a los y a las estudiantes ¿Qué es lo que está pasando? ¿En qué estado estamos? Ahora, son una suerte como de metaevaluaciones que uno está haciendo de manera, por lo menos yo, de manera muy asistemática, pero que la vamos compartiendo en estos saberes más informales con el resto de los colegas, primero en el propio departamento, luego tal vez con otros colegas de la universidad y también con colegas de otras universidades esto algo que uno conversa como parte del oficio incluso con colegas de universidad de otros países.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suerte de metaevaluaciones que hace de manera asistemática</li> </ul>

## 10.3 Formulario Google a utilizar en la sesión 1 del ciclo de talleres

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN**  
Ciclo de talleres para docentes

5 SESIONES



### CICLO DE TALLERES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN

El siguiente cuestionario corresponde a un procedimiento que tiene por objetivo recolectar datos sobre la aplicación de la evaluación formativa y retroalimentación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares dentro de la carrera.

Le agradecemos emitir juicios sobre las preguntas que se presentan a continuación.

1. ¿Cómo definiría la evaluación en el contexto educativo y cuál cree que es su principal objetivo? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

2. ¿Podría explicar las diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

3. Reflexione sobre la importancia de la retroalimentación en el proceso evaluativo ¿Cree que es constructiva y útil para el aprendizaje de las y los estudiantes? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

4. ¿Qué instrumentos de evaluación ha utilizado en su práctica docente? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

5. Describa una experiencia en la que haya utilizado la autoevaluación y/o coevaluación en su aula \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

6. ¿Le da algún uso a los resultados y datos obtenidos de las evaluaciones que realiza? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Enviar** [Borrar formulario](#)

## 10.4 PPT a utilizar en cada una de las sesiones del ciclo de talleres

### 10.4.1 Sesión 1



SESIÓN 1, Pág. 1

### OBJETIVO GENERAL DEL CICLO DE TALLERES:

Fortalecer las competencias en la implementación de la evaluación formativa y la retroalimentación en la docencia de las y los profesores que realizan actividades curriculares en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Implementar sesiones teórico expositivas sobre evaluación formativa y retroalimentación.
2. Diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas).
3. Diseñar calendario de periodo lectivo incluyendo evaluaciones formativas y retroalimentación.

SESIÓN 1, Pág. 2

### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES A DESARROLLAR

FECHA	NOMBRE DE LA SESIÓN	CONTENIDOS A TRABAJAR
Sesión 1	Explicación del ciclo de talleres y evaluación diagnóstica	1. Explicación de la estructura del ciclo de talleres 2. Cuestionario de preguntas sobre evaluación
Sesión 2	Introducción a la evaluación educativa	1. Concepto, características y naturaleza de la evaluación formativa y la retroalimentación 2. Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa
Sesión 3	Evaluación formativa y retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje	1. Concepto, características y naturaleza de la evaluación formativa y la retroalimentación 2. Modelo de retroalimentación como acción sostenible de aprendizaje 3. Tipologías y estrategias de retroalimentación
Sesión 4	Diseño de instrumentos de evaluación	1. Principios del diseño de instrumentos de evaluación 2. Tipos de instrumentos evaluativos: cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, etc.
Sesión 5	Diseño de instrumentos de evaluación	1. Diseño de instrumentos de evaluación (rúbrica)
Sesión 6	Diseño de instrumentos de evaluación	1. Diseño de instrumentos de evaluación (rúbrica)
Sesión 7	Señalar la evaluación formativa y retroalimentación en los instrumentos de gestión	1. Repertorio de situaciones evaluativas y retroalimentación 2. Calendarización del periodo lectivo, matriz de planificación de la evaluación formativa y retroalimentación

\* El ciclo de talleres se compone de 7 sesiones

## SESIÓN 1:

Diagnosticar el conocimiento y práctica evaluativa de las y los docentes de la carrera.



Responder cuestionario de preguntas sobre evaluación educativa a través de la herramienta de Formularios de Google.



Link formulario: <https://forms.gle/xBXDNi9MPX4vso7K6>



## PREGUNTAS FORMULARIO:

N°	PREGUNTA
1	¿Cómo definiría la evaluación en el contexto educativo y cuál cree que es su principal objetivo?
2	¿Podría explicar las diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa?
3	Reflexione sobre la importancia de la retroalimentación en el proceso evaluativo ¿Cree que es constructiva y útil para el aprendizaje de las y los estudiantes?
4	¿Qué instrumentos de evaluación ha utilizado en su práctica docente?
5	Describa una experiencia en la que haya utilizado la autoevaluación y/o coevaluación en su aula
6	¿Le da algún uso a los resultados y datos obtenidos de las evaluaciones que realiza?

\* Tiempo de respuesta del formulario (25 minutos)



### 10.4.2 Sesión 2

SESIÓN 2



CICLO DE TALLERES PARA DOCENTES

# INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA



## EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE:

### I. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Su objetivo es la "valoración de los cambios o resultados producidos como consecuencia del proceso educativo" (Fernández, 2009, p.6) y se caracteriza por:

- (1) Ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza
- (2) Utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos
- (3) Ser un proceso que se centra en él o la estudiante.



## EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE:

### II. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final de este, es decir, en el momento en que se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos y retroalimentarlos durante su proceso de aprendizaje. (Earl, 2013 en Sánchez y Martínez, 2020.p.42)

Algunos de sus objetivos son:

- (1) Retroalimentar a las y los estudiantes
- (2) Utilizar la información para realizar ajustes a la enseñanza
- (3) Estimular la autorregulación de cada estudiante en su proceso de aprendizaje y aumentar su motivación.



## EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE:

	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
Propósito	Medir el nivel de logro al final de un periodo de instrucción	Favorecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje continuo
Enfoque	Sumativa	Formativa
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Recoger información sobre lo conseguido (recogida de calificaciones)</li> <li>b) Comparar con objetivos ya preestablecidos</li> <li>c) Centrarse en los logros</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza</li> <li>b) Estimular nuevos avances en el aprendizaje, orientarse hacia la mejora</li> <li>c) Desarrollar habilidades de reflexión</li> </ol>
Temporalidad	En momentos puntuales y predeterminados (generalmente al final de una unidad o curso)	Continua, de manera regular durante el proceso de aprendizaje.
Uso	Asignar calificaciones y certificar el conocimiento adquirido por parte de las y los estudiantes	Guiar la instrucción y ayudar al estudiantado a identificar sus fortalezas y áreas de mejora



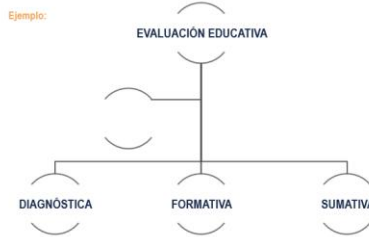
## TIPOS DE EVALUACIÓN:

	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Definición	Sirve para observar los conocimientos previos de las y los estudiantes sobre un determinado tema o asignatura	Sirve para que el o la docente use un conjunto de métodos para analizar el nivel y ritmo de aprendizaje de las y los estudiantes	Sirve para estudiar los resultados y la eficacia de un proceso de enseñanza-aprendizaje
Momento de aplicación	Al iniciar un nuevo curso, unidad o tema	Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje	Al finalizar un ciclo en el proceso educativo
Objetivo	Saber que conocimientos previos tienen las y los estudiantes y así poder modificar el plan de estudio y planificación de acuerdo a las necesidades del estudiantado	Confirmar o corregir lo aprendido por las y los estudiantes para adecuar el ritmo de enseñanza en caso de ser necesario	Conocer el aprendizaje que el o la estudiante obtuvo



## ACTIVIDAD:

Realizar un mapa conceptual donde se representen de manera gráfica la información expuesta en relación a la evaluación educativa



## BIBLIOGRAFÍA:

- Fernández, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.
- Sánchez, M., y Martínez, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. 1ª ed. Ciudad de México, UNAM.



## 10.4.3 Sesión 3



CICLO DE TALLERES PARA DOCENTES

# EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN COMO ACCIÓN SOSTENIBLE DE APRENDIZAJE

SESIÓN 3



SESIÓN 3, Pág. 1


## EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN:

### I. EVALUACIÓN FORMATIVA

"Su finalidad es promover la participación del estudiante, entregándole información que permita retroalimentar su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

Requiere una recogida sistemática de datos, análisis de estos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso formativo.

Puede realizarse a través del foro y tareas periódicas asignadas a los estudiantes, o de actividades como el registro y reflexión permanente del estudiante en "bitácoras" del curso, que en la formación virtual pueden plasmarse en un foro". (Fernández, 2011.p.13)




SESIÓN 3, Pág. 2

## EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN:

### I. EVALUACIÓN FORMATIVA

Tomando como referente los objetivos o resultados de aprendizaje de un curso o asignatura, para implementar adecuadamente la evaluación formativa, algunas preguntas claves según Castro y Moraga (2020) podrían ser:

- ¿Qué aprendizajes son los más complejos y relevantes en mi curso?
- ¿Qué información deberían saber mis estudiantes sobre su desempeño, de modo que puedan mejorar su aprendizaje de manera permanente?



## EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN:

### II. RETROALIMENTACIÓN

Para los autores Boud y Molloy (2015) la retroalimentación es un proceso por medio del cual las y los aprendices obtienen información sobre su rendimiento, lo que les permite apreciar las similitudes y diferencias entre los estándares apropiados para el desempeño del trabajo y las cualidades del suyo propio, y así poder generar una serie de mejoras en el mismo (Boud y Molloy, 2015 en Núñez et al., 2024).

El concepto de retroalimentación sostenible surgió bajo los postulados de Hounsell (2007):

"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).



## EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN:

### II. RETROALIMENTACIÓN

Para Carla Förster (2005) existen 7 buenas prácticas asociadas a la retroalimentación sostenida, siendo estas:

- (1) Ayudar a clarificar lo que es un buen rendimiento supone definir explícitamente los objetivos de aprendizaje y sobre todo que las y los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y los estándares esperados para la realización de la tarea evaluativa, producto o desempeño
- (2) Facilitar el desarrollo de la autoevaluación como una reflexión interna del estudiante acerca del nivel que está alcanzando su producto, trabajo o desempeño, teniendo como base los estándares esperados para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje
- (3) Entregar información de alta calidad a las y los estudiantes sobre su aprendizaje
- (4) Promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesora y compañeros/as
- (5) Potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima
- (6) Proporcionar oportunidades para acortar la brecha entre el desempeño actual y el deseado
- (7) Proporcionar información a los profesores para ayudar a enriquecer la forma y estrategias para la enseñanza



## ACTIVIDAD:

En equipos de trabajo deben reflexionar sobre las siguientes preguntas:

N°	PREGUNTA
1	¿Qué significa para ti la evaluación formativa?
2	¿Cómo defines la retroalimentación?
3	¿Por qué crees que la evaluación formativa y la retroalimentación son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?



## BIBLIOGRAFÍA:

- Castro, C. y Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Vicerrectoría Académica. Unidad de Gestión y de Desarrollo Docente. IACC.
- Fernández, A. (2011). La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad: Nuevos Enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Förster, C. (2005). El poder de la evaluación en el aula, Ediciones UC.
- Moreno, T. (2021). La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. Ciudad de México: UAM.
- Núñez, K., Núñez, G., y Castillo, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. Formación universitaria, 17(2), 61-72.



### 10.4.4 Sesión 4



SESIÓN 4

CICLO DE TALLERES PARA DOCENTES

# INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA



## TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN:



## TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN:



## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

1. Rúbricas
2. Lista de cotejo
3. Portafolios de evidencias
4. Escalas estimativas
5. Prueba escrita (opción múltiple, verdadero/falso, etc)
6. Registro anecdótico o bitácora
7. Diario de clases
8. Proyecto
9. Mapas conceptuales
10. Exposición



## RÚBRICA:

Existen instrumentos objetivos para la evaluación (como la rúbrica), cuya aplicación en el aula puede lograr un impacto positivo en el aprendizaje de las y los estudiantes. De acuerdo con Torres y Perera (2010):

“el [la] estudiante encuentra en la rúbrica una manera clara de conocer las expectativas del [o la] docente, respecto a lo que éste espera que haga en una determinada situación de aprendizaje (...) Cabe destacar que dicha herramienta ayuda a los estudiantes a situar con precisión las dudas y problemas que se les plantea en el transcurso de su actividad de aprendizaje”. (Torres y Perera, 2010 en Altamirano et al., 2022)

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativas al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de calificación numérica (Velasco et al., 2017).



## RÚBRICA:

Los criterios de evaluación se enumeran en la columna izquierda, y se agregan columnas a la derecha para la descripción de cada nivel de desempeño. Esto puede utilizarse como una lista de control para sistematizar la información.

Ejemplo rúbrica:

Criterio	Excelente	Buena	Deficiente	Insuficiente	Pts
1. Respeto	Respeto por completo los derechos de otros, puntaje máximo otorgado al punto por los planteamientos del grupo.	Respeto mediano: los otros lo respetan, pero no por los planteamientos del grupo.	Respeto sin ideas de sus propios planteamientos, pero no por los planteamientos del grupo.	No se otorga puntaje a los otros de sus puntos.	
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
2. Participación en la clase/trabajo	Participa activamente en todas las actividades con aportes significativos para el desarrollo del trabajo.	Participa regularmente de las actividades con aportes durante el trabajo.	Participa ocasionalmente de las actividades con aportes esporádicos para el desarrollo del trabajo.	No participa en las actividades ni aporta en el desarrollo del trabajo.	
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
3. Participación en el desarrollo del concepto	Entrega los temas asignados por el equipo en el tiempo previsto y con todos los temas validados/desarrollados.	Entrega los temas asignados por el equipo en el tiempo previsto con mayor parte de los temas validados/desarrollados.	Entrega los temas asignados por el equipo con al menos la mitad de los temas validados/desarrollados.	No entrega los temas asignados por el equipo.	Pts
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
4. Participación en el desarrollo de la exposición	Entrega los temas asignados por el equipo en el tiempo previsto y con todos los temas validados/desarrollados.	Entrega los temas asignados por el equipo con al menos la mitad de los temas validados/desarrollados.	Entrega los temas asignados por el equipo con al menos la mitad de los temas validados/desarrollados.	No entrega los temas asignados por el equipo.	Pts
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
Puntaje total máximo 16 puntos					Puntaje obtenido:



## LISTA DE COTEJO:

Son instrumentos diseñados para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución (por ejemplo, manejo de un instrumento, producción escrita, etc.) y/o en el producto (dibujos, producciones escritas, etc.) realizado por las y los estudiantes (Díaz y Rojas, 1998).

Consiste en un listado de aspectos a evaluar (indicadores, construidos a partir de los aprendizajes esperados del proyecto, bimestre o producto) y dos o tres columnas para asignar si se cumple o no dicho aspecto, o si está en proceso.

Ejemplo lista cotejo:

Sobre la exposición	Grupo A		Grupo B	
	Si	No	Si	No
Evidencias de que se ha investigado el tema.				
Planifica claramente los argumentos de su posición.				
Sus argumentos son coherentes.				
Utiliza lenguaje sencillo y directo sobre el tema.				
Responde al punto de vista de los demás.				
El grupo es capaz de modificar sus argumentos en la segunda ronda.				
Presenta ejemplos de su localidad, región y país para:				
El grupo evidencia buena organización interna.				
Las responsabilidades se han repartido entre varios integrantes.				



## BIBLIOGRAFÍA:

- Altamirano, S., Méndez, A. y Rojas, M. (2022). Beneficios del uso de la rúbrica en la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Zincografía*, 6(11), 228-244.
- Díaz, F. y Rojas, G. (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill pp. 69-112.
- Velasco, L., Díaz, F. y Tójar, J. (2017). Las rúbricas para la evaluación de competencias en la universidad bajo la lupa de profesores e investigadores. *Debates en Evaluación y Curriculum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2*.



## 10.4.5 Sesión 5



SESIÓN 5

CICLO DE TALLERES PARA DOCENTES

# DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN




SESIÓN 5, Pág. 1


## ¿CÓMO ELABORAR UNA RÚBRICA?

Revisar el texto *¿Cómo elaborar una rúbrica?* (Gatica, F. y Uribarren, T. 2013) para conocer los pasos que se requieren para elaborar rúbricas de evaluación.

Luego en parejas deben elaborar una rúbrica de evaluación de manera colaborativa.



Link texto: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>



SESIÓN 5, Pág. 1

## BIBLIOGRAFÍA:

- Gatica, F. & Uribarren, T. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?*. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65.



## 10.4.6 Sesión 6





SESIÓN 6, Pág. 1

### ¿CÓMO ELABORAR UNA RÚBRICA?

Revisar el texto ¿Cómo elaborar una rúbrica? (Gatica, F. y Uribarren, T. 2013) para conocer los pasos que se requieren para elaborar rúbricas de evaluación.

Luego en parejas deben elaborar una rúbrica de evaluación de manera colaborativa.

 Link texto: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>




SESIÓN 6, Pág. 2

### BIBLIOGRAFÍA:

- Gatica, F. & Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65.




## 10.4.7 Sesión 7



SESIÓN 7

CICLO DE TALLERES PARA DOCENTES

# INDICAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN EN LOS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN





SESIÓN 7, Pág. 1

## ELABORAR CALENDARIO DE UN PERIODO LECTIVO:

Realizar una calendarización de un periodo lectivo, considerando en los instrumentos de gestión (planificación y programa); una matriz de planificación de la evaluación formativa y retroalimentación de los aprendizajes. Para esto, deben descargar los formatos compartidos a través de Google Drive.

 Link planificación: <https://docs.google.com/document/d/1T8xXlOIZR4wbtBMkqR6gOv-WGTcE3V/edit>

 Link programa: <https://docs.google.com/document/d/15jQPbrwDUxy9JJLrKQqTUvJKKx0fg4vm/edit>



SESIÓN 7, Pág. 2

## ELABORAR CALENDARIO DE UN PERIODO LECTIVO:

Realizar una calendarización de un periodo lectivo, considerando en los instrumentos de gestión (planificación y programa); una matriz de planificación de la evaluación formativa y retroalimentación de los aprendizajes. Para esto, deben descargar los formatos compartidos a través de Google Drive.

**Ejemplo planificación:**

Fecha, día, mes y N° de horas	N° de días	Observaciones
1910 - 14 (3h)	1	Presentación del programa
2010 - 14 (3h)	2	Matrices de aprendizaje 1
01104 - 14 (3h)	3	Matrices de aprendizaje 1 Estrategia congreso de trabajo N°1
02104 - 14 (3h)	4	<b>Finanzas</b>
03104 - 14 (3h)	5	Matrices de aprendizaje 1 <b>Estrategia trabajo N°1 (20h)</b>
04104 - 14 (3h)	6	Desarrollo de aprendizaje N°1
05104 - 14 (3h)	7	Desarrollo de trabajo autónomo
06104 - 14 (3h)	8	Matrices de aprendizaje 2 Estrategia congreso de trabajo N°2
07104 - 14 (3h)	9	Matrices de aprendizaje 2 <b>Estrategia trabajo N°2 (20h)</b>
08104 - 14 (3h)	10	Matrices de aprendizaje 2
09104 - 14 (3h)	11	Desarrollo de aprendizaje N°2 Matrices de aprendizaje 3
10104 - 14 (3h)	12	Matrices de aprendizaje 3 Estrategia congreso de trabajo N°3
11104 - 14 (3h)	13	Semana de trabajo autónomo

**Ejemplo programa:**

