

Buenas prácticas para calificar

(o cómo asignar notas que
sean justas e informativas)

Contenidos

I. Presentación	4
II. Nociones generales sobre calificación	5
Contexto: distinciones conceptuales básicas y un poco de historia	5
a) La diferencia entre evaluación y calificación	6
b) Evaluación sumativa y evaluación formativa	6
c) Evaluación referida a normas y evaluación referida a criterios	7
d) Un poco de historia reciente: qué sabemos acerca de las calificaciones	7
La importancia de las notas en la experiencia educativa y la dificultad de asignar calificaciones	8
¿Cómo mejorar nuestras prácticas al calificar? Algunas consideraciones y criterios generales	11
III. Experiencias internacionales de evaluación y calificación durante la pandemia de Covid-19	13
¿Qué problemas en la evaluación, calificación y promoción escolar ha ocasionado o acentuado la pandemia del Covid-19?	14
a) El problema de la recolección de evidencia	14
b) El problema de la equidad	15
c) El problema del estrés y ansiedad de los estudiantes	16
¿Cómo se resolvieron los problemas de calificación y certificación en distintos países?	17
Ejemplos de orientaciones en materia de calificación: California, Francia y Argentina.	20
Estado de California, Estados Unidos	20
Francia	21
Argentina	24
Orientaciones generales sobre calificación a partir de las experiencias internacionales	26

IV. Experiencias nacionales de evaluación y calificación durante la pandemia de Covid-19	28
¿Qué orientaciones entrega el decreto 67 sobre la calificación en las escuelas?	29
Experiencias en Chile: ¿qué hicieron las comunidades escolares para calificar los aprendizajes en el contexto de pandemia?	31
Calificar menos, evaluar más: una transformación del paradigma evaluativo	33
Involucramiento y participación los estudiantes: mayor protagonismo en contextos de mayor distanciamiento	38
Promoción escolar y pandemia: una decisión pedagógica y contextualizada	40
V. Conclusiones y recomendaciones	42
Referencias bibliográficas	50
Capítulo II	50
Capítulo III	51
Capítulo IV	53
Capítulo V	53

I. Presentación

Este documento que ponemos a disposición de la comunidad nace de la inquietud del equipo MIDE UC de hacer un aporte a la conversación y la reflexión sobre evaluación educativa en los difíciles tiempos que vivimos producto de la pandemia del COVID y sus consecuencias en distintas esferas de la vida social. Los vértices desde los cuales se puede abordar la problemática de las escuelas, sus docentes y directivos, sus estudiantes y sus familias son, evidentemente, muy distintos y complementarios; desde esta premisa, el presente documento busca ser un aporte desde uno de esos posibles ángulos y en ningún caso pretende responder a la multiplicidad de desafíos que enfrenta nuestro sistema educativo. Vemos este documento como un aporte puntual, específico a una de las muchas temáticas que como país y sociedad debemos enfrentar.

Dentro de las distintas acciones pedagógicas que dan cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación suele ser vista como el invitado de piedra ... una acción muchas veces rutinaria, otras tantas ingrata. Nos asiste la firme convicción, sin embargo, que una evaluación bien hecha y bien implementada, puede constituir una potente herramienta para movilizar al sistema y para ayudar a los estudiantes a avanzar en sus trayectorias de aprendizaje. Con porfiada esperanza creemos que si vemos la evaluación como una herramienta y no como un fin, tenemos en ella un motor poderoso y de fructífera utilidad.

Cuando nos embarcamos en la elaboración de este documento sobre calificación (un vértice aún más específico dentro de lo específico que es el tema de la evaluación en la práctica pedagógica), no imaginamos que terminaríamos con un texto de esta extensión. Y nos genera cierto temor que dicha extensión sea un des-incentivo a la lectura. La buena noticia es que a este texto se puede entrar por cualquiera de sus capítulos. Aunque hemos procurado que exista una adecuada continuidad entre ellos, es posible leer solo algunos, y en cualquier orden. Confiamos en que ello sirva como elemento motivador y permita dar cuenta de los distintos intereses que legítimamente tengan los lectores.

Esta publicación es fruto del trabajo de un equipo de MIDE UC conformado por Johana Contreras, Paulina Flotts, Gabriela Izquierdo, Lorena Meckes, Silvia Tobar y Rafael Varela. Agradecemos también las contribuciones del Colegio Artístico Costa Mauco, el Colegio Madrigal, la Escuela rural Madre Divina Providencia, del Colegio San José de Peñalolén, y las reflexiones de Alejandra Arratia, de Educación 2020; Marcia Muñoz, de SIP Red de Colegios; y de Rosita Puga, de Fundación EducAraucanía, en el conversatorio “Diálogos sobre evaluación y calificación en tiempos de pandemia” organizado por MIDE UC.

Esperamos que encuentren en estas ideas que hemos sistematizado y en las recomendaciones que hacemos una buena “excusa” para hablar de estos temas con sus colegas. No queremos dar una receta: queremos entregar los ingredientes para favorecer la reflexión profesional y la co-construcción de nuevas y mejores formas de evaluar y calificar. Esperamos haberlo conseguido.

II. Nociones generales sobre calificación

Tal como señalan Ravela, Picaroni y Loureiro en su libro *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*,

“(...) corregir trabajos de los estudiantes es tal vez la parte más ingrata de la tarea docente. Nos requiere una gran cantidad de tiempo y suele ser bastante aburrido. Es una tarea casi administrativa. Algunos la realizamos con mayor cuidado y detalle, otros hacemos una lectura “cruzada” y rápida de los trabajos. Establecer una calificación suele ser relativamente sencillo para los casos extremos (estudiantes muy “buenos” o muy “malos”) pero también resulta estresante y hasta un poco angustiante) en los casos “dudosos”, cuando sabemos que el futuro del estudiante depende en parte de nuestra decisión de aprobarlo o reprobarlo¹. En estos casos nos debatimos interiormente entre la consideración por el estudiante (“darle una oportunidad”) y la necesidad de asegurar que se alcancen ciertos logros o aprendizajes para aprobar, como forma de evitar que el pasaje por el sistema educativo se transforme en una experiencia vacía de contenido (“mantener el nivel”). Consideramos si el estudiante realmente ha puesto todo su esfuerzo, si lo que pretendemos que aprenda está a su alcance y nos debatimos con lo que el programa de estudio nos pide que enseñemos” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.208).

Asignar calificaciones, o poner notas, es una tarea difícil. Y en nuestras culturas escolares solemos tener prácticas bastante arraigadas que nos permiten lidiar con este asunto de manera más o menos automática: sacamos un promedio de todas las evaluaciones para tener una medida de resumen de los aprendizajes de un periodo, ponemos la nota 4,0 en el 60% de logro (o en 50 o 70), intentamos establecer diferencias en los rendimientos usando para ello una escala muy amplia (de 61 puntos, si consideramos la escala de 1,0 a 7,0 y sus decimales) Y ello, sin mencionar siquiera las diferencias en los criterios con que distintos profesores aplican la escala (desde el clásico “*el 7 es para dios*” hasta poner un 4,0 como la nota más baja para que “*sea azul*”).

En el primer capítulo de este documento, abordaremos algunas nociones generales sobre calificación, antes de entrar más adelante en temas específicos de la calificación en tiempos de pandemia y educación a distancia. Haremos una introducción para abordar algunas distinciones conceptuales básicas y hacer un breve recorrido por la historia de lo que sabemos acerca de la calificación; continuaremos con una

1. Cabe precisar que el dilema de aprobar/reprobar con efecto inmediato de repitencia es propio solo de algunos sistemas y solo en algunos niveles del ciclo educativo.

presentación de las complejidades asociadas a la acción de calificar, relevando la importancia que este proceso tiene en la práctica docente y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; y concluiremos este primer capítulo con la presentación de algunos criterios generales que deberían orientar el proceso de calificación.

Contexto: distinciones conceptuales básicas y un poco de historia

Al igual que en cualquier campo disciplinario, es preciso contar con un lenguaje básico común que nos permita hacer luego distinciones conceptuales y progresar en el conocimiento de dicho dominio. Abordaremos a continuación algunos conceptos que nos permitan “movernos” en el tema que nos convoca, en base a un entendimiento común de asuntos básicos y fundamentales.

a) La diferencia entre evaluación y calificación

Aunque se suelen usar como conceptos sinónimos e intercambiables, en términos técnicos, evaluar y calificar no es lo mismo. La evaluación es el acto o proceso cognitivo por el cual se establece una afirmación respecto de la calidad, valor o importancia de cierta entidad (Scriven, 2013); por su parte, la calificación es una representación del logro del apren-dizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje (MINEDUC, 2018).

En palabras simples, mientras que cuando evaluamos lo que hacemos es un juicio de valor acerca de las cualidades de un objeto de interés (p.e, un aprendizaje), cuando calificamos asignamos un número, concepto o símbolo a esas cualidades. Se deriva de lo anterior una idea bastante obvia (pero que, desgraciadamente no tenemos siempre a la vista en nuestras prácticas docentes cotidianas): no toda evaluación implica una calificación o nota.

b) Evaluación sumativa y evaluación formativa

La evaluación puede cumplir distintos propósitos. Tradicionalmente, y siguiendo la distinción que hace Michael Scriven en los años sesenta, se habla de **evaluación sumativa** para referir a aquella que ocurre al final de un periodo de enseñanza y que tiene como propósito fundamental calificar al estudiante; y de **evaluación formativa** para referir a aquellas evaluaciones que ocurren durante el proceso de enseñanza y que tienen como finalidad adaptar dicho proceso a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de mejorar su desempeño (Scriven, 1967).

La **evaluación sumativa**, tal como se señaló anteriormente, está intrínsecamente vinculada a la calificación, toda vez que cumple la función de informar y certificar públicamente acerca del grado en que cada estudiante ha logrado los aprendizajes esperados de un período educativo dado. Cumple, por tanto, “una función social de acreditación de conocimientos y capacidades, propia de los sistemas de educación formal” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2018, p. 207). Precisamente por esto, es que se suele aplicar al final de un período de aprendizaje—de ahí su carácter sumativo—y poner el foco en los resultados, no en el proceso.

La **evaluación formativa**, por su parte, tiene como finalidad retroalimentar a estudiantes y maestros en las distintas etapas del proceso de aprendizaje, (Bloom, 1969, en Wiliam, 2011), y junto con ello, se caracteriza porque el docente la utiliza para tomar decisiones respecto de su enseñanza a partir de lo observado (Bloom, 1971, en Martínez Rizo, 2012). “El carácter formativo de la evaluación, por tanto, no es algo intrínseco a la actividad propuesta, sino que refiere al uso de la información recogida” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2018, p. 146). Lo que hace formativa a una evaluación no es el tipo de instrumentos que se emplean, ni solo el momento en que se aplica, ni tampoco si es o no calificada: por ejemplo, un examen se puede utilizar para determinar los aprendizajes de una unidad y decidir cómo seguir avanzando a la siguiente, es decir, si un examen es con nota y prioritariamente sumativo, adicionalmente puede dársele un uso formativo.

c) Evaluación referida a normas y evaluación referida a criterios

Esta forma de clasificar las evaluaciones está en función del referente con el cual se contrastan los resultados para poder establecer un juicio. Se distinguen bajo esta mirada dos tipos de evaluaciones: aquellas referidas a normas y aquellas referidas a criterios.

La **evaluación referida a normas** es aquella que permite ordenar a los evaluados (personas, instituciones o sistemas) con el fin de compararlos entre sí a partir de su resultado o desempeño en la evaluación; el foco no está puesto en conocer cuánto sabe o es capaz de hacer el evaluado, sino en conocer qué posición ocupa su desempeño en el conjunto de evaluados. A partir de este tipo de evaluaciones no es posible saber qué representa, en términos de dominio de habilidades y contenidos, tener un puntaje x , solo se sabe que x es mejor que $x-1$, y peor que $x+1$.

La **evaluación referida a criterios**, en cambio, compara el desempeño o resultado del evaluado con una definición clara y explícita de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio o ámbito; el foco no está puesto en comparar a los evaluados entre sí, sino en compararlos con un estándar esperado (Ravela, 2006).

d) Un poco de historia reciente: qué sabemos acerca de las calificaciones

Brookhart y colegas (2016), hacen una revisión de más de 100 años de investigación sobre calificaciones y concluyen que dicho recorrido muestra distintos tipos de estudios, con foco y énfasis en distintos componentes o ángulos para mirar este asunto.

En los años 20-30, el foco de interés estaba puesto en estudios de confiabilidad de las notas; el hallazgo principal es que las notas presentan una gran variabilidad frente a un mismo trabajo de los estudiantes. Los factores que explicarían esta baja consistencia o confiabilidad son diversos, pudiendo mencionarse, por ejemplo, diferencias en los criterios de calificación -o la falta de criterios- y la severidad o indulgencia de los docentes. Este tipo de estudios dio lugar a nuevas preguntas que tenían que ver más bien con estudios cuantitativos de las calificaciones y resultados educativos relacionados (una mirada a la validez más que a la confiabilidad), como por ejemplo, relación entre calificaciones y puntajes en pruebas estandarizadas de inteligencia o rendimiento; o bien, las relaciones entre las notas y otros resultados educacionales

(como la deserción escolar o el futuro éxito académico). Los autores presentan un tercer campo de interés de la investigación reciente (propia de los años 80) y que dice relación con las percepciones y creencias de los profesores acerca de las notas y las prácticas de calificación. Los principales hallazgos de estos estudios son que los docentes utilizan de manera idiosincrática una multitud de factores en sus prácticas de calificación para mejorar el aprendizaje y la motivación, así como para documentar el rendimiento académico; que el esfuerzo de los estudiantes es un elemento clave al momento de calificar; que los profesores buscan ayudar a sus estudiantes para que logren altas calificaciones; y que el juicio del docente es una parte esencial de una calificación justa y precisa (Brookhart et al, 2016).

Estos hallazgos son muy interesantes, porque revelan no solo que el interés sobre la calificación ha tomado ribetes distintos a lo largo del tiempo, sino porque nos ilustran que, aunque pasen los años y las prácticas docentes van desarrollándose y complejizándose, algunos de los problemas asociados a ella se mantienen aún como desafíos por abordar; en particular, relevamos las diferencias entre profesores a la hora de calificar y la combinación de múltiples y diversos factores (aprendizaje, motivación, esfuerzo) en una medida (número, concepto, símbolo) única que nos genera la ilusión de algo unitario, pero que encierra una multiplicidad de variables y factores.

La importancia de las notas en la experiencia educativa y la dificultad de asignar calificaciones

Difícilmente alguien podrá contradecir que las notas tienen un enorme impacto en la experiencia educativa; si preguntamos a un niño “¿cómo te fue este año en el colegio?”, probablemente obtengamos respuestas del tipo “bien, terminé con promedio 6,4” o “más o menos no más, tuve promedio 5,6” Es poco probable que frente a esa pregunta tengamos respuesta del tipo “bien, aprendí cosas súper interesantes”, “más o menos, hay cosas que no logré entender bien, a pesar del empeño que le puse”. La nota (sea la calificación frente a una evaluación en particular o la nota promedio al terminar un año) suele adquirir preponderancia radical por sobre el aprendizaje y marca de manera bien importante la experiencia educativa de los estudiantes: para bien o para mal, puede ser un estímulo o un obstáculo para estar motivado y participar de la experiencia de aprender.

No sin frustración, podemos constatar también que muchas veces nuestros estudiantes se esfuerzan por sacar una determinada nota, más que por aprender. En ocasiones, los profesores se ven interpelados por los apoderados para justificar una determinada calificación. Y todos somos conscientes que las notas tienen consecuencias que pueden marcar de manera radical la vida de niños y jóvenes: el promedio de notas como medida para la promoción (pasar de curso) y el NEM (y ranking) como factor clave para el acceso a la educación superior son parte de la política educativa en Chile que deja de manera manifiesta que la nota es MUY importante.

Ante este escenario, tenemos distintas opciones (rebelarse, bajar el perfil del asunto o minimizarlo, aferrarnos a nuestras prácticas habituales para sentir que nos movemos en un terreno seguro); nuestra propuesta es hacernos cargo de la complejidad del proceso; y este hacernos cargo debe partir de dos puntos fundamentales:

1. Asumir la importancia que tienen las notas en la experiencia y trayectoria educativa de nuestros estudiantes.
2. Revisar nuestras prácticas a la hora de calificar, para entender qué de ellas es susceptible de ser mejorado.

Sobre el primer punto, baste reiterar lo que hemos venido diciendo en los párrafos precedentes: las calificaciones que ponemos a las evaluaciones de nuestros estudiantes son una acción pedagógica de alto impacto, por lo que debemos prestar tanta atención a ellas como la que ponemos al momento de, por ejemplo, planificar o diseñar una actividad de aprendizaje.

Para poner el foco en el segundo punto, revisar nuestras prácticas a la hora de calificar, presentaremos a continuación lo que la literatura especializada ha identificado como sesgos (o acciones que llevamos a cabo sin estar plenamente conscientes de ellas):

- Asignar las notas para que ellas tengan una distribución que se acerque lo más posible a la curva normal: la gran mayoría de las notas en el sector medio de la distribución y unas pocas en los segmentos inferior y superior de ella. *“Un profesor tiende a ajustar el nivel de su enseñanza y sus apreciaciones de los desempeños de los alumnos de manera de conservar, año tras año, aproximadamente la misma distribución (gaussiana) de notas”* (De Landsheere, 1992, en Merle, 2018, p. 119).

Sobre este punto, vale la pena recordar que *“la curva normal no es sagrada. Describe el resultado de un proceso aleatorio. Ya que la educación es una actividad con propósito, en la cual buscamos que los estudiantes aprendan lo que se les enseña, la distribución del rendimiento debería ser muy distinta de la curva normal, si nuestra instrucción es eficaz. En realidad, podemos decir que nuestros esfuerzos educativos son infructuosos si el rendimiento de nuestros alumnos está normalmente distribuido”* (Bloom, 1971, p.49).

- En un nivel más extremo, partir del hecho que es esperable que siempre haya un porcentaje de estudiantes que no alcance la nota mínima de aprobación; algunos autores llaman a esto *“la constante macabra”* (Antibi, 2003): es sospechoso si en un curso todos terminan con nota sobre 4,0 dado que se espera (como si el aprendizaje se distribuyera en una curva normal) que haya estudiantes que, por definición, no alcanzan a aprobar (Merle, 2018).
- Efecto halo: sesgo cognitivo inicialmente descrito por Thorndike (1920) que, en el contexto de la evaluación educativa se manifiesta cuando, al corregir pruebas o trabajos, se hace un juicio sobre el desempeño del estudiante basándose en elementos de calidad generales (orden, claridad de la letra, presentación general) más que en los criterios específicos de la evaluación (Merle, 2018).
- Contaminación entre los distintos criterios de evaluación: cuando ponemos una nota sacando una suerte de “promedio mental” de los atributos del trabajo de los estudiantes, basados en una impresión holística y que no se hace cargo de las distinciones entre criterios de evaluación o dimensiones del desempeño (Merle, 2018).
- Asignar calificaciones a partir de pautas de corrección que nosotros mismos diseñamos, pero que

ponen el foco en aspectos periféricos del aprendizaje; por ejemplo, cuando aspectos formales o de estructura suman más puntaje en una rúbrica que los aspectos asociados al manejo de contenidos de la disciplina: estudiantes que siguen las instrucciones y son ordenados, aunque cuando no manejen bien los contenidos esperados, van a obtener una calificación más alta que aquellos que, dominando los contenidos, presentan un trabajo menos estructurado (Fortser, 2017).

- Finalmente, se ha constatado también que se tiende a asociar las calificaciones con la conducta de un estudiante o con sus características personales y familiares, emitiendo juicios subjetivos respecto de su rendimiento (Brookhart, 1994; Forster, 2017; Stiggins, Frisbie & Griswold, 1989); en la práctica, esto se traduce por ejemplo, en acciones como ser más indulgentes con los errores de un estudiante que habitualmente tiene buen rendimiento y es participativo en clases, que cuando se trata de un estudiante que suele presentar conductas disruptivas o tiene bajo rendimiento en forma habitual (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2006).

A estos sesgos y prácticas a la hora de calificar, se suma un problema adicional, que es que la nota, como medida resumen de los logros del aprendizaje, suele ser una combinatoria de muchos y diversos aspectos: como señalan algunos autores, es una “mezcolanza de actitud, esfuerzo y logro” (McMillan, Myran & Workman, 2002) o una verdadera “pócima de la bruja” (Ravela, Picaroni & Loureiro 2017), un caldero donde se combinan evidencias de aprendizaje, motivación, apego a instrucciones, disciplina y capacidad de trabajo, por mencionar solo algunas. Es importante precisar que no estamos desconociendo el valor y la importancia que la experiencia educativa contribuya a formar hábitos de estudio y a desarrollar habilidades transversales importantes como el esfuerzo y la perseverancia; de hecho, porque son importantes, debieran tener su propio lugar y no quedar “escondidas” en una nota unitaria que las junta y mezcla con otros asuntos, como el manejo de contenidos disciplinarios.

Debemos, por tanto, ser muy cautos y conscientes a la hora de interpretar el significado educativo que hay detrás de una nota, y debemos asegurarnos que nuestros estudiantes entiendan qué significa ese número en relación con sus aprendizajes (Forster, 2017).

Y para cerrar esta sección, es importante volver sobre la definición de calificación: tal como plantea el decreto 67/2018, se trata de *una representación del logro en el aprendizaje a través de un proceso de evaluación, que permite transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje mediante un número, símbolo o concepto*.

No caigamos en el error de creer que porque en vez de una escala de 1 a 7 usamos conceptos no estamos calificando.... porque sí lo estamos haciendo. Y, por tanto, todos los resguardos para evitar los sesgos que hemos mostrado antes, aplican también. “El problema que necesitamos solucionar no es si usamos letras, números o juicios para calificar (...) Los símbolos no son el problema. El problema es la falta de puntos de referencia estables y claros al utilizarlos (...) El problema es el hábito de usar una sola calificación, que no tiene un significado claro, acordado y estable para resumir todos los aspectos de un desempeño complejo (...) Las letras o los números, como todos los símbolos, ofrecen un modo eficiente de resumir información compleja, es tarea del docente darle sentido presentando hechos, juicios, diagnósticos y orientaciones en un formato amigable y documentado” (Wiggins, 1998, pg. 247).

¿Cómo mejorar nuestras prácticas al calificar? Algunas consideraciones y criterios generales

En esta sección revisaremos algunos criterios que nos parece importante tener en cuenta al momento de pensar en las calificaciones que entregamos a nuestros estudiantes. Para ello, tomaremos como principal referente el trabajo que hemos referido previamente, de los investigadores uruguayos Pedro Ravela, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro, quienes hacen una serie de propuestas basados en la investigación bibliográfica, sus investigaciones en países de Latinoamérica y su propia experiencia como docentes de aula.

Las recomendaciones que los autores hacen son las siguientes (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017):

- a) Entregar notas con menos frecuencia: evitar poner notas a todo y en todo momento. Ello no significa dejar de hacer evaluaciones, porque como ya vimos, evaluar y calificar no son sinónimos. El esfuerzo pedagógico debiese estar centrado en recoger evidencia acerca del aprendizaje de los estudiantes y entregar a ellos retroalimentación acerca de sus logros y desafíos. *“Lo importante es enfocar al estudiante en la revisión y reflexión acerca del producto o desempeño en el que trabajó porque (...) una vez que la nota aparece en escena desaparece el aprendizaje como foco de interés para la mayoría de los estudiantes”* (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, pg. 254).
- b) Distinguir las instancias de calificación de la evaluación formativa: muy de la mano de lo anterior, los autores sugieren separar ambas experiencias evaluativas (calificación y evaluación formativa), estableciendo instancias formales en que los estudiantes sepan que no serán calificados, sino que tendrán una evaluación para levantar información que les permita luego recibir una retroalimentación para rehacer y mejorar su desempeño o su trabajo.
- c) Explicitar anticipadamente los aprendizajes o logros que serán tenidos en cuenta para la calificación: informar a los estudiantes de manera clara y precisa qué contenidos, habilidades y competencias deberán demostrar en la instancia evaluativa y que serán la base para calificar su desempeño.
- d) Valorar y reportar por separado cada dimensión relevante de los objetivos de aprendizaje que son objeto de evaluación y calificación: aludiendo a una metáfora usada en el apartado anterior, dejar atrás la “mescolanza” o la “pócima de la bruja” y dar lugar a una calificación específica a cada dimensión que consideramos relevante. En particular Brookhart (2020) enfatiza que debiéramos reportar por separado el logro o resultado de aprendizaje de las habilidades y actitudes que lo facilitan (como puede ser la honestidad intelectual, la puntualidad, o las habilidades de trabajo en equipo) y del avance que presenta el estudiante, sin caer en confundir todo lo anterior en una sola nota que mezcla aspectos muy diferentes y en ocasiones ‘desinformando’ a los padres.
- e) Explicitar las fuentes de evidencia o actividades que se usarán en la evaluación con calificación desde el comienzo de la unidad o período académico: además de conocer los aprendizajes esperados para una unidad o período, los estudiantes deberían ser informados del tipo de tareas o productos que serán calificados, cuándo serán llevados a cabo y con qué criterios

serán valorados. Complementamos este criterio con la recomendación general de usar distintas tareas evaluativas para calificar (pruebas, trabajos, tareas de desempeño de diversa índole), de modo de diversificar las oportunidades de demostrar los aprendizajes, en función de la diversidad de habilidades de los estudiantes (Forster, 210; MINEDUC, 2018).

f) Dar significado sustantivo a los distintos tramos de la escala de calificaciones: es importante hacer el esfuerzo de expresar el significado de los principales tramos de la escala de notas que usamos en términos de los desempeños que esos tramos representan (al modo de lo que una rúbrica hace). *“Lo importante es evitar que la calificación sea el resultado de operaciones matemáticas sin significado sustantivo”* (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, pg. 260).

g) Ofrecer segundas oportunidades para las pruebas y trabajos que llevan una calificación: tal como en la vida laboral las personas contamos con la posibilidad de revisar nuestra producción inicial para poder mejorarla, los estudiantes debiesen poder hacer lo mismo cuando de calificaciones se trata. Una programación de instancias de evaluación que parten por una evaluación formativa, donde el estudiante recibe retroalimentación y orientaciones para avanzar hacia un mayor nivel de logro puede ser una antesala muy importante para que luego pueda hacer su trabajo y recibir por ello una calificación. *“la principal ventaja de introducir una práctica de este tipo es habituar a los estudiantes a analizar su propio desempeño, con el incentivo de que tendrán la oportunidad de mejorarlo, en lugar de quedarse con la nota como una valoración de su trabajo que tiene algo de azaroso o arbitrario, que es poco comprensible y sobre la cual no tienen nada más que hacer”* (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, pg. 263).

Tener en consideración estos criterios para la calificación no solo permite que los estudiantes le den sentido a la nota, sino también permiten hacer las evaluaciones más ecuanímes y justas. Muchas veces, es a través de los sesgos en las evaluaciones que la escuela acentúa las desigualdades de los estudiantes, pues estos sesgos suelen ser desfavorables a los estudiantes de minorías sociales, de género, étnicas, o para aquellos que han demostrado bajo rendimiento en el pasado. La evaluación y la calificación son potentes motores que pueden favorecer el aprendizaje si se diseñan e implementan adecuadamente: si tienen sentido pedagógico, si estimulan a los estudiantes a mejorar y si entregan información útil para progresar en el aprendizaje.

III.

Experiencias internacionales de evaluación y calificación durante la pandemia de Covid-19

La pandemia de Covid-19 ha implicado un desafío sin precedentes para los sistemas educativos a nivel mundial. Según señala un informe de la Unesco:

Al 9 de abril de 2020, 188 países han tomado medidas para implementar el cierre de instituciones de educación y aprendizaje, ya sean jardines de infancia, escuelas, escuelas de formación profesional o universidades. Se estima que 1,58 mil millones de estudiantes están fuera de las escuelas, lo que representa el 91,3% del total de alumnos matriculados en el mundo (UNESCO, 2020a, p. 3).

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a la información recabada al siete de julio de 2020, la principal medida tomada por los países en el plano de la educación fue la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. De los 33 países de la región, 32 suspendieron las clases presenciales y 29 optaron por una suspensión a nivel nacional. Solo Nicaragua mantuvo las clases presenciales (CEPAL-UNESCO, 2020).

Pese a la suspensión de clases presenciales, se consideró crucial resguardar la continuidad pedagógica. Esto significó el paso abrupto a sistemas de educación a distancia, para lo cual, incluso los países más desarrollados no se encontraban preparados. Se enfrentan dos grandes problemas, aunque con distintos grados de gravedad, en prácticamente todos los países. En primer lugar, el acceso desigual a este tipo de educación, tanto por diferencias de conectividad como de posibilidades de acompañamiento de las familias. En segundo lugar, se constata la falta de capacitación sobre el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza en los equipos pedagógicos (Diez-Gutiérrez, & Gajardo-Espinoza, 2020; UNESCO, 2020a; CEPAL-UNESCO, 2020; Zhang, Wang, Yang, & Wang, 2020). A estas dificultades se suma el estrés ocasionado en los distintos actores del mundo escolar por la crisis sanitaria y social que la acompaña (Feldman, 2020; Huber & Helm, 2020).

Los sistemas escolares se vieron afrontados a la necesidad de priorizar los objetivos y contenidos curriculares y, por consiguiente, sus políticas y normativas en materia de evaluación, calificación y promoción. Como se expuso en el capítulo precedente, en condiciones normales la evaluación y, en particular la calificación, son actividades de gran complejidad para quienes las implementan y conllevan importantes consecuencias para los estudiantes (Merle, 2018; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017). En periodos de crisis como la que se está experimentando debido a la pandemia del Covid-19, estas

dificultades se acentúan y surgen nuevas exigencias que los docentes, directivos, administradores y formuladores de políticas educativas han debido atender con las competencias y recursos disponibles. De hecho, es probable que las implicancias para las evaluaciones y calificaciones durante este período se extiendan por varios años o que aún no se hayan visualizado en toda su magnitud.

Este capítulo aborda el gran desafío que la pandemia del Covid-19 ha representado para la evaluación con altas consecuencias a nivel internacional y, en especial, las decisiones de calificación y promoción. En primer lugar, se describen los problemas que se han puesto de manifiesto durante la crisis sanitaria; en segundo lugar, se presentan algunas soluciones que se dieron en distintos países; luego se ilustran esas soluciones en tres contextos (California-EEUU, Francia y Argentina), aportando algunos ejemplos específicos de orientaciones entregadas a las administraciones o establecimientos educacionales. Por último, se concluye en base a recomendaciones generales extraídas de las experiencias internacionales durante la pandemia.

¿Qué problemas en la evaluación, calificación y promoción escolar ha ocasionado o acentuado la pandemia del Covid-19?

Al realizar una búsqueda de publicaciones internacionales, es posible encontrar descripciones de experiencias y encuestas exploratorias sobre los problemas enfrentados a raíz de la pandemia y la suspensión de clases presenciales. Dentro de estas dificultades, se pueden destacar: el problema de la recolección de evidencia, de la equidad y del estrés de los estudiantes.

a) El problema de la recolección de evidencia

Como es ampliamente señalado en la literatura, debe existir coherencia entre la evaluación y la enseñanza, lo que se ha denominado validez instruccional (Förster, 2017). Más específicamente, la calificación impone exigencias concretas a esta condición general, por cuanto lo que se califica tiene consecuencias manifiestas para los estudiantes. La calificación debiese estar vinculada estrechamente con los objetivos de aprendizaje (que deben ser conocidos por los estudiantes); se deben aplicar procedimientos válidos para recoger evidencias y se debe entregar retroalimentación del desempeño al estudiante, dándole nuevas oportunidades para rehacer su tarea evaluativa (Zepeda, 2017).

Estos requisitos de una calificación efectiva y ética, se vuelven difíciles (tal vez imposibles) de asegurar en un contexto como el que ha impuesto la pandemia. Los países tuvieron que realizar ajustes a los objetivos de aprendizaje o priorizaciones curriculares sobre la marcha, lo que obligó a introducir cambios en las evaluaciones respecto de lo planificado e informado a los estudiantes a inicios del año escolar (UNESCO 2020a; CEPAL-UNESCO, 2020). Si no existe certeza del logro de los objetivos en el escenario de la implementación súbita de la educación a distancia, con mayor razón es incierta la posibilidad de evaluar el cumplimiento de esos objetivos (Middleton, 2020).

Uno de los mayores problemas que han experimentado los docentes en este contexto ha sido la recolección de evidencias para evaluar y calificar. Por un lado, los problemas de conectividad han

dificultado la comunicación entre los alumnos y los docentes, al punto que en algunas zonas se ha perdido total contacto con los estudiantes. En otros sectores donde existe comunicación, las vías no han sido propicias para todo tipo de actividades o tareas que permitan evaluar un espectro amplio de habilidades. En este sentido, es particularmente crítica la calificación de formaciones de carácter práctico que implican un despliegue de conocimiento procedural y no solo declarativo. En estos casos, la evaluación a distancia, usando herramientas tecnológicas, puede producir una brecha mayor entre los productos, contenidos o habilidades evaluados y la calificación.

Por último, la recolección de evidencia a distancia supone el problema de la “*autoría*”, es decir, que se tenga la certeza de que los trabajos y respuestas a exámenes efectivamente hayan sido producidos por el o la estudiante y sin asistencia (Feldman, 2020; Middleton, 2020).

b) El problema de la equidad

Este asunto es lo que más comúnmente se menciona en las publicaciones revisadas para la elaboración de este documento. A distinto nivel, todos los países se han visto enfrentados a la inequidad de condiciones de acceso a la educación distancia y de apoyo en el hogar (Diez-Gutiérrez, & Gajardo-Espinoza, 2020; Feldman, 2020; Sawchuk, 2020; UNESCO, 2020a; CEPAL-UNESCO, 2020; Zhang et al., 2020). En lo que respecta a la calificación, es válida la pregunta sobre cuánto la nota está dando cuenta del aprendizaje de los alumnos o cuánto está reflejando las condiciones y recursos en sus hogares para enfrentar el proceso de aprendizaje. Por supuesto, esta pregunta es previa a la pandemia en la medida en que desde hace ya medio siglo que se ha constatado la relación entre el rendimiento académico y las características sociodemográficas de los estudiantes. Sin embargo, el sistema de educación a distancia acentúa esas inequidades.

Una forma de mitigar esta brecha digital para el acceso al aprendizaje ha sido la entrega de equipamiento a los hogares con mayores dificultades de acceso a la tecnología. Por ejemplo, en China un aspecto importante de la política “*Suspensión de clases sin detener el aprendizaje*” fue el brindar acceso público a internet para abarcar la mayor parte de la población. El Ministerio de Educación llegó a acuerdos con los operadores de internet y aprobó a 37 empresas calificadas para ofrecer servicios de educación en línea (Zhang et al., 2020). En Estados Unidos, al ser un sistema altamente descentralizado, las brechas son importantes entre estados, ciudades y distritos, siendo las soluciones también diseñadas e implementadas a nivel local. Por ejemplo, el distrito de Salem City en Virginia, abarca una ciudad pequeña y bastante densa. Todos los estudiantes desde el tercer al 12º nivel tienen un Chromebook. Salem cuenta con amplia conectividad WiFi, y una compañía de cable acordó proporcionar acceso gratuito a Internet para los estudiantes que reciben almuerzos gratis o a precio reducido (Sawchuk, 2020).

Las diferencias entre los países en términos de la provisión de acceso a internet y a educación a distancia también son importantes. Así, en América Latina, en julio 2020 solo ocho de los 33 países contemplaban la entrega de dispositivos tecnológicos a docentes u hogares (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay). Uruguay ya llevaba varios años implementando una política de Estado de entrega de dispositivos (computadoras portátiles o tablets) a la población escolar y en Chile también ha existido una iniciativa similar, aunque más focalizada.

c) El problema del estrés y ansiedad de los estudiantes

Al igual que en los problemas explicados más arriba, el estrés y la ansiedad de los evaluados preexiste a la educación a distancia y es un efecto indeseado de toda evaluación. Nuevamente, las condiciones de la pandemia agudizan este problema porque la población general se encuentra sometida a una situación de incertidumbre y de riesgo, a la enfermedad e, incluso, al fallecimiento de sus seres queridos. Junto a ello, la crisis económica y social que ha golpeado a los sectores más vulnerables, también se ha extendido a familias que gozaban de mayor estabilidad, lo cual es un factor de alto estrés para quienes lo han experimentado y quienes temen vivenciarlo.

En lo relativo a la evaluación y la calificación, existen importantes repercusiones del estrés y la ansiedad. Desde un punto de vista ético y por razones de salud mental de la población, en muchos países se ha considerado que las evaluaciones de altas consecuencias, la calificación y la repetición de curso constituyen experiencias que adicionan motivos de preocupación y estrés innecesariamente, en un momento en que los estudiantes y las familias ya están enfrentando condiciones altamente demandantes desde el punto de vista socioemocional (UNESCO 2020a).

De hecho, los mismos actores del mundo escolar expresan su deseo de suprimir o aplazar este tipo de evaluaciones. Por ejemplo, en una encuesta realizada en España a 3400 personas (apoderados y estudiantes), se aprecia una tendencia general favorable a la modificación de la normativa en materia de evaluación. Entre los adultos, 61% declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con que se *“modifique la normativa vigente para establecer un marco común que evite posibles disparidades”*. En cuanto a los estudiantes, un 76% no está de acuerdo con realizar exámenes; un 65% está de acuerdo con realizar evaluaciones solo en positivo, el 27% señala que se deberían tener en cuenta las actividades para hacer un promedio con otros trimestres, aunque solo un 7% piensa que es innecesario calificar las actividades que se hacen durante el confinamiento. En relación con la reprobación y promoción de curso, las opiniones están más divididas. En el grupo de estudiantes, 50% está completamente o bastante de acuerdo con la frase *“la promoción de curso debe ser la norma general en todas las etapas, la repetición de curso debe ser excepcional”* y 36% señala estar, en cierta medida, en desacuerdo. En el caso de los adultos, la mayoría se muestra contrario a esta afirmación (54% en desacuerdo). En términos generales, los encuestados apoyan claramente un modelo de evaluación *“continua, formativa e integradora”*, que considere solo las notas obtenidas en los dos primeros trimestres presenciales o teniendo en cuenta lo realizado en el tercer trimestre solo para mejorar en todo caso la nota, sin perjudicar a los estudiantes (Diez-Gutiérrez, & Gajardo-Espinoza, 2020).

En Bélgica, una encuesta realizada a alumnos de secundaria en dos momentos del año (junio y octubre 2020), mostró una clara diferencia en el estrés relacionado con la carga escolar declarada. En junio, los niveles de estrés eran bastante bajos, a pesar de la situación de la pandemia. Sin embargo, éstos aumentaron hacia octubre, presentando diferencias significativas en 2º y 3º de enseñanza secundaria. De acuerdo a los autores, la principal razón de este cambio y de los bajos niveles de estrés manifestados en junio fue la supresión de los exámenes de fin de año y de la función de certificación de las evaluaciones (Baudoin et al., 2020).

En Chile, en una encuesta realizada a 7000 docentes y educadores, se les preguntó sobre sus prioridades educativas en el contexto de la pandemia. Entre las siete opciones propuestas, la afirmación *“Asegurar la*

continuidad de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes” fue la menos escogida por los encuestados (15% declara que es muy importante). Esto contrasta con la opción más escogida, prácticamente de forma unánime (91%): “asegurar el bienestar de los estudiantes” (Elige Educar, 2020).

En la misma línea, Feldman (2020) señala que en algunos estados y distritos de Estados Unidos se ha adoptado la política de no calificar los trabajos realizados durante el período de cuarentena y una de las razones es el estrés ocasionado por la crisis sanitaria:

Durante este tiempo desafiante y estresante, es importante actuar en el mejor interés de los niños. La única forma en que las escuelas pueden reconocer adecuadamente el estrés y la ansiedad casi inimaginables que el coronavirus tiene y tendrá en nuestras comunidades es no evaluar ni asignar calificaciones para el aprendizaje remoto durante el resto del año escolar 2019-2020. De esta forma, afirmamos que todas las calificaciones deben ser precisas, que deben ser equitativas y, sobre todo, que apoyen el aprendizaje (Feldman, 2020, p. 46)

El segundo impacto del estrés y la ansiedad en la calificación es de carácter técnico y tiene relación con la validez. De acuerdo a Middleton (2020), este año escolar se caracterizó por lo que Messick (1984) ha denominado “contaminación de las pruebas”, es decir, el aumento o disminución sistemáticos de los puntajes de las pruebas por motivos ajenos al dominio del contenido o de lo que mide la prueba. En el contexto de la pandemia, la contaminación fue inevitable por el cambio repentino a un sistema de educación en línea y porque “el aprendizaje de los estudiantes se vio significativamente afectado por el estrés, la ansiedad, la enfermedad...” (p. 41)

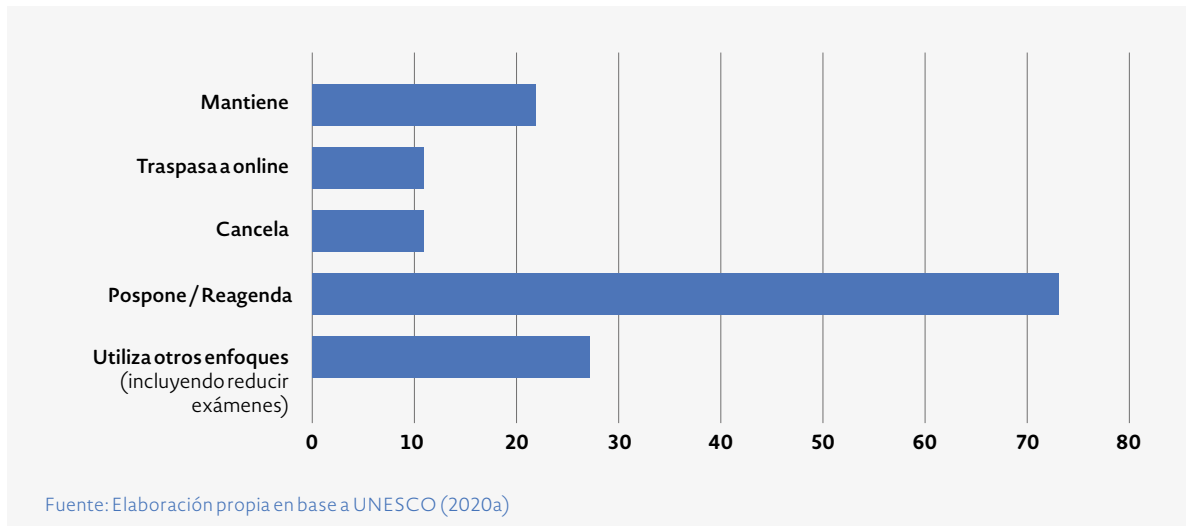
Hay tres fuentes principales de contaminación de la puntuación de la prueba: (a) preparación o entrenamiento estrecho para la prueba, (b) factores situacionales como el estrés o la ansiedad y (c) factores externos, como el nivel socioeconómico. Durante este año escolar, cada una de esas fuentes, en particular las dos últimas, se intensificaron de manera significativa. Dicho de otro modo, este período excepcional es una amenaza constante de varianza irrelevante al momento de calificar, de modo que las notas pierden su validez o su posibilidad de interpretarse como indicadores del logro o desempeño de los estudiantes (Middleton, 2020).

¿Cómo se resolvieron los problemas de calificación y certificación en distintos países?

En primer lugar, es relevante considerar que, dado que la calificación en situación de pandemia es un tema aún en desarrollo, publicaciones de investigaciones y experiencias se seguirán produciendo durante los próximos meses (y probablemente, años). Las experiencias que se comentan a continuación son algunas de las más representativas implementadas y publicadas hasta diciembre de 2020.

En cuanto a las estrategias adoptadas para dar respuesta a la contingencia ocasionada por la pandemia, podemos distinguir dos situaciones principales: las evaluaciones de altas consecuencias en el contexto escolar (como los exámenes al completar los estudios secundarios) y las definidas por cada organización territorial (país, estado o distrito) como parte del trabajo dentro de cada escuela.

De acuerdo a un levantamiento de información realizado por la UNESCO (2020a) en distintos continentes, los países consultados adoptaron las siguientes estrategias en relación a las evaluaciones de altas consecuencias, a abril de 2020 (cada país podría haber escogido más de una alternativa):



Es relevante notar que los países que se encuentran bajo el calendario del hemisferio norte empiezan el año escolar generalmente a fines de agosto o principios de septiembre (en este caso, de 2019) y finalizan a fines de mayo o principios de junio. Por tanto, algunos países (principalmente, de Norteamérica y Europa) contaban con evidencia de desempeño del año escolar en curso.

En cuanto a las estrategias adoptadas, países como Egipto, Marruecos, Palestina, ciertos estados federados de Alemania y Hungría, entre otros, decidieron mantener los exámenes de altas consecuencias ya programados (principalmente, los de acceso a la Educación Superior), implementando las medidas sanitarias recomendadas hasta ese momento, como distanciamiento social y otras relacionadas con la higiene. Chile, por su parte, suspendió las pruebas de altas consecuencias para las escuelas (SIMCE), pero mantuvo la de altas consecuencias para los estudiantes (la de acceso a la educación superior).

Traspasar los exámenes a un formato online, implica distintos desafíos tecnológicos de adaptar los exámenes, de tiempo y de equidad, al tener que garantizar el acceso a un dispositivo tecnológico de todos quienes deberían rendir estos exámenes. Dentro de los países que optaron por esta modalidad se encuentran Estados Unidos, Bélgica, Egipto, México, Venezuela y Pakistán, entre otros.

En cuanto a cancelar evaluaciones o exámenes con consecuencias para los estudiantes, los argumentos principales de los países tienen que ver con que existía la convicción de que las condiciones para rendir exámenes no eran las apropiadas. Por ejemplo, en Noruega se cancelaron la mayoría de los exámenes nacionales que usualmente habían aplicado al terminar la enseñanza básica y la enseñanza media, reemplazándolos por evaluaciones continuas a cargo de las y los profesores, lo que tendrá como consecuencia terminar el año escolar más tarde.

Se observa que posponer/reagendar fue la medida utilizada con mayor frecuencia por los países consultados. En este caso, el criterio principal tuvo que ver con tener mayor tiempo de preparación para implementar una respuesta adecuada y aplazar ciertas decisiones basadas en el avance del COVID-19. En el caso de España, por ejemplo, se decidió modificar el contenido de los exámenes. En tanto, en numerosos países de África se decidió esperar que mejorara la situación sanitaria antes de tomar una decisión respecto a las nuevas fechas de aplicación.

En cuanto a las estrategias relacionadas con utilizar otros enfoques, se encuentra el analizar distintas evidencias de aprendizajes del estudiante (Francia, México); reducir la cantidad de exámenes (Italia); considerar una combinación de distintos factores que reemplacen el resultado de la prueba de altas consecuencias, como calificaciones anteriores, calificación asignada directamente por el o la docente, entre otras (Oman y Reino Unido).

En este último caso (Reino Unido) se cancelaron los exámenes finales que se utilizan para postular a las Universidades; en su reemplazo, se implementó un sistema que estimó la calificación en base a la evidencia existente, la que fue realizada tanto por las escuelas como por la institución encargada de las calificaciones (Ofqual), a través de un modelo matemático (Department for Education, 2020). Para 2021, en que se han cancelado los exámenes finales de la secundaria utilizados para el acceso a la educación superior, se ha propuesto que ellos sean reemplazados por la calificación que hacen los docentes del nivel alcanzado en relación a los estándares de aprendizaje. La propuesta incluye un sistema de aseguramiento de la calidad de estas evaluaciones hechas por los docentes y fue consultada públicamente hasta el 29 de enero de 2021².

Respecto a las decisiones de calificación adoptadas por las distintas organizaciones territoriales, la información existente es que se implementó una gran variedad de estrategias.

El American Enterprise Institution (AEI) implementó una metodología consistente en levantar datos representativos a nivel nacional de una muestra de escuelas en Estados Unidos. A partir de esa metodología, se encontró que, en mayo de 2020, el 62% de las escuelas estaban en distritos que habían decidido calificar. En la mitad de esos casos, la calificación consistía en verificar si los trabajos habían sido entregados o no, mientras que en la otra mitad se evaluó el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, el 11% de las escuelas señaló que los trabajos no serían calificados (Malkus & Christensen, 2020). Para determinar las calificaciones finales, al menos un 22% de las escuelas de esta muestra implementaron una política de aprobar/reprobar³, que reemplazó a la calificación detallada en base a letras. Por otro lado, un 22% de las escuelas implementaron una política que definía que las calificaciones de los estudiantes solo podían subir (nunca bajar) a partir del momento en que se cerraron las escuelas (en el caso de Estados Unidos, el año escolar finaliza generalmente a fines de mayo o principios de junio). Por último, un 14% de las escuelas señalaron que las calificaciones se asignarían normalmente. Para el 42% restante, no hubo información oficial publicada.

2. Ver https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/953000/6743-1_GCSE_AS_and_A_level_grades_should_be_awarded_in_summer_2021.pdf

3. Cabe precisar que reprobar no es sinónimo de repitencia.

Es importante tener en consideración que estos países o estados implementaron estrategias que responden a las necesidades de su contexto en particular y de sus capacidades instaladas, lo que incluye situación sanitaria, momento del año escolar en que se encontraban, consideraciones políticas, logísticas y financieras, entre otras.

Pese a las diferencias entre países tanto a nivel de evaluaciones de altas consecuencias como de calificación adoptadas por las distintas organizaciones territoriales, UNESCO (2020b) señala que es crucial mantener una toma de decisiones enfocada en asegurar la equidad y justicia en los exámenes y evaluaciones que se implementen.

Ejemplos de orientaciones en materia de calificación: California, Francia y Argentina.

A continuación, se presentan tres casos donde se ejemplifica más detalladamente el proceso de calificación y la toma de decisiones recomendada o adoptada.

Estado de California, Estados Unidos

En el caso del estado de California, las políticas de calificación son una decisión que depende de los distritos. En este contexto, el rol del Departamento de Educación de California es el de asesorar a los distintos distritos que conforman el Estado. En el contexto de la calificación en pandemia, las recomendaciones de este Departamento fueron las siguientes (Castro et al., 2020):

- Asignar calificaciones finales basadas en los resultados del tercer cuatrimestre o las calificaciones que los estudiantes tenían cuando ocurrió el cierre de las escuelas (esta opción es posible dado que Estados Unidos opera con el calendario del hemisferio norte).
- Permitir que los estudiantes decidan no completar un curso, frente a lo que recibirían una categoría de “Incompleto”, hasta que terminen el curso señalado.
- Permitir que los estudiantes decidan si prefieren conservar la calificación actual o seguir estudiando para mejorarla.
- Asignar categorías amplias de desempeño, como “Aprueba/No Logra⁴” u “Obtiene créditos/No obtiene créditos” en vez de calificaciones detalladas en base a letras (equivalentes a números para el caso chileno).
- Evaluar a los estudiantes en base a estándares, utilizando una rúbrica en vez de porcentajes de logro.

Como recomendación general, el Departamento de Educación hizo énfasis en que las decisiones que se tomaran debían tener en consideración la equidad y accesibilidad, con el objetivo principal de seguir una política de “no perjudicar” (Castro et al., 2020, p.2).

4. Lo cual no es equivalente a reprobar el año en estos países.

Paralelamente, también ocurrió que algunas Universidades dentro y fuera del Estado, realizaron declaraciones públicas señalando que las calificaciones de aprueba/reprueba que se obtuvieran en el período afectado por la pandemia (en vez de calificaciones detalladas en letras), no afectarían negativamente las decisiones de admisión. Lo anterior resulta muy importante a nivel del sistema educativo en su conjunto, pues la educación terciaria entrega señales concretas a la secundaria respecto a las consecuencias de las decisiones adoptadas y ofrece cierta tranquilidad y garantías a los estudiantes.

En cuanto a las decisiones finalmente adoptadas por cada distrito, se observa una amplia variabilidad:

- Para entregar señales de normalidad a la comunidad educativa, un distrito decidió seguir asignando calificaciones específicas basada en letras. Complementó esta decisión con capacitaciones a docentes y orientadores y con comunicaciones que señalaban que las calificaciones eran solo una parte del desempeño de los estudiantes.
- Por otra parte, un conjunto de escuelas decidió adoptar la estructura de “Obtiene créditos/No obtiene créditos”.
- Otras escuelas adoptaron un enfoque que asegura a los estudiantes que sus nuevas calificaciones no serán inferiores a las que tenían al momento del cierre de las escuelas, siempre y cuando el estudiante se mantenga activo asistiendo a clases y completando tareas. Por otra parte, todos los estudiantes podían mejorar sus calificaciones si así lo deseaban.
- Otros distritos implementaron una variante basada en el punto anterior, pero agregando que ningún estudiante reprobaría.
- Tal como se señala en Castro et al. (2020), la situación actual es de alta incertidumbre y las decisiones se toman en base a un listado de opciones imperfectas. Considerando lo anterior, es muy importante que las decisiones se analicen con una mirada amplia, con el fin de evitar posibles consecuencias no esperadas que pueden ocurrir.

Francia

En marzo 2020, el Primer Ministro y el Ministro de Educación anunciaron el cierre de las escuelas, colegios y liceos franceses. En ese momento, se encontraban en el tercer trimestre del año escolar (2019-2020). Como ya existía un período de clases regulares, se dio la instrucción de no calificar este trimestre y de no tomar decisiones con altas consecuencias para los estudiantes. Las pruebas de bachillerato (que certifican el término de la enseñanza secundaria y dan acceso a la educación superior) se suprimieron y solo se considerará el control continuo (notas de los docentes).

El DNB (Brevet) es el diploma nacional que acredita la formación del último ciclo previo al liceo a partir del resultado de una evaluación continua y de un examen final que incluye pruebas escritas y una prueba oral. Debido al confinamiento, se optó por mantener el criterio de que todas las disciplinas se incluyan en

la evaluación, pero considerando solo el promedio de los dos primeros trimestres y eliminando el examen oral. Por su parte, las pruebas de los concursos de post-bachillerato que dan acceso a formaciones selectivas de la educación superior, fueron reemplazadas por una revisión del dossier académico de los candidatos (UNESCO 2020a).

Al inicio del año escolar 2020-2021, se publicó una circular sobre la continuidad pedagógica, que contemplaba distintos escenarios, dando prioridad al retorno a clases presenciales ya sea por niveles o por grupos. La educación a distancia se vislumbraba como una opción, sin embargo, hasta la fecha de la elaboración de este informe se han mantenido las clases presenciales pese al aumento significativo en las cifras de contagios.

Frente a ese trimestre en confinamiento en el cual se esperaba el cierre del año en condiciones excepcionales, las academias (divisiones territoriales de educación) entregaron orientaciones a los equipos pedagógicos. Pese a que las evaluaciones del tercer trimestre no se califican para los exámenes nacionales que existen al final de la enseñanza secundaria inferior y superior y en algunas formaciones profesionales, se consideran en los reportes individuales que se entregan a los alumnos, en los cuales se resumen sus logros y avances durante el año escolar.

A título ilustrativo, se presentan las recomendaciones sugeridas por la Academia de Nantes para la realización de estos informes en la educación secundaria (desde 12 a 18 años):

RECUADRO 1

Recomendaciones para el informe evaluativo de los estudiantes en Francia

Esta evaluación dará testimonio del trabajo, los avances realizados y las habilidades adquiridas por los estudiantes. Esta evaluación será una herramienta valiosa para ayudar a los equipos a identificar el apoyo necesario y los puntos de apoyo útiles para abordar el año siguiente. También proporcionará retroalimentación sobre el período de aprendizaje a distancia y sobre los sentimientos de los estudiantes (de éxito o fracaso) durante el año escolar en general.

Esta evaluación también puede ser valiosa para los estudiantes, permitiéndoles situarse e incluso, en un proceso de autonomía autoevaluarse, identificar elementos para tomar una decisión de orientación (sobre formaciones y especialidades a seguir durante la enseñanza secundaria). Este posicionamiento se facilita si se incluyen los logros esperados (logros esperados de cada asignatura, de cada ciclo, etc.). Finalmente, para los niveles que tiene examen nacional, esta evaluación será un apoyo crucial para la certificación.

En definitiva, se trata de una evaluación sumativa que puede o no ser calificada, según las necesidades y lo que se haya informado o acordado con los alumnos. Para hacer un informe final de aprendizajes:

Recabar informaciones sobre el aprendizaje de los alumnos

- Las evaluaciones realizadas en el primer trimestre, cuantificadas o no, son informativas,

aunque con precauciones. Ellas pueden reflejar un fracaso o dominio débil de contenidos, sin embargo, los estudiantes han experimentado progresos desde entonces.

- Los productos realizados durante el año escolar (apuntes, cuadernos o guías de ejercicios, hojas de repaso, corrección individual de ejercicios o controles, proyectos ...) constituyen huellas de aprendizaje y también evidencian el trabajo realizado, la apropiación de contenidos, autonomía y compromiso. Las actividades orales, los ejercicios, el trabajo inicialmente no destinado a ser evaluado, también contienen rastros de aprendizaje. Estos productos pueden ser individuales o colectivos⁵.
- La autoevaluación puede ser de gran ayuda. Información valiosa para un informe anual puede provenir de los mismos estudiantes: su percepción de dominio en diferentes áreas de la disciplina, identificación de sus fortalezas, sus debilidades, de los problemas experimentados, su progreso, la forma de trabajo. Existen distintos medios para esto: un formulario de encuesta, listas de cotejo, rúbricas o escalas descriptivas, escritura reflexiva (proporcionando a los estudiantes un marco que les permita realizar el análisis de su trabajo).
- La coevaluación entre el profesor y los estudiantes puede reforzar el vínculo que pudo debilitarse durante el confinamiento; además, presenta un potencial formativo al ayudar a tomar conciencia y situarse en relación con los objetivos/estándares del año en curso y del año siguiente. A partir de materiales de autoevaluación o logros previos, se establece un diálogo para identificar dónde se encuentran los estudiantes en las diferentes áreas. Este diálogo se realiza mediante documentos o una entrevista (presencial o remota). La autoevaluación y la coevaluación son informes más personalizados que explican los procesos, enfoques y métodos de trabajo; la coevaluación resalta puntos que a veces quedan ocultos en el contexto de la autoevaluación.

Nota importante: No es necesario utilizar todas estas fuentes para todos los estudiantes. Para muchos, la información es bastante e inequívoca y revela rápidamente un balance general confiable; para otros, es necesario un análisis más profundo o mayor recopilación de información.

Analizar esta información sobre el rendimiento de los estudiantes: herramientas de ayuda la calificación

Analizar esta información es más sencillo si se dispone de herramientas de apoyo para la calificación o rúbricas que, para ser prácticas, deben elaborarse desde la perspectiva de una revisión global de fin de año. Se sugiere que posean:

- Un número limitado de criterios o entradas: los principales contenidos de aprendizaje (áreas de habilidades, conocimientos) trabajados en la asignatura y que se encuentran en boletines, el libro de registro escolar, planes del establecimiento, el currículum nacional, etc.;
- Un número limitado de niveles de competencia (a menudo cuatro) que ayudan a posicionar a los estudiantes en estos elementos, criterios o aportaciones. Tener descriptores estables, incluso resumidos, para cada nivel de competencia.

5. Llamamos la atención respecto de esta recomendación, pese a que no se indica en el texto original: estos productos sólo debiesen ser calificados si informó claramente a los alumnos al inicio del año escolar.

Apoyarse en el equipo para asegurar la confiabilidad del informe

Los métodos de evaluación requeridos por el contexto actual pueden ser desestabilizantes. Asegurar la confiabilidad de su juicio a través del trabajo colaborativo puede ayudar:

- Examinando la coherencia entre una visión global del alumno (a través de una mirada cruzada con otras asignaturas) y una visión más detallada resultante de los criterios que se han adoptado en su asignatura;
- Buscando comprender las diferencias o disonancias significativas observadas entre estudiantes, entre cursos o, para un mismo estudiante, entre habilidades;
- Cruzando u homologando sus criterios y niveles de referencia dentro de la asignatura o el área disciplinar.

Fuente: extraído y traducido desde el documento “Continuité pédagogique: quelle évaluation en cette fin d’année scolaire?” (Académie de Nantes, 2020).

Argentina

Es interesante indagar el caso de Argentina por ser un país del hemisferio sur que recurrió al cierre de las escuelas al inicio del año escolar. En este país, se decretó que la evaluación formativa sería la forma predominante de evaluación de aprendizajes. Se trabajó federalmente para llegar a consensos en esta materia. Por otro lado, Argentina suspendió su evaluación nacional de aprendizajes de los estudiantes “APRENDER” durante el año 2020 (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).

El 15 de mayo de 2020, el Consejo de Ministro de Educación aprobó un conjunto de “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica” que constituyen el Anexo I de la Resolución 363/20 (Consejo Federal de Educación, 2020). En este documento oficial, se destacan orientaciones generales y específicas en materia de evaluación, por un lado, y de promoción y acreditación, por otro lado.

Las orientaciones generales en materia de evaluación, promoción y acreditación fueron las siguientes:

- Uso de evaluación formativa, procurando que las actividades evaluativas no se realicen escindidas lo que se pudo o no lograr en función de la enseñanza y acompañamiento entregados durante la educación a distancia.
- Es particularmente importante que los procesos evaluativos no generen nuevos segmentos de exclusión, especialmente de aquellos sectores que, por diversos motivos, no han podido mantener una interacción regular con la escuela.

- Es necesario distinguir los alcances de la evaluación respecto de los procesos de acreditación y promoción escolar. Si bien estas finalidades están relacionadas, no son exactamente lo mismo y eso es aún más notorio en tiempos de pandemia.

RECUADRO 2**Orientaciones específicas de evaluación**

- La aplicación de variados recursos pedagógicos que permitan indagar, sistematizar y retroalimentar los procesos de enseñanza y acompañamientos en curso. Estos recursos darán sustento a un proceso de evaluación formativa amplio e integral, que ofrezca a los estudiantes y las familias lecturas compartidas sobre lo realizado en esa etapa.
- La finalidad de la evaluación de las actividades educativas durante la continuidad pedagógica es orientar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también promover procesos autoevaluativos en los y las alumnos y alumnas que permitan seguir aprendiendo.
- La evaluación formativa no incluye el uso de escalas numéricas o conceptuales de calificación. Esta convención del sistema, en esta etapa, no garantiza una valoración justa y transparente de la heterogeneidad de trayectorias individuales y colectivas de las poblaciones escolares de todos los sistemas jurisdiccionales y no constituye una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Las jurisdicciones en el marco de las características de sus sistemas, promoverán las acciones que consideren pertinentes para mantener debidamente informados a estudiantes y familias de la valoración pedagógica de esta etapa. Este criterio será de aplicación efectiva en todos niveles y modalidades.

Fuente: Extracto textual del documento Anexo I de la Resolución 363/20 (Consejo Federal de Educación de Argentina, 2020).

Respecto de la acreditación y promoción, se realizaron modificaciones importantes, basándose en normativas vigentes. Se propuso:

- En el paso del Nivel Inicial a Nivel Primario, considerar la edad como único requisito de promoción.
- Los niveles 1° y 2° de educación primaria ya conformaban una unidad pedagógica o ciclo. En el contexto de la pandemia, se suma a esta unidad el 3° grado, de modo que la acreditación sea definida al final del ciclo de tres niveles.
- Dentro del nivel primario, de 3° grado en adelante, que la promoción se realice de acuerdo a la priorización y reorganización de contenidos y propósitos de cada curso, bajo la forma de “promoción acompañada”, es decir, permitiendo el paso al año siguiente, pero con un acompañamiento que asegure el aprendizaje de los contenidos no acreditados en el año anterior.

- El paso del Nivel Primario al Nivel Secundario se realizará sobre la base de la priorización y reorganización de los objetivos que se intensificará en la enseñanza en el período de reanudación de clases presenciales que quede disponible. La acreditación del nivel podrá realizarse entre finales de 2020 y la primera quincena del mes de marzo.
- En la educación secundaria, se delega en las jurisdicciones y mesas de trabajo federales la definición de los criterios específicos. El recuadro 3 detalla las alternativas recomendadas para este proceso:

RECUADRO 3**Alternativas para la promoción y acreditación en educación secundaria**

- Que, aunque todas las materias previstas en los planes de estudio respectivos se sigan dictando y evaluando en este período, sólo algunas se consideren definitivas a los fines de la promoción.
- En el caso de las materias básicas que tienen una carga horaria similar en primer y segundo año, conformar un bloque académico y replanificarlas considerando como una unidad el período de clases 2020 y 2021. De este modo, los estudiantes tendrían que acreditar los aprendizajes previstos para cada año del plan de estudios, pero desacoplado del año lectivo.
- Evaluar la posibilidad de alternar la integración de contenidos en proyectos interdisciplinarios o interáreas; en el caso del último año del ciclo básico considerar los propósitos generales del ciclo establecidos para cada área/disciplina; considerar la revisión de los regímenes académicos que limiten la posibilidad de la continuidad de los estudios en el año subsiguiente por la no aprobación de exámenes presenciales durante el primer trimestre del año.

Fuente: Extracto textual del documento Anexo I de la Resolución 363/20 (Consejo Federal de Educación, 2020).

Orientaciones generales sobre calificación a partir de las experiencias internacionales

Considerando la información y el conocimiento generado hasta este momento, se pueden señalar los siguientes lineamientos y recomendaciones generales:

- Asegurar equidad y justicia en los exámenes y evaluaciones que se implementen. De acuerdo a la recomendación de la UNESCO (2020b), para lograr el objetivo de equidad y justicia en este contexto excepcional, es necesario implementar una serie de medidas, como entregar apoyo adicional a los docentes, considerar el resultado de evaluaciones anteriores de los estudiantes, reducir la cantidad de contenidos evaluados, reconocer y validar el aprendizaje de los estudiantes, e implementar una admisión condicional a la Universidad. Esta última debiera ser complementada con cursos remediales una vez que se produzca la reapertura. En el caso de las evaluaciones de altas consecuencias, las evaluaciones continuas y los programas remediales deben ser considerados para asegurar igualdad de oportunidades (UNESCO, 2020b).

- Cuando sea necesario calificar, hacerlo en categorías amplias. Considerando que el principal propósito de asignar calificaciones detalladas (numéricas o letras, dependiendo del país) es poder determinar con mayor precisión el nivel del conocimiento alcanzado por los estudiantes, en el contexto actual no sería recomendable hacerlo, debido a las dudas que surgen respecto a la integridad y equidad de la evaluación (Feldman, 2020).

En este contexto, las sugerencias se concentran en utilizar dos categorías generales para la calificación. Específicamente, en Feldman (2020) se sugiere utilizar Aprobar/Incompleto. El “Aprobar” se asignaría cuando el estudiante alcanza los estándares mínimos requeridos por el curso. En caso que no los hubiese alcanzado, sugiere la categoría “Incompleto” (en vez de una categoría reprobatoria), con el propósito de entregar a los estudiantes la oportunidad de demostrar sus conocimientos una vez que los establecimientos abran nuevamente. Esta estrategia depende de que una vez que la reapertura ocurra, será necesario organizar y priorizar el trabajo para poder cubrir las brechas generadas en este período, lo que representa un desafío importante para los distintos sistemas educativos.

- Continuar entregando retroalimentación a los estudiantes. Una estrategia recomendada por Feldman (2020) apunta a la importancia que los y las docentes continúen entregando retroalimentación a los estudiantes respecto a su desempeño, aun cuando no exista una calificación de por medio. La importancia de hacer esto apunta a enfocar a los estudiantes en el aprendizaje en vez del desempeño.

En el caso de Perú, se implementó una estrategia similar, ya que los estudiantes recibían un nivel de logro de sus competencias que en ningún caso podía ser reprobatorio para 2020. En los casos en que el nivel de logro es muy incipiente, no se registra calificación y esta queda pendiente para 2021. La disposición indica que los estudiantes pueden presentar evidencias cuantas veces sea necesario (hasta mediados de 2021) hasta alcanzar un nivel aceptable de desarrollo de las competencias para el grado (MINEDU, 2020).

- Principio de “no perjudicar”. Dada la situación excepcional, uno de los criterios empleados más frecuentemente fue el de no perjudicar a los estudiantes. Esto se tradujo en medidas como no reprobar a los estudiantes ni asignarles calificaciones más bajas que las que podrían haber tenido hasta ese momento.

Complementando este principio, en algunas implementaciones se permitió también que los estudiantes que estuviesen en condiciones de hacerlo, pudiesen subir sus notas. Sin embargo, tal como se señala en Castro, et al. (2020), esto tiene una consecuencia no esperada: quienes están en condiciones de subir sus notas, también serían principalmente quienes tendrían un mejor acceso a la tecnología, condiciones óptimas en el hogar y los apoyos necesarios. Es decir, se continuaría beneficiando a los estudiantes con más recursos y, por tanto, arrastrando y manteniendo la brecha socioeconómica preexistente.

El punto anterior releva la importancia de considerar las consecuencias no esperadas que puede tener la implementación de medidas en ciertos segmentos de la población, por lo que resultará muy importante la reflexión sobre las estrategias implementadas en todos los niveles y la nueva información que se genere al respecto en nuevas investigaciones.

IV. Experiencias nacionales de evaluación y calificación durante la pandemia de Covid-19

A la luz de las experiencias revisadas anteriormente, resulta incuestionable afirmar que el contexto actual ha desafiado a prácticamente todo el mundo, y a sus instituciones educativas, a desplegar una serie de medidas para resolver con creatividad los problemas que se desprenden o agudizan con la crisis sanitaria actual y que aquejan a toda la población escolar. Y es que los problemas, con sus respectivas particularidades, parecen repetirse, asentados principalmente en la pregunta de cómo asegurar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles educativos, en condiciones de mayor distancia, inequidad, estrés socioemocional, incertidumbre y por cierto, mayor heterogeneidad.

Chile en ese sentido no ha sido la excepción. En efecto, las medidas han sido múltiples, tanto a nivel central, como lo han sido las diversas modificaciones a las normativas educativas vigentes y orientaciones sobre cómo aplicarlas en este contexto, como también, muy fuertemente, a nivel local. Así, las comunidades educativas de todo el país se han movilizado hacia el cuestionamiento y la búsqueda de soluciones pertinentes a sus contextos, que les permitan responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes con flexibilidad y pertinencia. Este es un conocimiento, por cierto, enriquecedor e iluminador, que amerita ser reconocido y difundido; es también un conocimiento que ayuda a proyectar en el futuro los aprendizajes obtenidos en estos últimos meses para asegurar que lo vivido por las comunidades educativas durante la pandemia permita contribuir positivamente a la educación y al Chile del futuro.

Como hemos dicho previamente en este documento, la evaluación y calificación de los aprendizajes son temas complejos dentro de las comunidades escolares. Esta complejidad se acentuó durante la pandemia y ha requerido que tanto docentes como directivos modifiquen y/o ajusten sus prácticas de calificación de manera de asegurar un principio clave dada la situación excepcional en que nos encontramos: no perjudicar a los estudiantes. Este capítulo consiste en un esfuerzo por sistematizar dichas prácticas a partir de la experiencia de comunidades escolares respecto a cómo han enfrentado el problema de la calificación de sus estudiantes en el contexto de pandemia.

En primer lugar, se dará a conocer aspectos generales de la normativa que rige actualmente la política evaluativa en Chile (Decreto 67/2018). En segundo lugar, se presentan dilemas y prácticas de calificación implementadas por establecimientos educacionales. Para este último punto, se abordarán las conclusiones obtenidas del conversatorio organizado por MIDE UC “Diálogos sobre evaluación

y calificación en tiempos de pandemia” y la experiencia de los siguientes cuatro establecimientos escolares:

Colegio Artístico Costa Mauco

Establecimiento público que atiende estudiantes desde prekinder a 8° básico. Está ubicado en la comuna de Quintero, región de Valparaíso. Incorpora en su proyecto educativo el arte, la música, la danza y el teatro como ejes del currículo.

Colegio Madrigal

Establecimiento particular que atiende estudiantes desde Play Group a 8° básico. Se ubica en la comuna de La Reina, Región Metropolitana. En el segundo ciclo de enseñanza básica implementaron, como muchos otros establecimientos, el portafolio de evidencias para evaluar los aprendizajes; es esta experiencia la que se compartirá en este capítulo.

Escuela Rural Madre de la Divina Providencia

Establecimiento público y rural ubicado en Puerto Gala, Comuna de Cisnes, Región de Aysén. Es una escuela bidocente que atiende a estudiantes de enseñanza básica en aulas multigrados.

Colegio San José de Peñalolén

Establecimiento particular subvencionado gratuito para las familias ubicado en la comuna de Peñalolén, Región Metropolitana. Atiende estudiantes de educación inicial, básica y media. La experiencia de evaluación descrita en este capítulo se centra en lo realizado en el primer ciclo, (Prekinder a 3° básico), denominado Kimün.

Todas las prácticas que se abordarán se caracterizan por ser experiencias en las que, a partir de un proceso de trabajo colaborativo y reflexivo, han logrado dar soluciones con un alto valor pedagógico a la ya analizada y compleja ecuación: evaluar y calificar de manera justa, equitativa y en coherencia a las normativas y políticas educativas del país, en el incierto contexto de pandemia.

¿Qué orientaciones entrega el decreto 67 sobre la calificación en las escuelas?

En el año 2018, la política educativa en Chile dio un giro importante hacia la regulación de un sistema de evaluación educativa para estudiantes de educación regular, orientado hacia la evaluación formativa para el aprendizaje. En efecto, se promulga el decreto 67/18, que norma las decisiones sobre evaluación, calificación y promoción de estudiantes al interior de los establecimientos educativos (UCE, 2020). Este decreto comenzó su implementación el año 2020, coincidiendo con la pandemia.

A grandes rasgos, la nueva normativa busca priorizar el valor pedagógico que tiene la evaluación como un recurso para analizar, reflexionar y mejorar los procesos de aprendizaje, entendiendo este cómo un entramado complejo entre las características de cada estudiante, pero también, las condiciones y el proceso de enseñanza propiamente tal. Lo formativo, por tanto, viene dado por la comprensión de la evaluación como una fuente de información que permitirá tomar decisiones pertinentes para contribuir a la participación y aprendizaje de toda la diversidad de estudiantes que conviven en el aula.

Muchas de las experiencias recogidas para la elaboración de este capítulo coinciden en que han visto una solución al problema de la evaluación y la calificación en los principios orientadores que subyacen este decreto. Esto, pues la nueva normativa se construye basándose en la idea de la necesidad de flexibilizar y diversificar la evaluación, trasladando el foco desde la calificación como un fin en sí mismo, hacia la evaluación formativa como parte intrínseca del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto, en el contexto actual, es clave a la hora de planificar procesos de evaluación más justos y, sobre todo, más adecuados a la realidad tan particular y diversa que han debido enfrentar los estudiantes, pero también los y las docentes, durante la emergencia sanitaria. De hecho, en ninguno de los casos de las experiencias reportadas aquí se consideró la falta de contacto de los estudiantes como motivo para la repitencia, más bien se recurrió a distintas estrategias para lograrla.

Según el documento “Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018” (UCE, 2020), los principios que sustentan el enfoque de evaluación de la normativa son:

- Evaluaciones centradas en evidenciar el desempeño sobre qué y cómo están aprendiendo los objetivos definidos en el Currículum Nacional.
- Claridad para el/la docente y los/as estudiantes sobre a las metas de aprendizaje y criterios que permiten evidenciar el progreso y logro de los aprendizajes.
- Retroalimentación como parte fundamental del proceso evaluativo y como fuente de información para docente y estudiantes.
- La evaluación como un proceso que motive a los/as estudiantes a seguir aprendiendo.
- La evaluación como una oportunidad para que los/as estudiantes pongan en práctica los aprendizajes en situaciones que muestren la utilidad y relevancia del aprendizaje.
- Distinción entre los procesos de evaluación y calificación: “no toda evaluación debe conducir a una calificación”.
- Calificar aquello que los/as estudiantes han tenido la oportunidad de aprender.
- Diversificar las formas de evaluar en función de las características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los/as estudiantes.
- Procurar procesos de evaluación con participación activa de los/as estudiantes.
- Planificación de la enseñanza como un hito que debe contemplar instancias de evaluación formativa.
- Calidad en los procesos evaluativos: precisión respecto a los aprendizajes que se busca evaluar y suficiencia de la evidencia levantada.

En lo que concierne a la calificación, el decreto 67 mantiene la expresión de la calificación anual de forma numérica, en una escala de 1.0 a 7.0. Asimismo, se enfatiza que la cantidad de calificaciones y sus ponderaciones por asignatura o módulo deben responder a la planificación que realice el docente para dicha asignatura. Lo anterior implica que no existe un número de calificaciones a priori definido para cada

área de aprendizaje, ni tampoco una necesidad de obtener un promedio donde todas las calificaciones parciales de la asignatura sean equivalentes entre sí. Las decisiones al respecto deben sustentarse en criterios pedagógicos.

El decreto 67/2018 también se pronuncia respecto a la promoción de los estudiantes. Si bien para decidir al respecto se debe considerar el logro de los aprendizajes y la asistencia a clases como requisitos, con la nueva normativa se insiste que estos son solo elementos a considerar para concluir en una decisión deliberada por parte del equipo docente, donde es esta instancia la que define, finalmente, la promoción o no de un estudiante. En otras palabras, el incumplimiento de una cierta nota en las calificaciones y/o en la asistencia no ha de traducirse automáticamente en una consecuencia de repitencia, pues se requiere que la decisión se sustente, además, en los siguientes criterios:

- El progreso en el aprendizaje que ha tenido el estudiante.
- La magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el estudiante y los logros de su grupo curso.
- Consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación del estudiante.

Una vez analizada la situación de cada estudiante que está en una situación límite, se decide por la promoción o repitencia. Cabe mencionar que para ambas situaciones el equipo pedagógico debe definir un plan de acompañamiento para el estudiante y acordarlo con la familia.

Es así como el decreto 67/2018 y su reciente implementación, intenta delimitar una nueva normativa respecto a la evaluación educativa, dando cabida a un proceso de deliberación con foco en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, flexible, dialogado, pertinente y diversificado frente a la realidad y características de todos los estudiantes.

Experiencias en Chile: ¿qué hicieron las comunidades escolares para calificar los aprendizajes en el contexto de pandemia?

En este marco normativo y contextual, son múltiples los esfuerzos que han iniciado las comunidades educativas para enfrentar el problema de la evaluación y calificación, poniendo especial énfasis en el cuidado y bienestar de sus estudiantes, implementando procesos que sean justos y también, considerando los recursos y condiciones disponibles. La clave ha sido la flexibilización, el diálogo y reflexión pedagógica y, sobre todo, romper de manera urgente con el paradigma de la calificación como incentivo o motivador del aprendizaje.

Sobre esto conversaron en el encuentro virtual “Diálogos sobre evaluación y calificación en tiempos de pandemia”, que organizó MIDE UC en septiembre del 2020, Alejandra Arratia, directora ejecutiva de Educación 2020; Marcia Muñoz, coordinadora de Innovación Académica de SIP Red de Colegios; y Rosita Puga, directora académica de Fundación Educ Araucanía, quienes desde su experiencia, reflexionaron sobre los problemas y soluciones que han debido implementar las comunidades educativas frente al

dilema de la evaluación. Sus experiencias fueron, si bien diversas, convergentes en tanto identifican como una de las principales tensiones que debieron resolver las escuelas el cómo mantener el vínculo con los estudiantes en contexto de distanciamiento para asegurar la continuidad en sus procesos de aprendizaje, en condiciones que además les exigen a los estudiantes más autonomía. Esta idea se agudiza aún más cuando existe la creencia a la base (corroborada por factores culturales fuertemente arraigados en las escuelas) de que la motivación de los estudiantes viene dada esencialmente por la calificación de sus aprendizajes. Por lo tanto, en un escenario donde la calificación se vio cuestionada como un camino válido para gran parte de las comunidades, la motivación de los estudiantes se volvió como nunca un elemento necesario de discutir y reflexionar, y demandó crear en conjunto nuevos recursos para su favorecimiento, pues de lo contrario, uno de los mayores temores para el sistema educativo se volvía inminente: la deserción escolar.

Es así entonces como la ya instalada, pero muy contingente, tensión entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa pareciera haberse tomado la discusión al interior de las comunidades, motivando cuestionamientos que parecen haberse repetido en varias de ellas: ¿es justo poner nota a los estudiantes durante la pandemia?, ¿es adecuado transformar las evaluaciones formativas, que se estaban llevando a cabo, a una nota?, ¿cómo vamos a mantener la atención y asistencia de los estudiantes sin notas de por medio?, entre otros aspectos.

Ante estos desafíos, durante el conversatorio, las participantes abordaron problemáticas y orientaciones que surgieron desde las propias escuelas. Las principales recomendaciones que se plantearon fueron:

- **Aprovechar las orientaciones y flexibilidad que brinda el decreto 67/2018:** el actual decreto ofrece muchas oportunidades para flexibilizar la evaluación, calificación y promoción escolar. En el contexto de pandemia, el decreto resulta un aliado para abordar las diversas y complejas situaciones, por ejemplo, la repitencia, manteniendo el principio de no perjudicar a los estudiantes.
- **Calificar menos, evaluar más:** esto es relevante en todo contexto, no solo en pandemia. Calificar no es sinónimo de evaluar, por lo que la reducción de cantidad de notas no significa menor cantidad de evidencias de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la calificación debe dar cuenta de un proceso de aprendizaje, en el cual se dieron las oportunidades para que los estudiantes pudieran aprender y demostrar cuánto aprendieron, resultando de este modo representativas del aprendizaje. Marcia Muñoz compartió que en los establecimientos pertenecientes a las Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) se implementó el portafolio como evidencia del aprendizaje, donde la calificación en cada asignatura se otorgó a la mejor versión del trabajo del estudiante y donde previamente habían brindado múltiples oportunidades de evaluación formativa.

Por otra parte, en Belén Educa, se resolvió la necesidad de calificar utilizando, al igual que lo sugerido en muchas experiencias internacionales, un rango amplio de calificación, muy centrado en diferenciar cuándo un estudiante no está alcanzando los niveles mínimos. De este modo, solo se calificó en tres categorías: 3.9 cuando el estudiante aun no muestra evidencias de un logro básico, 6 cuando sí lo logra y 7 cuando muestra un logro destacado.

- **Comunicar claramente qué será calificado:** las expositoras consideraron que esto es crucial, tanto para los estudiantes y sus familias, y que debía realizarse desde el comienzo del proceso. Si una evaluación fue comunicada como formativa, no se debe utilizar para obtener a partir de esta una calificación.
- **Utilizar evidencias interdisciplinarias:** las situaciones tipo prueba resultan evidencias poco claras del aprendizaje de los estudiantes en una educación a distancia, por lo mismo, en el conversatorio se planteó la oportunidad de implementar evaluaciones auténticas y más complejas que una prueba tradicional, que pueden dar lugar a trabajos interdisciplinarios.
- **Promover la reflexión pedagógica dentro de las escuelas:** para repensar la calificación se requiere una reflexión desde la escuela y no desde cada docente aislado, pues implica una decisión conjunta que impacta en múltiples áreas. Por lo demás, el decreto 67 promueve que exista esta reflexión, la cual debe darse para decidir sobre la evaluación, calificación y repitencia. Esta instancia debe buscar, en este contexto, no traspasar el costo de la pandemia a los estudiantes y sus familias, especialmente cuando no han existido condiciones para asegurar que se han ofrecido oportunidades de aprendizaje equitativas.

A continuación, se detallarán algunas experiencias que ilustran en mayor detalle, estas y otras soluciones empleadas frente a la tensión de cómo calificar a los estudiantes en tiempos de pandemia, las que se organizan en distintos ejes y ámbitos de acción:

- Calificar menos y evaluar más
- Involucrar a los estudiantes.
- La promoción de los estudiantes como resultado de una decisión pedagógica.

Calificar menos, evaluar más: una transformación del paradigma evaluativo

El decreto 67 define calificación como una representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje (UCE, 2020). Esta representación debe tener sentido tanto para los docentes como para los estudiantes y sus familias, permitiéndoles la comprensión del significado en relación con sus aprendizajes (Förster, 2017). La posibilidad de otorgar una calificación que cumpla estas características es tensionada por el contexto de pandemia, en tanto, como ya se mencionó anteriormente, surge fuertemente el cuestionamiento sobre: ¿en qué medida se pueden otorgar calificaciones ecuanímes y justas ante las inequidades que la pandemia ha acentuado?

El Ministerio de Educación de Chile entregó orientaciones para calificar el año escolar en el contexto de pandemia en agosto del 2020. En dichas orientaciones, se entrega como criterio la existencia de al menos una calificación en aquellas asignaturas que se incluyeron en el plan de estudios del año 2020.

Como se mencionó anteriormente, según el actual decreto de evaluación, la cantidad de notas no es una exigencia, tampoco la obtención de un promedio donde todas las evidencias de aprendizaje tienen una misma ponderación. Lo que prima son las decisiones pedagógicas. Son estas decisiones las que a

continuación se describirán, visibilizando las prácticas de calificación que algunos establecimientos educacionales llevaron a cabo para cautelar la ecuanimidad ante la actual crisis sanitaria.

a. Priorización de los aprendizajes evaluados

El Colegio Artístico Costa Mauco de la comuna de Quintero, diagnosticó que los estudiantes y sus familias se encontraban en situaciones complejas dada la contingencia, los tiempos en la casa difícilmente podrían destinarse completamente a las labores escolares. De ahí surgió la idea de generar un proyecto interdisciplinario para evaluar y calificar los aprendizajes de los estudiantes, de manera de priorizar y relevar objetivos de cada asignatura.

Los docentes del establecimiento implementaron una evaluación interdisciplinaria de los aprendizajes bajo un tema integrador y un producto común, donde tres asignaturas se integran en una misma tarea de evaluación. Cada asignatura tuvo un foco en esta actividad integrada. La calificación se obtuvo a partir de una rúbrica en donde se estableció una habilidad por asignatura y cada habilidad tuvo un porcentaje similar, lo que ayuda a transmitir a los estudiantes que cada asignatura es relevante para la tarea a realizar. Otra opción para experiencias similares, es que cada asignatura establezca su rúbrica o sus rúbricas para calificar el trabajo interdisciplinario, asignándose una calificación distinta para cada asignatura, según el nivel de logro alcanzado en cada una de ellas. Dado que todas las asignaturas tienen el mismo 'peso' en la calificación final del estudiante para el año o semestre, lo anterior también comunica a los estudiantes que todas ellas merecen atención a la hora de realizar el proyecto.

Ante los mismos límites de tiempo y recursos, el colegio San José de Peñalolén, en el primer ciclo (Prekinder a 3° básico), también desarrolló una evaluación interdisciplinaria. Para realizarla se abordaron temas generadores que permitían integrar las asignaturas. A modo de ejemplo, un tema generador fue el We Tripantu donde, durante una semana, se abordó el telar mapuche, aprendiendo el proceso de la lana, patrones matemáticos y la creación de un telar. Para cada tema generador, se realizaban conversaciones individuales de retroalimentación donde se abordaron, junto con los estudiantes, los aprendizajes logrados y aquellos por mejorar en cada tema generador. Previo aviso a los estudiantes, algunas de estas conversaciones fueron calificadas de acuerdo a los objetivos planteados.

La interdisciplinaria que implementaron los y las docentes de ambos colegios permite conectar aprendizajes de cada área, relevar objetivos claves y propicia una tarea de evaluación auténtica que otorga la oportunidad para que los estudiantes aborden un tema relacionando los aprendizajes que han adquirido en cada área. La integración de las áreas permite focalizar las instancias de calificación, evitando una sobrecarga en el contexto de emergencia producto de la pandemia, así como también permite promover la integración del currículum, favoreciendo que los estudiantes puedan articular sus experiencias y aprendizajes (Mesa Social Covid-19, 2020).

Para la calificación también fue relevante la priorización de asignaturas del plan de estudio que realizaron los establecimientos, pues esto permitió disminuir la presión por calificar en demasía. En la Escuela Rural Madre de la Divina Providencia, de la comuna de Cisnes, Región de Aysén se crearon mecanismos de calificación para las asignaturas priorizadas y aquellas complementarias mantuvieron su foco en la

evaluación formativa. La evaluación se continuó llevando a cabo en todas las asignaturas –pues, como ya hemos dicho, evaluar no es sinónimo de calificar– y se concentraron los esfuerzos por generar una calificación ecuaníme en solo algunas.

Todas estas experiencias consideran una priorización de los aprendizajes y áreas, lo que implica que la frecuencia de calificaciones disminuya, en línea con las recomendaciones que entregan Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), evitando poner notas a tantas instancias, lo que permite centrar el esfuerzo pedagógico en recoger evidencias claves del aprendizaje.

b. Vínculo entre evaluación formativa y sumativa

A comienzos del año escolar 2020, la calificación fue pospuesta por el MINEDUC, por lo que los colegios implementaron diversas evaluaciones formativas para monitorear los aprendizajes de sus estudiantes. No obstante, en agosto del 2020 desde el Ministerio se comunicó que el año escolar debía ser calificado. Las recomendaciones al respecto sugieren que la evaluación comunicada como formativa no sea calificada, entonces, ¿de qué manera generar prácticas de evaluación sumativa, sin restar importancia a la evaluación formativa?

El colegio Madrigal de la comuna de La Reina comenzó el año escolar con un foco en la evaluación formativa que no querían perder, por lo que buscaron la forma de vincular la evaluación formativa con la sumativa una vez que se tuvo claridad al respecto. Ante este desafío implementaron el uso de portafolios en el segundo ciclo de enseñanza básica. Cada portafolio consideró las evidencias del aprendizaje de todas las asignaturas del currículo y entre estas evidencias se contempló una autoevaluación para cada asignatura donde se promueve la reflexión del estudiante a partir del trabajo sistematizado en el portafolio.

Para calificar el portafolio, se consideraron criterios de selección de las evidencias del periodo escolar y ponderaciones de cada una de estas. Al final del año escolar, a partir de las evidencias seleccionadas, se obtuvo una calificación por asignatura.

A modo de ejemplo, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en un 5° básico, para la calificación del portafolio se consideraron tres evidencias seleccionadas por el docente y una por el estudiante. Dichas evidencias respondieron a las habilidades del currículum: oralidad, escritura y lectura, con una ponderación mayor en la calificación final. También se consideró, como evidencia, la autoevaluación del estudiante a partir de una pauta elaborada particularmente para la asignatura, con una ponderación menor a la entregada por el docente en la calificación final. Para la selección de las evidencias por parte del docente, en Lenguaje se consideraron aquellas que fueran representativas del desempeño del estudiante. Considerando que la responsabilidad final por certificar el aprendizaje de los estudiantes es del docente, y que evaluar no es sinónimo de calificar, es posible considerar que una alternativa a esta opción es que la auto-evaluación de los estudiantes no se traduzca directamente en una nota que se promedia con la del docente, pero sea tomada en cuenta por este como evidencia a la hora de calificar.

Todos los criterios de calificación fueron comunicados a los estudiantes al inicio del proceso. Esto último

es muy importante para establecer procesos de calificación más justos, pues de este modo (tal como hemos señalado previamente) los estudiantes tendrán claridad de las competencias de base que deben demostrar (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

Durante la construcción del portafolio de evidencias, los estudiantes contaron con instancias de retroalimentación, lo que les permitió hacer una entrega final de sus evidencias para ser calificadas en base a esta devolución por parte del docente. De esta manera, el foco estuvo en el aprendizaje durante un proceso y el producto pasó a ser la consolidación de dicho proceso. Esto último es crucial, pues la existencia y vinculación de una evaluación formativa centrada en el proceso y una evaluación sumativa, permite que el estudiante se enfoque en la revisión y reflexión de sus evidencias (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), en lugar de simplemente enfocarse en la nota a obtener. Además, reafirma que no necesariamente, todas las evidencias deben ser calificadas y que una menor cantidad de notas no es sinónimo de menor cantidad de evidencias del aprendizaje de los estudiantes.

Darle información a los padres para que pudieran comprender el progreso de sus hijos fue facilitado con la calificación, reconocen los docentes del establecimiento, sobre todo en segundo ciclo. Esto fue acompañado de un reporte que permitiera ampliar el concepto de calificación, describiendo el desempeño en función de los aprendizajes logrados para dar un sentido a la nota recibida.

Con el mismo afán de continuar dándole importancia al proceso de aprendizaje por sobre el producto, el colegio San José de Peñalolén realizó ante cada tema generador interdisciplinario una entrevista de retroalimentación con cada estudiante. Estas entrevistas fueron conversaciones individuales con los estudiantes sobre el tema de la semana, donde respondían a preguntas, argumentando y opinando, para evaluar sus aprendizajes (y no necesariamente calificar), además de mostrar el trabajo realizado en la semana con sus actividades. Durante la conversación, los estudiantes formularon sus propias metas de aprendizaje y fueron estas las que se usaron como referente para calificar el aprendizaje en una instancia final, considerando las evidencias que se obtenían en próximas entrevistas de retroalimentación en función del logro de las propias metas formuladas. Esta instancia fue la que brindó mayor información a los y las docentes, en sus propias palabras, sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe comentar que en un contexto como el actual esta práctica favorece acoger la diversidad de ritmos y de circunstancias que viven los estudiantes y entregarles responsabilidad en su proceso, elementos claves para incentivarlos a perseverar. También el preciso tener en cuenta al implementarla, que puede haber estudiantes con mayores niveles de auto-exigencia que otros y que tanto apoderados como los docentes del año siguiente necesitan contar con información fiable no solo sobre el avance, sino sobre el nivel efectivo alcanzado.

En estas experiencias, además, se acuden a diversas fuentes desde donde se obtiene información o evidencia de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se recomienda al momento de calificar, de modo de cubrir diferentes habilidades y desempeños (Förster, 2010; MINEDUC, 2018). Las entrevistas de retroalimentación realizadas en el colegio San José de Peñalolén, y la pauta de evaluación utilizada en estas instancias, permiten indagar y explorar en las respuestas de los estudiantes ante actividades realizadas durante la semana y visibilizar procesos que en respuestas escritas podrían no evidenciarse.

Algo similar ocurre con la utilización del portafolio, pues da cabida a que existan diferentes evidencias sobre el aprendizaje durante el proceso, aun cuando se obtenga una sola calificación por asignatura.

Por último, es importante destacar cómo el Colegio Artístico Costa Mauco de la comuna de Quintero, vinculó la evaluación formativa y sumativa en las tareas de evaluación interdisciplinarias. Para los docentes fue muy importante que, junto con el objetivo de aprendizaje integrador, se definiera la tarea de evaluación que vincularía a todas las asignaturas; de esta manera todas las actividades se enfocarían en conseguir el propósito de aprendizaje, las sesiones contemplarían una continuidad y progresión de los aprendizajes y se ofrecerían oportunidades de evaluación formativa a lo largo del proceso antes de la entrega final de la tarea de evaluación.

A modo de ejemplo, una tarea de evaluación interdisciplinaria que se aplicó en el colegio, en los 4° básicos, fue la creación de un museo virtual precolombino bajo un tema integrador: las primeras civilizaciones americanas. En esta tarea se integraron tres asignaturas: Lenguaje, Historia y Artes Visuales para abordar la comunicación, de formal oral y artística, de las características de pueblos precolombinos. Una vez definida la meta, las sesiones se planificaron no tan solo para explicar el contenido, sino que también para ofrecer oportunidades de retroalimentación de las creaciones que exhibirían en el museo virtual. Esto último con el propósito de andamiar la comprensión y facilitar orientaciones para la mejora antes de la entrega del producto final. Esta experiencia demuestra que la evaluación sumativa, aplicada al final del proceso, tiene sentido dado que se entregan oportunidades para aprender y mejorar previamente (Sanmartí, 2020) brindando posibilidades para que los estudiantes puedan aprender de las mismas evaluaciones y no tan solo esperar una calificación final.

c. Relevancia de las evidencias

El decreto 67/2018 declara, a través de un artículo, que la definición de la cantidad de calificaciones y de las ponderaciones de estas responde a una decisión pedagógica que debe ser coherente con la planificación que realice cada docente. Ante el contexto de pandemia, los colegios acudieron a esta flexibilidad, considerando no solamente una menor cantidad de calificaciones a asignar, sino que también qué evidencias del aprendizaje de los estudiantes resultan relevantes para calificar el año escolar 2020.

Para definir la relevancia de las evidencias para la nota final, la Escuela Rural Madre de la Divina Providencia, de la comuna de Cisnes, acudió a las ponderaciones y no al promedio simple de calificaciones parciales. A partir de las evidencias y sus ponderaciones se obtuvo la calificación final por estudiante. La escuela utilizó como evidencias las siguientes:

- Rúbrica final: considera la evaluación de los aprendizajes obtenidos en los últimos dos meses de clases.
- Pauta de proceso: evalúa la participación, asistencia y trabajo en asignaturas complementarias hasta octubre.
- Autoevaluación de cada estudiante.
- Evaluaciones tipo prueba de las asignaturas priorizadas dispuestas por la Dirección de Educación Municipal.

Involucramiento y participación los estudiantes: mayor protagonismo en contextos de mayor distanciamiento

En el actual contexto, las condiciones de aprendizaje de los estudiantes resultaron muy diversas. Las situaciones familiares, económicas y de salud no siempre fueron favorables para que el aprendizaje se llevara a cabo y los/as docentes debieron acudir a múltiples estrategias para garantizar y mantener el vínculo con sus estudiantes. En este sentido, una planificación flexible resultó clave para implementar estrategias y favorecer los aprendizajes. La flexibilidad facilita la responsabilidad compartida y es favorecedora del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, no obstante, también exige que esta última esté presente (Mesa Social Covid-19, 2020). Para que esta autonomía pueda desarrollarse, hay que otorgar las oportunidades para que los estudiantes participen en la implementación del currículo y, por supuesto, en la evaluación.

La participación del estudiante en la evaluación tiene como objetivo que pueda tomar conciencia de la tarea que tiene que hacer y de los aprendizajes que debe lograr. En este sentido, el propósito de promoverla es favorecer la reflexión, la autonomía y la metacognición por parte del estudiante (Sanmartí, 2020).

A continuación, a través de las experiencias de algunos establecimientos, se darán a conocer prácticas que permitieron favorecer el involucramiento del estudiante en la evaluación y calificación, considerando la importancia de la flexibilidad, la autonomía y la respuesta a las situaciones particulares de cada estudiante.

a. Autoevaluación

Con el propósito de promover la reflexión de los aprendizajes logrados y la relación de esta reflexión con la situación particular de cada estudiante, los cuatro colegios que han compartido su experiencia de calificación en este documento implementaron la autoevaluación como evidencia para obtener evaluar y obtener una calificación final.

En el colegio San José de Peñalolén se incluyó dentro de las ponderaciones una autoevaluación, donde se abordó la participación de los estudiantes. Además, se aprovechó dicha instancia para obtener información sobre lo que les gustaría aprender el próximo año como una forma de permitir y hacer participar a los estudiantes en la proyección de los aprendizajes del 2021.

Algo similar se realizó en la Escuela Rural Madre de la Divina Providencia, de la comuna de Cisnes. Dentro de las ponderaciones para la obtención de la calificación se consideró una pauta de autoevaluación. Los docentes del establecimiento también destacaron el proceso reflexivo que se evidenció en tal instancia.

En el Colegio Madrigal de la comuna de La Reina, en el marco del portafolio de evidencias que implementaron, se incorporó una autoevaluación por cada asignatura. En esta autoevaluación se consideraron indicadores relacionados con elementos cognitivos y actitudinales del área de aprendizaje, por lo que su diseño respondió a contextos disciplinares particulares (Förster, 2017). En palabras de los

docentes del establecimiento, esta instancia fue una grata sorpresa, pues evidenció efectivamente un proceso de reflexión, los estudiantes fueron conscientes y críticos ante sus desempeños, aun cuando existiera una calificación de por medio. Todo este proceso fue apoyado por las evidencias que el mismo portafolio contenía, lo que permitió que el proceso de reflexión fuera visible para los estudiantes.

La autoevaluación también formó parte del proceso en el Colegio Artístico Costa Mauco de la comuna de Quintero. Se implementó una pauta de autoevaluación por cada tarea de evaluación interdisciplinaria que los estudiantes contestaban y entregaban antes de la entrega final. El objetivo de esta instancia, con foco formativo, fue la reflexión por parte de los estudiantes de lo que habían realizado y posibles mejoras antes de la calificación.

Todas estas experiencias plantean la autoevaluación con una razón clara para realizarla (Förster, 2017). En cada experiencia hay una reflexión asociada y una planificación para que se haga, por lo que le da un sentido, sobre todo en un contexto donde es importante visibilizar el reconocimiento de los propios avances. En esta materia cada establecimiento ha de tomar sus propias definiciones, sin embargo, queremos hacer presente dos consideraciones. En primer lugar, evaluar y recoger evidencia no es sinónimo de asignar una nota, bien puede evaluarse o auto-evaluarse sin que esa auto-evaluación de traduzca necesariamente en una calificación formal. En segundo lugar, es necesario recordar que el responsable de certificar ante otros el nivel de logro alcanzado por un estudiante es el docente. En las circunstancias actuales, sin embargo, el docente encuentra muy limitadas sus opciones para obtener evidencias de dicho nivel, y resulta muy recomendable recurrir al reporte de los propios estudiantes o a su apreciación fundamentada de su auto-evaluación, utilizando, por ejemplo, la misma rúbrica que utiliza el docente. La perspectiva aportada por los estudiantes puede ser un insumo muy rico para el docente a la hora de tomar decisiones sobre la calificación, favoreciendo que varíe incluso su calificación original al tenerla en cuenta, lo que no necesariamente se traducirá en una ponderación porcentual pre-establecida. De esta manera, se diversifican las fuentes de evidencia y se integra al estudiante en el proceso de evaluación.

b. Participación del estudiante en la construcción de metas

Para que la autoevaluación se lleve a cabo correctamente, se considera que una condición favorable es que los estudiantes comprendan los objetivos de las tareas que deben realizar para aprender (Sanmartí, 2020). Esto permite que los estudiantes puedan ajustar sus expectativas durante el proceso, monitorear el propio trabajo y reflexionar sobre este.

En esta línea, el colegio San José de Peñalolén implementó en las entrevistas de retroalimentación individual la oportunidad de que cada estudiante construyera sus propias metas de aprendizaje a partir de la conversación que surgía en dicha instancia. Los estudiantes de primer ciclo en estas entrevistas señalaban qué es lo que querían aprender durante este año, y además de trabajar preguntas sobre el tema generador, se trabaja sobre esta meta, presentando material a los estudiantes o llevando actividades y tareas seleccionadas para la meta, de manera que el estudiante pudiese cumplir este objetivo al finalizar el año.

Por ejemplo, en un primero básico, la mayor cantidad de metas planteadas por los estudiantes fue aprender a leer. Las docentes trabajaron individualmente con cada estudiante de acuerdo a su nivel de lectura y escritura para avanzar hacia esta meta y la calificación tomó en consideración este punto, es decir, si el estudiante se había comprometido con su meta y si había avanzado hacia la misma.

Como veremos más adelante en las conclusiones y recomendaciones, al reportar sobre el aprendizaje es muy relevante no solo hacerlo en relación a las expectativas de logro que establece el currículum nacional, sino también al avance que presenta el estudiante. Mejor aun si este avance toma en consideración las metas que se ha propuesto el propio estudiante, pues le otorga protagonismo, responsabilidad y reconoce su agencia en el proceso de aprendizaje.

Promoción escolar y pandemia: una decisión pedagógica y contextualizada

En el contexto chileno, hasta el año 2018 la calificación traía como consecuencia automática la promoción (o no) de un estudiante⁶. Sin embargo, esta situación se replanteó con la promulgación del decreto 67, el cual comenzó a ser implementado el año 2020, coincidiendo con el inicio de la pandemia. Tal como se mencionó anteriormente, la reprobación de un estudiante no es automática, involucra una decisión pedagógica donde los/as docentes y directivos, a partir de evidencias de aprendizajes cognitivos y socioemocionales, concluyen acerca de la situación de aprobación del estudiante.

Las inequidades en el acceso a la educación virtual y de apoyo en el hogar a las cuales se han visto enfrentadas las comunidades escolares durante la pandemia, llevó a que los establecimientos decidieran sobre la repitencia considerando no tan solo los aprendizajes obtenidos, sino que también factores contextuales, en consonancia con las oportunidades que brinda el decreto 67. En este sentido, es relevante visibilizar las decisiones que algunos establecimientos escolares tomaron al respecto, considerando las problemáticas que esta pandemia ha acentuado.

En el colegio San José de Peñalolén decidieron crear un comité de evaluación con profesores de los distintos ciclos y en dicha instancia se analizó cada caso de acuerdo a la situación particular y contexto. Esta comisión no buscó la repitencia, sino que optar por la mejor decisión para cada estudiante y familia, de acuerdo a los conocimientos que se tienen sobre él o ella, el desarrollo de habilidades que tenga y su avance curricular, con el objetivo de crear nuevas estrategias en conjunto con la familia para avanzar y proyectar el año escolar 2021.

El colegio Madrigal de la comuna de La Reina optó, también, por no considerar la repitencia este año como una alternativa a implementar. Hubo pocas situaciones en donde se haya perdido contacto con algún estudiante, pero cuando las hubo se propuso un plan de seguimiento y adecuación de la planificación para estos casos.

Por el contexto complejo que estaban viviendo los estudiantes, en el Colegio Artístico Costa Mauco de la comuna de Quintero, también consideraron que lo ideal era que los estudiantes no repitieran. Quienes

6. Cabe señalar que la evidencia nacional e internacional ha concluido que la repitencia, en la mayoría de los casos, no permite disminuir las brechas del aprendizaje, existiendo una relación negativa entre esta experiencia y las oportunidades de aprendizaje (CEPPE, 2016).

se encontraban en una situación crítica fueron acogidos en el plan “Estamos a tiempo” del MINEDUC y que se ejecutó en el establecimiento, cuyo foco estuvo en retomar el contacto con dichos estudiantes y preparar recursos impresos bajo un plan diseñado exclusivamente para estos casos.

La adecuación de la planificación antes determinadas situaciones de los estudiantes es clave para abordar la promoción escolar en este contexto. Fue así como la Escuela Rural Madre de la Divina Providencia, de la comuna de Cisnes, implementó un diagnóstico de las situaciones de los estudiantes de la escuela, de manera de identificar pérdidas de contacto o dificultades particulares. Una vez identificados, se entregó una oportunidad de promoción, donde la planificación de la enseñanza se ajustó a la situación del estudiante para que este pueda alcanzar los aprendizajes.

En todas las experiencias, la repitencia nunca fue automática, en coherencia con lo planteado en el decreto 67/2018. Se establecieron diagnósticos y oportunidades para acompañar a estudiantes que no habían logrado los aprendizajes o que no habían participado en las clases virtuales, otorgando las garantías para que el aprendizaje se lograra. Si estas garantías no estuviesen, la repitencia se convertiría en una amenaza no tan solo para el aprendizaje, sino que también para la continuidad en el sistema escolar sobre todo en una situación de crisis sanitaria.

V. Conclusiones y recomendaciones

Tal como hemos señalado en este documento, calificar el aprendizaje de los estudiantes siempre ha sido una tarea compleja en que dominan tradiciones muy arraigadas y que muchas veces se aplican sin suficiente reflexión. A las múltiples decisiones derivadas de la calificación, a diferencia de otros países, en el nuestro se suma la promoción y la repitencia que tanto impacto y riesgos tienen en la trayectoria escolar y la deserción. La situación sanitaria y de suspensión masiva de las clases presenciales en 2020 y que será al menos parcial en 2021 agudizan estas dificultades, agregando nuevos elementos e incertidumbre. Ello no hace sino complejizar la tarea de certificar los aprendizajes y asignar calificaciones, al punto que algunos países recomendaron durante 2020 simplemente suspenderla para priorizar otras funciones.

Aventuramos que muchas de las conclusiones y recomendaciones que a continuación tentativamente ofrecemos, son válidas para un contexto de educación presencial sin COVID-19, y algunas de ellas vienen sugiriéndose desde hace años. Sin embargo, la situación actual, en algunos casos nos fuerza a implementarlas, constituyéndose así en una oportunidad para discontinuar tradiciones arraigadas que no se modifican por las dificultades que siempre conlleva realizar cambios que interrumpen el peso de su inercia.

A continuación se propone una síntesis de los principales elementos a tomar en consideración para la reflexión y toma de decisiones sobre la calificación del aprendizaje que pueden ser de utilidad en general y en particular para el año 2021.

1. ¿Para qué y para quién calificar?

Las calificaciones (sean en forma de notas o 'conceptos') cumplen la función de comunicar y certificar de modo muy sintético, el aprendizaje que se ha alcanzado en un área hasta un determinado momento en la trayectoria de dicho aprendizaje. Si hacemos una analogía entre esta trayectoria y una película, la calificación o nota aspira a ser una fotografía en un momento específico (el final de una unidad, de un semestre o del año) de un continuo mayor.

A partir de esa síntesis se derivan decisiones y consecuencias para distintos involucrados. Por ejemplo, al término de un año escolar, el equipo docente decide sobre la promoción de los estudiantes, los docentes del periodo siguiente (en el mismo establecimiento o en otro) debieran poder hacerse una idea general

del nivel alcanzado por el estudiante y por ende tomar decisiones pedagógicas pertinentes, y los padres pueden concluir que su hijo o hija necesita apoyo o atención especial. Al finalizar la educación media también se toman decisiones de certificación (de la licencia de Educación Media) y se aporta información que incide en el ingreso a la educación superior a través del NEM (promedio de notas de la enseñanza media) y el ranking. También el propio estudiante recibe, a través de las calificaciones, un mensaje condensado sobre el nivel del desempeño logrado en cada asignatura, y podría tomar decisiones usando esa información, como por ejemplo, orientarse vocacionalmente.

Para varias de estas decisiones no se requiere una certificación externa como la que se da en el acta de notas que se oficializa en el Ministerio y sería mucho más informativo que esta síntesis tuviera (o al menos se acompañara) de un significado sustantivo que no es posible expresar simplemente en una nota de 1 a 7 o mediante escuetos conceptos de S, B y MB. Para transmitir información al propio estudiante, a los padres o a los docentes del curso siguiente, es de mucha mayor utilidad una descripción como la siguiente: “En lectura el estudiante logra el nivel esperado al término de X básico pues es capaz de leer diversos tipos de textos breves (ej. cuentos, avisos, fábulas) señalando de qué se tratan. Puede ubicar información explícita y leer entre líneas para comprender lo que no es explícito, además de emitir opiniones o sacar conclusiones basándose en lo que ha leído”.

Sin embargo, para otros propósitos tales como reportar al Ministerio de Educación o entregar información para decisiones de admisión a la educación superior, las calificaciones finales adquieren un carácter formal que en nuestro país se expresan en una escala de notas de 1 a 7, con decimales. Es este propósito de certificación oficial del nivel de aprendizaje alcanzado, de gran impacto por las decisiones sobre la trayectoria de los estudiantes, el que conlleva más desafíos para los establecimientos, especialmente para una situación como la actual.

2. Planificar la calificación anticipadamente y articulándola con la evaluación formativa

La ventaja de 2021 por sobre lo sucedido en 2020, es que es posible prever que no es adecuado planificar considerando un solo escenario posible. En cualquier caso, incluyendo la alternativa improbable de que sea posible la asistencia presencial durante todo el periodo, es deseable ser muy selectivos a la hora de planificar instancias de evaluación sumativa calificadas, reservándola para tareas de síntesis e integración que efectivamente permitan evidenciar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en aprendizajes que resulten nucleares para el área al término de una unidad, semestre o año. Es preferible considerar desde un inicio tareas de evaluación posibles de implementar tanto en un contexto presencial como virtual, cuyo proceso de realización provea la oportunidad de entregar retroalimentación en determinados hitos, para mejorar el desempeño antes de la entrega o presentación final. De esta manera, es posible articular la evaluación formativa realizada durante el proceso y la evaluación sumativa calificada en la entrega final.

Informar anticipadamente a los estudiantes cuáles son las tareas que serán calificadas, los criterios que se considerarán y las oportunidades que tendrán para recibir retroalimentación y mejorar, es crucial para la transparencia del proceso y para que ellos y ellas tengan claridad del desempeño esperado. Un modo de lograr esto es diseñar y comunicar una “ruta del aprendizaje y evaluación”, donde resulte claro

la relación entre las actividades intermedias y la tarea a través de la cual deberán demostrar lo aprendido, los momentos en que se harán entregas o presentaciones parciales y se recibirá retroalimentación, y la rúbrica con que se valorará la entrega o desempeño final. Otra alternativa posible, es que para un mismo objetivo de aprendizaje se califique como nota final el trabajo o presentación en que el o la estudiante haya demostrado su mejor desempeño.

3. No confundir más evidencia con más actividades o más pruebas para promediar

Para tener una calificación que sintetice lo aprendido, es frecuente utilizar el cálculo de un promedio, por ejemplo, de las notas obtenidas en sucesivas pruebas. Frecuentemente también, se entiende que al hacer más pruebas, se ofrecen más oportunidades al estudiante para subir dicho promedio.

Un elemento común a las experiencias recogidas en este documento, es que en las circunstancias actuales menos es más. Lo central es ser muy selectivos para elegir actividades de evaluación en que los estudiantes requieran integrar y poner en juego lo nuclear de los aprendizajes que están desarrollando, demostrándolos en tareas de desempeño en que deben generar un producto, resolver una situación o mostrar un desempeño que cuente como expresión sintética de dichos aprendizajes. Más aun, es posible que algunas de estas tareas de evaluación soliciten integrar aprendizajes de distintas asignaturas en un solo proyecto interdisciplinario o ejecución, que pueda dar origen a calificaciones para cada una de ellas.

Una sola tarea bien diseñada puede entregar evidencias muy ricas del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y dar origen a una calificación final que sea una buena síntesis de ellos.

Para tener suficientes fuentes de información sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante no es preciso haber administrado múltiples pruebas. Proyectos y trabajos que se desarrollan en un periodo algo más extenso, permiten al docente tener información a lo largo del proceso y verificar cómo y cuánto el estudiante ha ido avanzando hasta la ejecución o entrega final que es calificada. Privilegiar calidad de las tareas de evaluación por sobre la cantidad de ellas es el mensaje.

4. La autenticidad y autoría de las evidencias de aprendizaje

En el contexto escolar de pandemia, en que coexisten de modo simultáneo o secuencial modalidades presenciales y remotas, la inquietud por la autenticidad y autoría de las evidencias que se utilizan para calificar o poner nota es una inquietud frecuente de los y las docentes. ¿Qué estoy calificando cuando pongo nota a un trabajo o prueba aplicada de modo remoto? ¿representan estas respuestas el nivel de aprendizaje efectivamente alcanzado por el estudiante o es una nota al nivel de apoyo que ha podido entregarle su familia? O más concretamente: ¿puedo estar seguro que esta es una evidencia de aprendizaje del propio estudiante o fue generada por un miembro de su familia o transmitida por un compañero mediante redes sociales? Las condiciones habituales de presencialidad que permiten a los docentes verificar la autoría de las evidencias de logro ya no son la norma, ni se puede contar con ellas con certeza para planificar instancias de evaluación sumativa calificada.

Considerando lo anterior, probablemente sea necesario tener en cuenta que, en las condiciones

actuales, las notas necesariamente contendrán un grado mayor de incertidumbre, que puede reducirse si se opta por solicitar a los estudiantes que realicen tareas de desempeño o ejecuciones complejas para obtenerlas. Tareas como interpretar una melodía con un instrumento musical en una video-llamada con instancias previas de práctica, escribir un cuento a través de sucesivas entregas, en que los estudiantes tengan la oportunidad de recibir retroalimentación del docente y sus compañeros a través de whatsapp, o realizar un proyecto a lo largo de varias semanas, son modos de recoger evidencia que favorecen que el docente verifique la autoría a través de tareas que propician la integración de aprendizajes en un desempeño de mayor significado y relevancia para los estudiantes.

Junto con lo anterior, una menor frecuencia y presión por las notas y un mayor énfasis en el aprendizaje, también pueden ser elementos centrales para contribuir a desincentivar conductas de plagio por parte de los estudiantes.

5. La auto-evaluación como fuente de información

Una práctica común implementada por los docentes durante 2020, fue la de considerar la auto-evaluación de los estudiantes en la calificación final. El modo más habitual de hacerlo fue solicitarles que se asignaran una nota, que luego, con alguna ponderación, era promediada con la que asignaba el docente.

La nota final certifica la medida en que los estudiantes han alcanzado los aprendizajes que se espera para un determinado periodo, y sin duda es el docente, más que el estudiante, el responsable más calificado para llegar a una apreciación al respecto. Sin embargo, en contextos de educación a distancia, o de presencialidad muy intermitente, son más restringidas sus oportunidades para observar directamente las manifestaciones del aprendizaje de sus estudiantes. Si recordamos que evaluar no es lo mismo que calificar, una alternativa a promediar la calificación del docente con la auto-calificación del estudiante, es solicitarle que reporte, de modo cualitativo, sus fortalezas, sus debilidades, los problemas que identificó, en qué avanzó, ya sea a través de una breve encuesta, entrevista o reflexión escrita, o pidiéndole que elija la categoría de una rúbrica que piensa que mejor representa lo que ha aprendido. De este modo, el docente puede acceder a más información para tomar una decisión sobre la calificación que asignará, recurriendo a la perspectiva del estudiante como fuente de información.

6. ¿Qué calificar? ¿Avances, logros o proceso?

La literatura especializada en calificación suele recomendar que no mezclemos en la nota final de una asignatura componentes distintos del logro de aprendizaje alcanzado para ese año escolar. De acuerdo a ello, la nota debiera representar cuánto logró aprender el estudiante de lo que se espera que aprendan los estudiantes en ese curso específico para esa asignatura. El referente para comparar el logro del estudiante con las expectativas de aprendizaje son los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares y en el caso del año 2020 y 2021, el referente son los objetivos priorizados. Sin embargo, es muy relevante considerar que no solo se debe considerar lo que se esperaba que los estudiantes aprendieran, sino las oportunidades efectivas que se les pudo otorgar para que lo hicieran. Podríamos decir que la calificación formal en una asignatura debiera sintetizar lo que el estudiante logró aprender, dadas las oportunidades que se le pudieron brindar para aprender. Es posible que haya establecimientos

Y estudiantes específicos para los cuales simplemente no se proporcionó oportunidades de aprendizaje o estas fueron muy limitadas para algunos de los objetivos priorizados, por lo que la calificación solo debiera reflejar el nivel de logro de aquellos objetivos que el docente tiene mayor certeza de haber cubierto. Esto es especialmente relevante en estos años de pandemia. Dadas las condiciones de conectividad y otros factores, esto puede variar bastante de un establecimiento a otro, e incluso de un estudiante al otro dentro de un mismo curso. El principio fundamental es que, dadas las circunstancias actuales, los estudiantes nunca debieran ser perjudicados asumiendo las consecuencias de una situación que excede con mucho lo que ellos pueden controlar.

Los hábitos de trabajo (colaboración, participación, perseverancia, la puntualidad en las entregas), la asistencia presencial o remota, y el avance logrado durante un determinado período, son muy relevantes y sin duda debieran ser reportados tanto al estudiante como a su familia. Sin embargo, se recomienda que no se mezclen (es decir, no se promedien) con la nota o concepto que representa el logro de aprendizaje alcanzado por el estudiante de acuerdo con los objetivos de aprendizaje para el año o periodo evaluado (Brookhart, 2020). Cuando se mezclan estas dimensiones y se representan con una sola nota o concepto, se pierde y confunde información. Promediarlos deriva en que una misma calificación podría representar niveles muy disímiles de resultados de aprendizaje en distintos estudiantes, perdiéndose además la oportunidad de comunicar en forma diferenciada (a) qué nivel de logro ha alcanzado el estudiante en los aprendizajes que se esperaba alcanzara en la asignatura, (b) cuánto ha avanzado desde que comenzó, y (c) qué aprendizajes ha logrado en sus estrategias, actitudes, hábitos y habilidades de trabajo para seguir aprendiendo.

La literatura especializada sobre calificación, recomendaría que lo ideal es que el reporte para los estudiantes y sus apoderados informe y reconozca por separado estas tres dimensiones: los hábitos y habilidades de trabajo, el avance o progreso desde el comienzo del periodo y el nivel de logro de aprendizaje alcanzado. Por su parte, el registro para el acta de notas que se remite al Ministerio de Educación, tendría el propósito de certificar externamente el nivel de aprendizaje alcanzado, en referencia a los objetivos de aprendizaje (priorizados) para el periodo y tomando en cuenta, como hemos dicho, las oportunidades que efectivamente fue posible que los estudiantes tuvieran para lograrlos.

Sin perjuicio de estas recomendaciones de la literatura especializada, es necesario señalar que aquello que se califica y reporta a los estudiantes y sus padres y qué representarán las notas que se informan en el acta que se remite al Ministerio de Educación, son materia de reflexión profesional y de la toma de decisiones que nutre los reglamentos de evaluación de cada establecimiento.

7. Flexibilidad en los tiempos de entrega

Los estudiantes y sus familias varían enormemente en las condiciones de conectividad o en las facilidades para retirar materiales y guías y por tanto, en las facilidades y tiempo del que disponen para completar sus tareas de evaluación. La puntualidad en la entrega suele ser uno de los aspectos valorados por los docentes, valoración que se expresa en muchas ocasiones mezclándola en la nota otorgada, ya sea ponderándola con algún porcentaje de ella o “restando puntos” por retrasos respecto de una fecha única

de entrega para todos. Aunque pueda resultar contra-intuitivo, establecer la misma regla de plazos para todos, en ocasiones puede ser contradictorio con lograr mayor equidad y también con el propósito de contar con evidencia de calidad sobre el nivel de aprendizaje efectivamente alcanzado por el estudiante.

Algunas opciones que pueden ayudar al respecto:

- Comunicar claramente cuál fue el nivel de aprendizaje alcanzado en la tarea de evaluación y calificarlo separadamente de aspectos como la puntualidad. Así, por ejemplo, el estudiante comprenderá que el ensayo o cuento que escribió alcanzó el nivel esperado, pero que sin embargo, debe generar estrategias para planificarse mejor y completar su trabajo a tiempo. De esta manera, la calificación de logro, pone nota al aprendizaje que se buscaba y no a cuándo el estudiante lo demostró.
- Dar oportunidades para practicar y mejorar el propio desempeño entregando retroalimentación hasta que los estudiantes alcancen un nivel adecuado antes de calificar.
- De ser posible y pertinente, considerar plazos que podrían ser diferenciados.

Es importante tener en cuenta que el contexto es desafiante no solo para los estudiantes y sus familias sino también para los docentes. Las recomendaciones en materia de flexibilidad en los tiempos de entrega requieren dosificación y un soporte y recursos que faciliten gestionar esta diferenciación (tales como agendas y sistemas especiales de registro) para no transformarse en una sobrecarga desmedida e inabordable para los docentes.

8. ¿Notas o conceptos? ¿Cuánta precisión?

La normativa exige que el reporte de las calificaciones que el establecimiento entrega al Ministerio de Educación debe expresarse en una nota de 1 a 7, considerando decimales. Aunque existe una suerte de sentido común sobre el significado de estos números, este se limita a grados de distancia entre el desempeño alcanzado y el que puede considerarse como meramente aceptable (el 4), de excelencia (el 7) o nulo (el 1). Nada informan estos números sobre qué tan bien y cómo ha logrado el estudiante escribir, cantar o interpretar un instrumento musical, o resolver problemas matemáticos nuevos utilizando qué operaciones. Reemplazarlos por porcentajes de logro o por rótulos de *'suficiente'*, *'bien'*, o *'muy bien'* tampoco resuelve esta falta de significado para docentes, alumnos y apoderados.

Contar con una rúbrica que describa niveles crecientes de logro en los aprendizajes nucleares de la asignatura o para un área dentro de ella (por ejemplo, para lectura y escritura en el caso de Lenguaje) puede ser una gran ayuda para que el reporte sobre el aprendizaje adquiera significado. Normalmente una rúbrica de este tipo considerará descripciones de tres o cuatro niveles de desempeño, a los cuales es posible asociar rangos de notas para efectos de reportar luego al Ministerio de Educación (por ejemplo, 6 a 7 para el nivel más logrado, 5 para el previo a este, 4 para el que describe el aprendizaje suficiente y menos de 4 para el nivel menos logrado). Dado que se trata de categorías descriptivas de desempeño, cada nota aquí no pretende simular la precisión de una regla milimétrica en que es posible establecer distinciones a nivel de decimales. Los decimales resultarán, en el acta de notas remitida al Ministerio, como consecuencia de promediar las calificaciones obtenidas en distintas asignaturas, o en distintas áreas al interior de ellas.

Por su ventaja de otorgar significado a las notas, este modo de asignar calificaciones ha sido una alternativa recomendada desde hace más de quince años (ver MINEDUC, 2006), pero en las actuales circunstancias adquiere mayor interés, pues un elemento común tanto en las experiencias nacionales e internacionales reportadas en este documento, es que las prácticas de calificación recurrieron en 2020 a categorías amplias. En uno de los casos nacionales sólo se distinguió dos categorías: un 3,9 cuando el estudiante no había logrado aún el nivel mínimo de aprendizaje en la asignatura, y un 6 ó 7 cuando sí lo había hecho. Del mismo modo, en varios estados de Estados Unidos sólo se reportó dos categorías: “logrado” y “aún sin suficiente evidencia de logro”.

9. La promoción y repitencia

Tal como establece el decreto 67 de evaluación y promoción escolar de 2018, para los estudiantes que presentan un nivel de logro de aprendizaje muy por debajo de lo esperado, lo central es la definición que haga el equipo docente -en conjunto con los apoderados- de un plan específico y efectivo para revertir su situación. Esto es imperativo tanto en el caso que se defina promover al estudiante al nivel siguiente como si se opta por la repitencia, que se considera como una medida muy excepcional, pues no se le concibe como una estrategia adecuada para mejorar aprendizajes, dado que se asocia a un detrimento del sentido de auto-eficacia (con su consecuente efecto en el rendimiento), pérdida del grupo de pertenencia, y a un mayor riesgo de deserción. Todo lo anterior se agudiza en las circunstancias actuales en que conservar el vínculo con la comunidad escolar se torna más difícil. Al respecto, es interesante notar que la orientación adoptada por varios países ha sido la de considerar un periodo más extenso (que el de un año) para lograr los aprendizajes esperados para un determinado grado o nivel.

De acuerdo al mismo decreto, un determinado nivel de asistencia o nota, nunca deben entenderse como gatillante automático de la promoción o repitencia. Esta es una decisión profesional que ha de adoptarse en beneficio del estudiante, considerando el impacto en su aprendizaje y desarrollo. Esta norma general cobra especial relevancia en las actuales circunstancias, en que el criterio fundamental es que no sea el estudiante el que resulte perjudicado con una medida como esta en un contexto tan inestable y excepcional.

Es necesario reconocer que en las experiencias nacionales reportadas, hubo educadores que advirtieron sobre los posibles riesgos de deserción encerrados en anticipar una promoción automática generalizada. De acuerdo a su reporte y perspectiva, en población rural y más vulnerable, la “sombra” de una posible repitencia puede, paradójicamente, actuar como protector del derecho a la educación de los estudiantes y motivar a las familias a perseverar en apoyar la conexión de sus hijos con la escuela a pesar de las múltiples dificultades que deben sobrellevar. En otros, la calificación de fin de año fue un estímulo para que estudiantes que no se habían conectado durante meses lo hicieran.

Todo lo anterior no hace sino refrendar que se trata de decisiones complejas, tanto a nivel de cada establecimiento como de la política educacional a nivel nacional.

10. El trabajo en equipo al interior de los establecimientos

Las opciones involucradas en la calificación del trabajo de los estudiantes son complejas, tienen muchas aristas y requieren que el conjunto de profesionales de la educación acuerde criterios comunes y los formalicen. La última recomendación de este documento es posiblemente la más relevante. La evaluación tanto formativa como sumativa, requieren siempre y más en estas circunstancias, de mucha reflexión pedagógica de los equipos al interior de los establecimientos. Los puntos abordados aquí pueden ser una buena guía para iniciar la discusión y la acción.

Referencias Bibliográficas

Capítulo II

- **Antibi, A. (2003).** La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves. Paris : Math'Adore.
- **Bloom, B. (1971).** Mastery learning. En J. H. Block (Ed.), *Mastery learning Theory and practice* (pp. 47-63). New York: NY Holt, Rinehart & Winston.
- **Brookhart, S. (1994).** Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- **Brookhart, S.; Guskey, T; Bowers, A.; McMillan, J.; Smith, JK.; Smith, L.; Stevens, M. & Welsh, M. (2016).** A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, December 2016, Vol. 86, No. 4, pp. 803-848
- **Dompnier, B., Pansu, P. & Bressoux, P. (2006).** An integrative model of scholastic judgments: pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2). [http:// dx.doi.org/10.1007/BF03173572](http://dx.doi.org/10.1007/BF03173572)
- **Forster, C. (Ed) (2017).** El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes.
- **Martínez Rizo, F. (2012).** La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875
- **McMillan, J.; Myran, S. & Workman, D. (2002).** Elementary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *The Journal of Educational Research*, 95:4, 203-213
- **Merle, P. (2028)** Les pratiques d'évaluation scolaire. Paris: PUF
- **MINEDUC (2018).** Política para el fortaleciendo de la evaluación en el aula. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2255>
- **Ravela, P. (2006).** Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Montevideo, Uruguay: PREAL.
- **Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017).** ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevideo: Grupo Almagro Editores.
- **Scriven, M. (1967).** The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago, U.S.: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation.
- **Scriven, M. (2013).** The foundation and future of evaluation. En S. L. Donaldson (Ed.), *The future of evaluation in society. A tribute to Michel Scrive* (pp. 11-44). United States of America: Information Age Publishing Inc.

- **Stiggins, R., Frisbie, D. & Griswold, P. (1989).** Inside high school grading practices: building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- **Wiggins, G. (1998).** *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass.
- **William, D. (2011).** *Embedded formative assessment.* Bloomington: Solution Tree Press.

Capítulo III

- **Académie de Nantes (2020).** Continuité pédagogique: quelle évaluation en cette fin d'année scolaire? Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/quelle-evaluation-en-cette-fin-d-annee-1288125.kjsp?RH=1583768787371>.
- **Baudoin, N., Dellisse, S., Gigi, M., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A. & Lafontaine, D., (2020).** Sondage « Bien-être et motivation des élèves du secondaire - Rentrée post-confinement » (septembre-octobre 2020). Note de synthèse – novembre 2020. Ministère FWB DGPSE. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/253693/1/Rapport%20Sondage%20covid%20sept%20oct%202020.pdf>
- **CEPAL-UNESCO (2020).** La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Castro, M., Choi, L., Knudson, J., & O'Day, J. (2020). *Grading policy in the time of COVID-19: Considerations and implications for equity.* San Mateo, CA: California Collaborative on District Reform.
- **Consejo Federal de Educación de Argentina (2020).** Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica. Anexo I de la Resolución 363/20. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_i_orientaciones_proceso_eval_firmado_if-2020-32923638-apn-sgcfeme.pdf
- **Department for Education. (2020).** Taking exams during the coronavirus (COVID-19) outbreak. Recuperado el 23 de diciembre de 2020, de <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-cancellation-of-gcses-as-and-a-levels-in-2020/coronavirus-covid-19-cancellation-of-gcses-as-and-a-levels-in-2020#awarding-grades-in-2020>
- **Díez Gutiérrez, E., & Gajardo Espinoza, K. (2020).** Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- **Elige Educar (2020).** Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de resultados 19 de mayo 2020. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf

- **Feldman, J. (2020).** To grade or not to grade. *Educational Leadership*, 77(10), 43-46.
- **Förster, C. (2017).** Alfabetización evaluativa de los docentes. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 14-42). Santiago: Ediciones UC.
- **Huber, S. G., & Helm, C. (2020).** COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- **Malkus, N. & Christensen, C. (2020).** School district responses to the COVID-19 pandemic: Round 5, plateauing services in America's schools. *American Enterprise Institute Research Papers*, 2020-05-22. Recuperado el 23 de diciembre de 2020, de:
<https://www.aei.org/research-products/report/school-district-responses-to-the-covid-19-pandemic-round-5-plateauing-services-in-americas-schools/>
- **Merle, P. (2018)** *Les pratiques d'évaluation scolaire*. Paris: PUF
- **Middleton, K. V. (2020).** The Longer Term Impact of COVID 19 on K–12 Student Learning and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 41-44.
- **Ministerio de Educación de Argentina (2020).** Informe Preliminar: Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf
- **Ministerio de Educación del Perú (2020)** Orientaciones para la Evaluación de Competencias de Estudiantes de la Educación Básica en el Marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. Documento normativo.
<http://www.grade.org.pe/crear/recurso/orientaciones-para-la-evaluacion-de-competencias-de-estudiantes-de-la-educacion-basica-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria-por-la-covid-19/>
- **Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017).** ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevideo: Grupo Almagro Editores.
- **Sawchuk, S. (2020).** Grading During the Pandemic? It's a Tough Call. *Education Week*, 39(30), 6.
- **UNESCO (2020a).** COVID-19 -A glance of national coping strategies on highstakes- Working Document. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de
https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_review_of_high-stakes_exams_and_assessments_during_covid-19_en.pdf
- **UNESCO (2020b).** COVID-19 Education Response Webinar - Managing high-stakes exams and assessments during the Covid-19 pandemic.
- **Zepeda, S. (2017).** El fin justifica los medios: intencionalidades de la evaluación. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 95-119). Santiago: Ediciones UC.

- **Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020).** Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), <http://dx.doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Capítulo IV

- **CEPPE (2016)** Revisión de literaturas sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje. Document. Recuperado el 8 de enero de 2021 de http://www.biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/916/Informe%20Final_28_09_CEPPE_Revisi%C3%B3n%20lit%20promoci%C3%B3n%20y%20repitencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Decreto 67/2018: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Chile: Ministerio de Educación.
- **Forster, C. (Ed) (2017).** El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Santiago: Ediciones UC.
- **Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020).** Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile. Document. Recuperado el 8 de enero de 2021 de https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20200723/20200723181922/dida__cticas_para_la_proximidad___aprendiendo_en_tiempos_de_crisis.pdf
- **Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017).** ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevideo: Grupo Almagro Editores.
- **Sanmartí, N. (2020).** Evaluar y aprender: un único proceso. Barcelona: Editorial Octaedro.
- **UCE. (2020).** Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar. Ministerio de Educación de Chile.

Capítulo V

- **Brookhart, P. (2020):** What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?, The Answer Lab, Policy Analysis for the California Education.
- **MINEDUC (2006)** Evaluación para el Aprendizaje Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2055>

