



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**“CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR”
ALCANCES Y DESAFÍOS PARA AVANZAR HACIA LA CALIDAD
DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO**

Trabajo de Graduación
para la obtención del Grado Académico
de Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
Pamela González Muñoz

Profesor patrocinante:
Dr. Nivaldo Benavides Moreno

Talca, mayo de 2020

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

DEDICATORIA

A mi madre, la mujer más importante en mi vida, quien me ha apoyado siempre y me ha formado como la mujer fuerte, independiente y perseverante que soy hoy.

A mi padre, quien se ha sacrificado siempre por darme lo mejor, por ser un hombre protector, incondicional, esforzado y cariñoso.

A mis hermanas, que siempre me motivan a ser mejor, tres pilares fundamentales en mi vida.

A Dios, quien me ha dado la fortaleza, sabiduría y me ha llenado de luz para poder continuar mi formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por guiarme por el camino correcto, porque nunca me ha abandonado, gracias por haberme dado una hermosa familia, por permitirme conocer excelentes profesores y amigos, por darme la fortaleza y sabiduría para poder continuar mi formación profesional y porque ha llenado mi corazón con la luz de tu espíritu dejando que cumpla esta meta.

A mis padres; Helda y Juan por ser los pilares fundamentales todo lo que soy, darme su apoyo incondicional, por haber depositado su confianza, su amor, y su anhelo. A mis hermanas Carolina, Marianela y Carla por estar siempre para mí, guiarme y protegerme.

A mis amigas y amigos por cada palabra de aliento y por ser esas personas que me acompañaron en los momentos difíciles y me motivaron cuando lo necesité.

A mis profesores por ser fuente de inspiración y sabiduría.

A mi tutor, profesor Nivaldo Benavides, por motivarme, apoyarme y guiarme en este proceso.

A mis compañeros Stefany y William, por compartir este camino juntos.

A todos ustedes por cada palabra de aliento y por confiar en mí,

¡Gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS	4
ÍNDICE DE TABLAS	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	11
1.1 EXPOSICIÓN GENERAL DEL TRABAJO.....	11
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TRABAJO.....	11
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
1.4 OBJETIVO DEL ESTUDIO	11
1.4.1	OBJETIVO GENERAL
.....	11
1.4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
.....	12
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	13
2.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN.....	13
2.1.1 PERIODO PRETYLERIANO	13
2.1.2. PERIODO TYLERIANO	14
2.1.3 PERIODO POSTTYLERIANO (1930 – ACTUALIDAD).....	14
2.2 CONTEXTO NORMATIVO EN CHILE, SOBRE EVALUACIÓN	15
2.2.1 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (20.370).....	17

2.2.2 SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, BÁSICA Y MEDIA (20.529)	17
2.2.3 LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR (20.845)	18
2.2.4 DECRETOS DE EVALUACIÓN EN CHILE	19
2.2.4.1 DECRETO DE EVALUACIÓN 2.088 DE 1978	19
2.2.4.2 DECRETO DE EVALUACIÓN 511 DE 1997	19
2.2.4.5 DECRETO DE EVALUACIÓN 67 DE 2018	20
2.4 PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE DOCENTE	29
2.4.1 FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LAS PRÁCTICAS	30
2.5 DESAFÍOS DOCENTES	32
2.6 PROBLEMAS DURANTE LA EVALUACIÓN	33
2.7 IMPACTOS DE LA EVALUACIÓN	35
2.8 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	36
2.8.1 CRITERIOS	37
2.8.2 TIPOS DE APRENDIZAJE	37
2.8.2.1 CONCEPTUAL	37
2.8.2.2 PROCEDIMENTAL	38
2.8.2.3 ACTITUDINAL	38
2.9 CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	38
2.9.1 SEGÚN SU FINALIDAD	38
2.9.2 SEGÚN SU TEMPORALIDAD	39
2.9.2 SEGÚN SUS AGENTES	40
2.9.4 SEGÚN SU EXTENSIÓN:	40
2.10 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	41
2.10.1 DIFERENCIA ENTRE TÉCNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	41
2.10.2 TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	42
2.10.3 TIPOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	43
2.10.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN MÁS UTILIZADOS	44
<u>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</u>	46
3.1 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	46
3.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	46
3.3 CARACTERIZACIÓN DEL UNIVERSO	47
3.3.1	POBLACIÓN: 48
3.3.2	MUESTRA: 48
3.3.3	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA 49
3.4 PLAN DE ANÁLISIS	49
<u>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS</u>	51

4.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	51
4.1.1 ¿QUÉ ENTIENDE USTED POR EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE?	51
4.1.2 ¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES QUE SE LE PRESENTAN PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES?	53
4.1.3 ¿CUÁLES SON LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN MÁS USADOS POR LOS DOCENTES?	55
4.1.4 ¿DE QUÉ MANERA CONTRIBUYE USTED A SELECCIONAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE APLICAN LOS DOCENTES?	56
4.1.5 ¿QUÉ FACTORES CONSIDERA PARA SELECCIONAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A APLICAR?	57
4.1.6 ¿QUÉ USOS LE DA USTED A LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES?	58
4.1.7 ¿QUÉ CONOCE USTED DEL DECRETO DE EVALUACIÓN 67/2018?	60
4.1.8 ¿CÓMO CREE USTED QUE IMPACTARÁ EN EL ESTABLECIMIENTO?	63
4.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A LA LUZ DE LOS REFERENTES TEÓRICOS	64
4.3 PRINCIPIOS, RELACIONES Y GENERALIDADES QUE SE PUEDEN EXTRAER A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS:	66
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	68
5.1 RESULTADOS OBTENIDOS	68
5.2 APORTACIÓN AL CAMPO O DISCIPLINA	69
5.3 SUGERENCIAS E INTERROGANTES PARA FUTUROS TRABAJOS EN EL TEMA	70
<u>FUENTES DE INFORMACIÓN</u>	71
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	71
FUENTES CIBERGRÁFICAS	74
<u>ANEXOS</u>	77
ANEXO N° 1: FORMATO CARTA DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN ENVIADA A COLEGIOS	77
ANEXO N° 2: FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO	78
ANEXO N° 3: FORMATO ENCUESTA APLICADA A DOCENTES	79
ANEXO N° 4: FORMATO ENCUESTA APLICADA A JEFES DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA	81
ANEXO N° 5: VALIDACIÓN EXPERTO 1	83
ANEXO N° 6: VALIDACIÓN EXPERTO 2	85
ANEXO N° 7: VALIDACIÓN EXPERTO 3	87
ANEXO N° 8: EJEMPLO DE ENCUESTA RESPONDIDA POR DOCENTE	89
ANEXO N° 9: EJEMPLO DE ENCUESTA RESPONDIDA POR JUTP	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Métodos de evaluación de aprendizaje	36
Tabla 2: Diferencia entre técnica e instrumento de evaluación	42
Tabla 3: Establecimientos Región del Maule según dependencia	47
Tabla 4: Colegios particular subvencionados seleccionados de las comunas de San Clemente, Maule y Talca.	48
Tabla 5: Colegios particular subvencionados seleccionados de las comunas Talca y San Clemente	48
Tabla 6: Cantidad de agentes claves de los colegios seleccionados	49
Tabla 7: Plan de análisis	49
Tabla 8: Nomenclatura de actores entrevistados	51
Tabla 9: Comprensión de definición de evaluación por jefe de UTP	51
Tabla 10: Comprensión de definición de evaluación por docentes	52
Tabla 11: Dificultades durante la evaluación según JUTP	53
Tabla 12: Dificultades durante la evaluación según docentes	53
Tabla 13: Instrumentos de evaluación más usados por los docentes según JUTP	55
Tabla 14: Instrumentos de evaluación más usados por los docentes según docentes ...	55
Tabla 15: Contribución de los JUTP en la selección de instrumentos de evaluación ..	56
Tabla 16: Selección docente de instrumentos de evaluación	57
Tabla 17: Uso de los resultados de evaluación por JUTP	58
Tabla 18: Uso de los resultados de evaluación por docentes	59
Tabla 19: Respuestas acerca del Decreto de evaluación por JUTP	60
Tabla 20: Respuestas acerca del Decreto de evaluación por docentes	61
Tabla 21: Impacto del Decreto de evaluación por JUTP	63
Tabla 22: Impacto del Decreto de evaluación por docentes	63

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo general describir las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de la de sus agentes claves y así poder analizar las prácticas de evaluación en aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica.

Para conocer las diferentes opiniones de dichos agentes se aplicó una entrevista a docentes y jefes de unidad técnico-pedagógica (JUTP) de 3 establecimientos de las comunas de Talca, Maule y San Clemente que fueron seleccionados de forma no probabilística o dirigida.

La metodología utilizada fue cualitativa de tipo exploratoria transversal, la cual favorece la obtención de información con mayor grado de profundidad. La recogida de información se realizó mediante entrevista estructurada y “*focus group*”. El análisis de los datos se realizará de manera separada entre los 3 jefes de UTP y los 18 docentes encuestados para luego obtener una conclusión general de las respuestas que éstos entregan.

Los resultados de la investigación arrojan datos interesantes de analizar y profundizar, pues las respuestas de los encuestados son diversas y en algunos casos discrepan frente a un mismo tema.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de graduación es una investigación realizada para obtener el grado académico de Magíster en Política y Gestión Educacional, dictado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, de la Universidad de Talca.

Esta investigación titulada “Concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar. Alcances y desafíos para avanzar hacia la calidad del sistema educativo chileno”, aborda la problemática de la escasez de estudios y evidencia sobre concepciones y prácticas evaluativas de docentes en el sistema escolar chileno.

La principal problemática que esto genera es el desconocimiento acerca de las visiones que tienen los docentes y JUTP sobre prácticas cotidianas dentro de la sala de clases y los diferentes usos que se les dan a los resultados obtenidos por los estudiantes.

Entendiendo que para Arratia y Ossandon:

La evaluación en aula es un componente clave de la apropiación e implementación del currículum nacional, constituye una pieza infaltable en iniciativas de política pública que buscan contribuir al fortalecimiento de los procesos pedagógicos al interior de los establecimientos, y así promover una educación equitativa y de calidad” (2018, p. 385).

Es por ello que se hace necesario profundizar en el tema por lo relevante que es la evaluación para el proceso de enseñanza – aprendizaje y lo significativo que puede llegar a ser esta experiencia para un estudiante.

“La evaluación se considera una dimensión inherente a todo proceso educativo, pues los docentes que diseñan evaluaciones de mayor calidad potencian el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, ofrecen retroalimentación de calidad y pueden mejorar la motivación de sus estudiantes” (Jensen, McDaniel, Woodard, y Kummer, 2014); al mismo tiempo, “mejoran sus estrategias de enseñanza y la toma de decisiones pedagógicas” (Black, 2004; Black y William, 1998). Sin embargo, “las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan” (Prieto y Contreras, 2008).

Los deficientes logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes medidos a través de las prácticas de evaluación y estrategias metodológicas de los docentes motivan a investigar y conocer la visión que tienen los docentes y JUTP sobre el fenómeno y, principalmente, sobre el impacto de las estrategias de evaluación en aula en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo relevante de la investigación y de la problemática surgida, se espera alcanzar el siguiente objetivo general: Describir las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes y JUTP) y de este objetivo surgen, a su vez, tres objetivos específicos que guían esta investigación: Identificar las concepciones y prácticas evaluativas más utilizadas por los docentes, identificar los usos (deseados/indeseados) que se hacen de sus resultados, identificar los desafíos -formación inicial y continua- para los docentes a partir del decreto 67/2018.

En el primer capítulo se presenta la problemática a estudiar y los objetivos que motivan la investigación. Se contextualiza y delimita el tema, se declaran las preguntas que guiarán el estudio, además se declara la metodología utilizada y se fundamenta la relevancia y pertinencia del estudio.

El capítulo segundo, corresponde a la revisión de la literatura que corresponde a la exploración de un conjunto de recursos bibliográficos que se relacionan con el objeto de estudio, recopilando la información obtenida de publicaciones y estudios relevantes para sustentar y respaldar el marco teórico, que además servirán como evidencia bibliográfica para validar la investigación.

En el capítulo tercero se describe cómo fue construida esta investigación. Se expone sobre el marco contextual del estudio, la relación problema, objetivos y la opción metodológica, la definición del tipo y diseño de investigación, la descripción de la población y muestra, los instrumentos de recogida de información, instrumentos de sistematización, las fases de validación y la condición ética que asegura confiabilidad de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan los análisis de los resultados obtenidos para cada objetivo específico, los principios o generalidades que se pueden extraer de los resultados, la comparación o relaciones de resultados con la literatura y las conclusiones recogidas de las entrevistas contrastándolas entre JUTP y docentes.

Finalmente, en el quinto capítulo, se exponen las principales conclusiones y los resultados vinculados a los objetivos propuestos al comienzo de esta investigación.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Exposición general del trabajo

Esta investigación tiene por objetivo mostrar y analizar las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar, considerando cuál será el impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde una mirada teórica y desde sus agentes claves, que son los docentes y jefes de unidad técnica-pedagógica. Esto se aplicará a colegios particular subvencionados de la Región del Maule, específicamente en las comunas de Talca, San Clemente y Maule. El proceso de desarrollo del trabajo se basa fundamentalmente en los aspectos teóricos que sustentan el proceso anteriormente descrito, en la indagación académica que presenta el sistema de evaluación en la educación chilena.

1.2 Contextualización y delimitación del trabajo

La presente investigación se realizará en tres establecimientos de la comunas de Talca, San Clemente y Maule, los cuales cuentan con la similitud de pertenecer a dependencia particular subvencionado y que en su labor atienden a estudiantes desde séptimo básico a cuarto medio.

Debido a que la realidad escolar tiene una comunidad educativa compuestas por múltiples agentes, se delimitó la propuesta de investigación, con base a los actores involucrados en aula y en aspecto directivo, por lo que se entrevistó a 3 JUTP y se realizaron 3 grupos de profesores los cuales estaban constituidos por 6 profesionales cada uno.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas que guiarán el objetivo de investigación son las siguientes:

- ¿Qué aporta la evaluación de aprendizaje en el proceso formativo de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las visiones que tienen los docentes y JUTP sobre los instrumentos de evaluación?
- ¿Qué tan preparados están los colegios para trabajar con el Decreto 67/2018?

1.4 Objetivo del estudio

1.4.1 Objetivo general

- Describir las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes y JUTP).

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones y prácticas evaluativas más utilizadas por los docentes.
- Identificar los usos (deseados/indeseados) que se hacen de sus resultados.
- Identificar los desafíos -formación inicial y continua- para los docentes a partir del decreto 67/2018.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Evolución histórica de la evaluación

2.1.1 Periodo Pretyleriano

La época pretyleriana comprende entre los años 2000 a.C. hasta el año 1930, también conocida como la “primera generación” o la “generación de la medida” debido al énfasis en los tests, “en donde la persona evaluada era simplemente proveedora de instrumentos de medición” (Monzón, 2015, p. 12). Marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían escasa relación con los programas escolares. “Los tests informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas de formación” (Alcaraz, 2015).

Los países precursores de la evaluación de estudiantes son Estados Unidos y Gran Bretaña, los cuales, alrededor del año 1845, aplicaron tests de rendimiento a estudiantes con el objetivo de apoyarlos en su educación (Lemus, citado en Alcaraz, 2015, p.12).

En el siglo XIX el concepto utilizado era el de medición en lugar de evaluación. Para Escudero (2003) medición y evaluación resultaban términos intercambiables. Sin embargo, en la práctica sólo se hablaba de medición. Además, a partir de la Primera Guerra Mundial, surge un especial interés por la aplicación de test de inteligencias y personalidad, puestos al servicio de fines escolares, “con la intención de acreditar y seleccionar al alumnado en base a sus conocimientos” (Alcaraz, 2015, p.12).

El punto más alto de la medición se sitúa en la década entre 1920 y 1930, donde los tests estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación. “Con la intención de medir destrezas escolares, basados en procedimientos de medida de la inteligencia para utilizar con grandes colectivos de estudiantes” (Alcaraz, 2015, p. 12).

Reyes (2001), sitúa también hacia 1916 la aplicación de los test de rendimiento y test de inteligencia. Recoge y sintetiza que, en esta generación definida por Guba y Lincoln (1989), el papel del-la evaluador-a se caracterizaba por aplicar los instrumentos de forma técnica.

Según Vélez “Las evaluaciones realizadas antes de los años 30 estaban centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales” (2007, p. 147).

En consecuencia, “este período se caracteriza por la aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes con la intención de seleccionarlos de acuerdo a sus conocimientos, pero no con

la intención de recabar antecedentes que den cuenta del proceso de construcción desarrollado progresivamente” (Monzón, 2015, p. 22).

2.1.2. Periodo Tyleriano

Según lo mencionado por Alcaraz (2015), el periodo Tyleriano, comprendió desde 1930 hasta 1945, recibe este nombre porque Ralph Tyler es conocido como el padre de la evaluación educativa, debido a que fue el primero en acuñar el término.

Con la aparición de Ralph Tyler, la evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque siempre ligados entre sí. Es así como nace el término evaluación educativa que se remonta a los años 30. Es Tyler, por tanto, quien supera la mera evaluación psicológica (característica del periodo anterior) y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Dicha propuesta basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos, se extiende ampliamente por EE.UU (Durar, citado en Alcaraz, 2015, p. 14).

De esta forma, comienza a abandonarse la evaluación basada en la norma, y surge lo que se conoce como evaluación criterial. “La primera nos informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indica rendimiento de un individuo en relación con un estándar” (Stenhouse, citado en Alcaraz, 2015, p. 14).

Por otra parte en esa época el Psicólogo norteamericano Benjamil Bloom desarrolla la taxonomía por objetivos en 1956, lo que refuerza la el proceso evaluativo en el campo educativo con un nuevo enfoque, “en donde plantea la existencia de tres grandes dominios: el cognoscitivo, psicomotor y afectivo” (Monzón, 2015, p. 17).

2.1.3 Periodo posttyleriano (1930 – Actualidad)

Este periodo surge a partir del año 1957 y “se caracteriza por un mayor énfasis en la rendición de cuenta, que se reflejó con la aparición de un nuevo movimiento llamado accountability” (Alcaraz, 2015, p. 15). Según Escudero “este periodo se caracteriza por una preocupación creciente en evaluar los proyectos educativos subvencionados por el Estado y que debían realizarse con el motivo de justificar las subvenciones (2003).

Este es un periodo de reflexión de ensayos teóricos que enriquecen el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación y se comienza a entender la evaluación en el aula como una estrategia para el asesoramiento en donde el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, sino que además la valora y la juzga en relación a distintos criterios establecidos. “En este periodo se comienzan a fortalecer y promover para la evaluación de aprendizaje el uso de entrevistas observaciones sistemática y el surgimiento de los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa, los que surgen el año 1963 con Scriven” (Alcaraz, 2015, p. 16).

Ya en la década de los años 70 y 80 se profesionaliza el proceso evaluativo, debido a la pluralidad conceptual y metodológica, ya que surgen una serie de propuestas alternativas en lo que respecta a la evaluación de programas que pretenden alejarse del modelo positivista e incorporando principios del modelo naturalista. “Este cambio de paradigma va a cambiar la forma en que se entiende el proceso de aprendizaje, dando origen al constructivismo, cuyos exponentes son Vygotsky y Piaget” (Monzón, 2015, p. 21).

“El constructivismo plantea la evaluación de los procesos que se desarrollan por parte de los estudiantes relacionados con los propósitos alcances y significados del aprendizaje, lo que es más complejo que aplicar una prueba pedagógica, ya que el proceso de evaluación debe ser permanente constante en donde la observación continua del docente cobra una importancia fundamental” (Monzón, 2016, p. 22).

A partir del constructivismo se incorporan nuevos principios que acaban repercutiendo en las formas de entender la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar, en donde se deja de hablar de medición y se avanza en la medición educativa. “Desde entonces la evaluación educativa se encuentra presente en cualquier debate sobre educación” (Alcaraz, 2015, p. 23). Es sumamente interesante conocer cómo ha ido evolucionando el concepto de evaluación y las diferentes visiones y propuestas que se han realizado a través del paso de los años, pero más interesante aún es conocer el propósito que le han asignado a dicho proceso, pasando de ser una medición de aprendizajes y procesos del mismo a ser una forma de justificar subvenciones.

2.2 Contexto normativo en Chile, sobre evaluación

El sistema educacional chileno ha experimentado en los últimos años un proceso histórico en lo que se refiere a reformas. La Ley General de Educación (LGE) o Ley 20.370, “incorpora una serie de definiciones que apuntan a la regulación del sistema educativo en función de la equidad y la calidad, con énfasis en el desarrollo integral de las y los estudiantes” (MINEDUC, 2018). En este contexto, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha ido desarrollando un proceso de reformas compuesto por una serie de políticas con énfasis en la inclusión, el fortalecimiento de la educación pública y el apoyo al ejercicio docente, “fundado en la concepción de la educación como un derecho social y que asigna al Estado un rol de garante de este derecho” (MINEDUC, 2018, p.8). El derecho a la educación implica que todos tengan acceso a una educación inclusiva, equitativa e integral requiriendo, entonces, comunidades escolares capaces de reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes, ofreciendo a cada uno lo que necesita para lograr las metas nacionales de aprendizaje con el fin de contar con una misma cultura, promoviendo el desarrollo de sus proyectos y participar activamente en la sociedad.

Por lo tanto, la evaluación es una herramienta primordial en el logro de estos objetivos, ya que permite al profesor y los estudiantes, mediante evidencias, el avance de sus aprendizajes, reflexionar y tomar decisiones gracias a ellas y de esta manera ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. Un buen proceso evaluativo permite conocer la diversidad existente en el aula de manera más precisa y obtener la información necesaria para

tomar decisiones pedagógicas pertinentes a la diversidad y las diferentes necesidades que surgen durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

No obstante, “la evaluación en aula ha sido más bien desatendida por la política pública, existiendo un bajo apoyo sistemático para el fortalecimiento de las capacidades docentes en esta área” (MINEDUC, 2014).

Por esta razón, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC ha comenzado la elaboración de una “Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula como una manera de incentivar y orientar la reflexión y el desarrollo profesional en torno a este ámbito” (MINEDUC, 2018, p.8). De esta manera promover prácticas evaluativas que potencien el aprendizaje y la enseñanza. Estas prácticas, muchas de ellas presentes en el quehacer profesional que se desarrolla en distintos establecimientos educacionales del país, se fundamenta en principios, creencias y valores acerca del proceso educativo y evaluativo que se articulan con la concepción de gestión curricular que se ha promovido en el marco de la reforma educacional, en la cual las metas comunes de aprendizaje definidas en el Currículum Nacional se logran mediante metodologías pertinentes a cada estudiante y contexto. Para una diversificación pertinente de esto, la evaluación que realizan los docentes juega un rol fundamental, porque permite visibilizar el lugar en que se encuentra cada estudiante y lo que requiere para seguir progresando.

Señala el Ministerio de educación, que el proceso de elaboración de la política para el fortalecimiento de la evaluación en aula da sus inicios durante el año 2015, a partir de un diagnóstico realizado a través de sistematizaciones de literatura e investigación, estudios y asesorías externas encargadas por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2018). Paralelo a ello se conformó una mesa de trabajo sobre evaluación con profesionales de distintas divisiones y áreas del MINEDUC que discutieron y elaboraron sugerencias sobre el tema. Este proceso se complementó con la realización de diversas instancias de trabajo, discusión y seminarios que contaron con la participación de expertos y actores relevantes del mundo educativo y, en específico, del ámbito evaluativo.

Cabe señalar que, como eje principal de esta política, es lograr promover una evaluación vinculada mucho más al fortalecer el desarrollo del aprendizaje.

A continuación, se presentan las principales definiciones del enfoque de la evaluación en aula que el Ministerio de educación busca promover a través de la presente política, hacia donde se considera fundamental seguir avanzando para mejorar la calidad de la educación.

Por evaluación en aula, se entiende una amplia gama de acciones lideradas por los docentes, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que tanto los y las estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de éste y mejorar los procesos de enseñanza. En la definición anterior, por aula se entiende cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre el docente y los estudiantes, y por ello no se refiere sólo a la sala de clases; por evidencia se comprende todo aquello que los/as alumnos/as escriben, dicen, hacen y crean para dar cuenta

de su aprendizaje; y, “por interpretar, se entiende una inferencia que deriva en un juicio evaluativo sobre el aprendizaje que se construye a partir de evidencia del desempeño de los y las estudiantes” (Griffin, 2014).

Por otra parte, la evaluación cumple un propósito sumativo y formativo, el primero se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación. La segunda, tiene propósito en la medida que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, “cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Black & Wiliam, 2009).

Por lo tanto, lo que se persigue con la evaluación no es sólo calificar a los estudiantes, sino que este instrumento sea utilizado para reflexiones acerca del aprendizaje de éstos y la toma de decisiones para futuras acciones a realizar, siempre en beneficio del alumnado.

2.2.1 Ley General de Educación (20.370)

La LGE, con las modificaciones que la Ley de Inclusión recientemente ha introducido a esta normativa, dispone que “la finalidad del proceso educativo es promover el desarrollo integral de las personas a lo largo de las distintas etapas de la vida, para la conducción plena de sus vidas, la convivencia y participación comunitaria...” (MINEDUC, 2018, p.10). Por ello, establece una serie de derechos y deberes para todos los que participen del sistema escolar, resguardando un rol protagónico y el derecho de participación de cada estudiante en sus procesos pedagógicos. Además, establece los principios que inspiran el sistema educativo chileno y que “son el marco general para las políticas educativas, a saber, universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad” (MINEDUC, 2018, p.10). Estos principios enmarcan el desarrollo del Currículum Nacional, asimismo del enfoque evaluativo de esta política. El desafío, es poder avanzar hacia el desarrollo de acciones que favorezcan una evaluación en el aula, con un mayor uso pedagógico. En que el derecho a aprender debe relacionarse con diversas oportunidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje, considerando la diversidad existente en cada aula, con el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos los/as niños/as, respondiendo a sus características, intereses, necesidades, y ritmos y formas de aprender. Para ello es fundamental impulsar iniciativas que apoyen a las y los docentes en esta labor.

2.2.2 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (20.529)

La Ley N° 20.529, de 2011, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), describe la organización y funciones de las diferentes instituciones educacionales del sistema, “bajo la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en

todos los niveles” (MINEDUC, 2018, p.11). El SAC rediseña la institucionalidad del sistema mediante la creación de nuevas instituciones específicas para las cuatro instituciones que lo componen: Consejo nacional de educación (orienta al establecimiento), Ministerio de educación (coordina y apoya), Superintendencia de educación (fiscaliza) y la agencia de calidad de la educación (evalúa).

En este contexto institucional, el plan de aseguramiento de la calidad Escolar 2016-2019, “ha definido como compromiso fundamental asegurar que todos los establecimientos del país desarrollen e implementen, con el apoyo de su sostenedor, los procesos pedagógicos y de gestión necesarios” (MINEDUC, 2018, p.12). También, deben contar con las condiciones y capacidades, ya sean institucionales y/o profesionales para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile. Uno de sus objetivos específicos es “contribuir a desarrollar procesos y prácticas de evaluación y autoevaluación en los establecimientos educacionales, a través de orientaciones que movilicen a las comunidades escolares para producir procesos de mejoramiento continuo de sus prácticas institucionales y pedagógicas” (MINEDUC, 2016, p.29), conllevando a promover el desarrollo de competencias de autoevaluación y de esta manera iniciando la toma de decisiones de planificación estratégica y de gestión de procesos y resultados en función de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otras herramientas.

Por lo tanto, el plan de aseguramiento de la calidad ha podido lograr una mejor orientación al trabajo, generando acciones y esfuerzos en torno al fortalecimiento del rol que juega la evaluación que realizan los y las docentes en el aula, siendo esta política para el fortalecimiento de la evaluación en aula una de sus principales concreciones.

2.2.3 Ley de Inclusión Escolar (20.845)

En el año 2015 se promulgó la Ley número 20.845, “que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, conocida como Ley de Inclusión Escolar” (MINEDUC, 2018, p.12), por lo tanto, su finalidad es lograr garantizar la educación en tanto derecho para niñas, niños y jóvenes. Para ello posibilita a las familias la elección del proyecto educativo de su preferencia sin ninguna discriminación arbitraria, promoviendo y resguardando la diversidad, la inclusión, y la dignidad de las personas en el sistema educativo.

“Con esta ley se incorpora al sistema educativo conceptos y nociones respecto de diversidad, integración e inclusión, sustentabilidad, gratuidad y dignidad del ser humano en tanto principios en los que se inspira la educación del país” (MINEDUC, 2018). Con ello, se termina con la selección arbitraria en los procesos de admisión, estipulándose que éstos han de ser de conocimiento público y garantizar la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades. Por último, se elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado y se eliminan las prácticas de copago en el sistema educacional.

En resumen, lo que busca la Ley de inclusión es transformar al sistema educacional chileno asegurando la transparencia de los procesos, buscando mejorar la calidad de la educación y disminuir la desigualdad, lo que sin lugar a dudas beneficia a los estudiantes de nuestro país, al poder ingresar y permanecer en el establecimiento cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) sea de su preferencia, sin sentir discriminación alguna, acercándonos a la utopía de que todos los estudiantes de nuestro país tengan las mismas posibilidades.

2.2.4 Decretos de evaluación en Chile

2.2.4.1 Decreto de evaluación 2.088 de 1978

El Decreto 2.088, aporta mayor flexibilidad, algún grado de autonomía, especialmente en fortalecer el trabajo colaborativo de docentes y directivos. Además, establece la periodicidad en que se distribuye el año escolar, también considera conceptualización para evaluar logros de aprendizaje más que priorizar resultados individuales obtenidos a través de la calificación. Para los efectos de programar, coordinar y desarrollar con criterio de unidad las actividades pedagógicas, y específicamente de evaluación, este decreto sostiene que los profesores de los establecimientos fiscales y particulares de educación general básica y media humanístico-científica deberán integrarse, a nivel de establecimiento, en reuniones técnicas, de acuerdo con el curso, área o asignatura que atiendan (Ministerio de Educación Pública, 1978).

Este decreto, además establece que cada departamento de educación general básica o departamento de asignatura elegirá su presidente, quien deberá tener un título que lo habilite para desempeñarse en el curso o en la materia y al menos, tres años de servicio en el nivel de enseñanza correspondiente. “Si no hubiere profesores que reúnan los requisitos antes indicados, se elegirá a los titulados. A falta de éstos, se preferirá a los profesores que posean los mejores antecedentes profesionales” (Ministerio de Educación Pública, 1978).

2.2.4.2 Decreto de evaluación 511 de 1997

Este decreto, establece la creación un reglamento de evaluación con una mayor participación de directivos y docentes, el cual deberá ser comunicado a padres y apoderados. Este documento deberá contener diversos puntos, tales como: disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente (Ministerio de educación pública, 1997).

Otra característica importante de este documento es que por primera vez se habla “de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas integrados a la educación regular, sin embargo, estarían sujetos a las mismas normas que los demás

estudiantes, agregándose en su caso la exigencia de un informe fundado del docente especialista” (Decreto N° 511, 1997).

2.2.4.3 Decreto de Evaluación 83 de 2015

Asegurar el derecho a la educación como establece la Reforma educacional y la Ley de Inclusión, exige al sistema escolar avanzar en la generación de condiciones para el acceso y permanencia de todos los estudiantes, a la vez que desarrollar capacidades para responder con calidad a sus requerimientos educativos, posibilitándoles, la participación y progreso en los aprendizajes y desarrollo integral a lo largo de una trayectoria escolar flexible.

Por lo tanto, se debe enfatizar la importancia y carácter universal del Decreto N°83 “que aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica” (MINEDUC, 2017, p.11).

Finalmente, el Decreto 83 propone a todos los profesionales de educación, a innovar en sus prácticas pedagógicas, para responder a la multiplicidad de necesidades y trayectorias educativas de los estudiantes, “teniendo en cuenta que el aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo no han de basarse en oportunidades de diferenciación sino más bien de búsqueda de caminos comunes que se diversifiquen atendiendo a las distintas necesidades” (Parrilla, 2008).

2.2.4.5 Decreto de Evaluación 67 de 2018

El Decreto de evaluación número 67 de 2018, “define normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de entregar orientaciones para que los establecimientos educacionales, en el que puedan adecuar o elaboren sus reglamentos de evaluación” (Decreto N° 67, 2018). Su propósito principal es fortalecer los procedimientos de recolección de información que se puede observar ya sea, en forma permanente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la interacción entre docentes y alumnos en espacios diversos, poniendo el foco principalmente en lo formativo sin descartar lo sumativo. Todo esto para permitir la reflexión y una toma de decisiones pedagógica permanente y oportuna.

El Decreto 67/2018, en conjunto con estas orientaciones, busca promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza. En relación con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos (MINEDUC, 2019).

Otros de los aspectos relevantes que considera este decreto en lo relativo a la promoción escolar, se menciona que ante el riesgo de repitencia, se debe considerar la información

proporcionada por el equipo directivo, docentes, estudiante y apoderados, y tomar en cuenta criterios pedagógicos y socioemocionales, como el progreso en el aprendizaje que ha tenido el estudiante durante el año lectivo, “la magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el alumno y los logros de su grupo curso y consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación para su bienestar y desarrollo integral” (Decreto 67, 2018).

Con el paso del tiempo, en nuestro país ha surgido la necesidad de ir modificando las normativas sobre evaluación y lo que busca el Decreto 67 es beneficiar el interés de aprender de los estudiantes, no castigándolos con una calificación final sino, dándole mayor importancia al proceso y así lograr que los estudiantes se motiven más por adquirir los conocimientos y no sólo cumplir por una nota, lo que sin lugar a dudas es un nuevo desafío tanto para los docentes y directivos, como para los estudiantes, pues cambiar el paradigma existente en educación no será tarea fácil.

2.3 Una mirada crítica al proceso de evaluación de aprendizajes en Chile

2.3.1 Evolución de la evaluación curricular desde los años noventa hasta hoy

Para Bellei (2015), en la década de 1990 se transita desde una fase centrada en el desarrollo del mercado educacional, hacia una etapa en que, más que un cambio profundo del modelo instalado en dictadura, se busca un mayor equilibrio entre mercado y Estado, lo que el autor llama la “tercera vía” en educación. El eslogan de “calidad y equidad” se transforma en el eje de los cambios legales en educación, bajo el principio de que, una vez alcanzada la cobertura y el acceso mayoritario de los estudiantes al sistema educacional, la tarea debía enfocarse entonces en entregar una educación de buena calidad para todos. En términos curriculares, esto vino acompañado de reformas a los objetivos y contenidos mínimos para la educación básica y media, a partir de la promulgación de los Decretos 40 y 220, respectivamente, con sus diversas actualizaciones posteriores. Esta reforma promovía un currículum con una orientación pedagógica de tendencia constructivista, aunque todavía muy marcada por una lógica contenidista, donde las habilidades aparecían asociadas a una cantidad importante de contenidos conceptuales a trabajar.

La lógica del apoyo, sin embargo, comienza a verse crecientemente tensionada por la consolidación de la lógica de presión y rendición de cuentas, propia de los orígenes del SIMCE en el contexto de una educación de mercado. Pese a que se trataba de un requerimiento desde la LOCE, es solamente a partir de 1995 que se comienzan a publicar los resultados por escuela, con las consiguientes oleadas de discusión mediática, consolidándose así la lógica de competencia de su diseño inicial. Junto con la publicación, comienzan también a generarse crecientemente una serie de incentivos económicos para los docentes y las escuelas, en relación con los resultados obtenidos en esta prueba. Así, en la primera mitad de la década se instala la Subvención por Desempeño de Excelencia (SNED), que premia con un bono a los docentes de las escuelas con mejores resultados en el SIMCE. El año 2008, a partir de la Ley No 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), se agregan incentivos económicos para la escuela a través del desarrollo de planes de mejoramiento institucional. Con la promulgación de la Ley No 20.370 General de Educación y la Ley N°

20.529 de Aseguramiento de la Calidad, se consolida un sistema en el cual el SIMCE, junto con otros indicadores de menor ponderación, se utiliza para clasificar a las escuelas en categorías de calidad, con consecuencias importantes para aquellas que obtengan bajos resultados de forma reiterada. Se configura, de esta manera, un escenario en el cual el SIMCE, como evaluación de los logros del currículum, pasa a transformarse crecientemente en un eje fundamental del sistema educacional, dadas las múltiples consecuencias asociadas a sus resultados.

“A ello se agrega que, siguiendo la tendencia a la intensificación en el tiempo de las políticas neoliberales, desde 2006 cuarto de educación básica comienza a evaluarse todos los años, y luego de 2010 se incluyen las áreas de Inglés y Educación física, al igual que los niveles de segundo y sexto de educación básica, generando así un escenario de sobre-evaluación, en que en 2015 se llegó a un total de quince pruebas en los establecimientos chilenos. Este número disminuye el año 2016, como respuesta a las demandas de diversos académicos y organizaciones sociales” (Comisión SIMCE, 2015).

Aunque sin mayores modificaciones a las políticas que hacen del SIMCE, una evaluación de altas consecuencias. Este contexto, como se verá más adelante, resulta relevante para comprender las tensiones que se generan hoy entre esta evaluación de altas consecuencias y el currículum.

“Una tercera línea de cambios asociados a los propósitos del SIMCE se relaciona con intentos por motivar un uso más pedagógico de sus resultados, que permitiera a las escuelas reflexionar sobre ellos y utilizarlos para la mejora” (Comisión SIMCE, 2003). A partir del trabajo de una comisión de expertos que se reúne para revisar y mejorar el SIMCE el año 2003, se propone la generación de estándares orientados a conectar los resultados de las pruebas con niveles de logro más descriptivos. Así, “desde el año 2006 las escuelas reciben no solamente los puntajes de las pruebas, sino también una descripción general del desempeño alcanzado por sus estudiantes, dando cuenta de los porcentajes de estudiantes que se ubican en cada nivel” (Mena, Méndez, Concha y Gana, 2018, p. 390, 391).

Se puede decir que a partir de los años 90 se comienza a vislumbrar un cambio significativo en relación a la prueba SIMCE, siendo ésta no solamente un instrumento que mide el nivel de logro del currículum, sino que también un aporte a las escuelas a través de otros datos recogidos como el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, sin embargo esto aún no es suficiente, puesto que algunas escuelas siguen trabajando en virtud de esta evaluación, por alcanzar logros económicos, descuidando aspectos importantes como lo son las habilidades blandas y otras habilidades que los estudiantes debiesen manejar.

2.3.2 La cultura escolar centrada en la nota

“Existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran primordialmente en un propósito certificativo (o sumativo) por sobre uno formativo” (PEC, 2017; Edecsa, 2016), es decir, existe una preocupación principal por

calificar en vez de monitorear, retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas de ajuste sobre la base de la recogida sistemática de evidencia del aprendizaje en el aula. Al respecto, “desde el punto de vista de estudiantes, docentes y jefes de UTP que participaron de un estudio sobre visiones y prácticas evaluativas” (Edecsa, 2016), las calificaciones han adquirido tanta importancia que, poco a poco, han derivado en uno de los aspectos centrales de la cultura escolar.

“El énfasis en el propósito calificativo, en desmedro de un propósito formativo, es lo que ha conducido a la exacerbación de una cultura evaluativa centrada en la nota” (Edecsa, 2016). Esta cultura refuerza la idea de que lo central en el proceso educativo es, precisamente, la nota y no el proceso de aprendizaje que hay detrás, brindando así excesiva preponderancia a la medición y a la certificación.

Estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. El estudio consta de dos partes: una cualitativa, en la cual se realizaron entrevistas grupales con jefes de UTP, docentes y estudiantes de diez establecimientos de distintas regiones del país; y una cuantitativa, en la que se encuestó a 427 docentes y 706 jefes de UTP.

Al mismo tiempo, el enfoque calificativo de las evaluaciones condiciona la atención y el comportamiento de los estudiantes hacia la nota, por sobre el desarrollo de aprendizajes. La consecuencia más visible de esto es que aquella parte del proceso de aprendizaje que no recibe calificación, así como las evaluaciones sin nota, parecen ser mucho menos valoradas por los estudiantes (Edecsa, 2016).

En un sentido más específico, “los estudiantes perciben que la cultura centrada en la nota los tiende a sobrecargar, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés” (Edecsa, 2016). Según algunos docentes, las evaluaciones tienden a medir la capacidad de los estudiantes de manejar este tipo de estrés, más que reflejar necesariamente sus aprendizajes (op. cit).

Los estudiantes, además, señalan que su ansiedad disminuye cuando tienen la posibilidad de entregar más de una respuesta, a diferencia de lo que ocurre en las evaluaciones de respuesta cerrada, que sólo les permiten demostrar conocimientos específicos; e indican que les agrada saber que tienen la oportunidad de aprender mucho más con instrumentos de evaluación desafiantes, que les permitan participar activamente, como disertaciones y pruebas de desarrollo (Zuñiga y Cárdenas, 2014).

Por otra parte, “se constata la creencia generalizada respecto de la “objetividad” de las notas por parte de docentes, jefes de UTP y apoderados” (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Dicha creencia se basa en la idea de que, si los estudiantes no son evaluados y calificados con pruebas, los docentes no estarían siendo justos con la corrección. Por ende, las notas implicarían –en apariencia– la aplicación de juicios objetivos sobre el aprendizaje del estudiante, lo que las haría menos discutibles. Al respecto, más del 80% de docentes y jefes de UTP encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con una afirmación sobre objetividad, que indicaba la evaluación como algo distinto del juicio del docente (Edecsa,

2016). Esta valoración de la objetividad, fuertemente contrastada con una devaluación de la subjetividad, puede dificultar comprender la evaluación como la construcción de una inferencia basada en evidencia; en definitiva, como un juicio que no admite plena objetividad, sino que requiere de un permanente resguardo de procesos de recogida y análisis de información de calidad, para asegurar su confiabilidad, validez y equidad.

“La investigación revisada permite establecer que las prácticas evaluativas se enmarcan en la relevancia que se otorga a las calificaciones, habiéndose convertido éstas en un alimentador vertebral, no sólo de la evaluación, sino de la cultura escolar más amplia” (Zanocco, Cuellar y Laberrerre, 2009; Edecsa, 2016; PEC, 2017; Förster y Núñez, 2017, 2018, citado en Mena et al. 2018, pp. 385-387).

2.3.3 Falta de variedad en la forma de evaluar

Con respecto al medio de evaluación más utilizado en las aulas de nuestro país, “tanto jefes de UTP, como docentes y estudiantes corroboran que corresponde a la prueba escrita y, en muchos casos, se reporta la utilización particular de pruebas tipo SIMCE” (Edecsa, 2016). Específicamente, en relación al tipo de tareas de evaluación solicitadas, un estudio realizado por Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014) a nivel latinoamericano señala que en Chile un 43% de las evaluaciones que realizan los docentes en el aula incluyen exclusivamente preguntas de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados, completamiento, etc.); un 79% de las preguntas incluidas en pruebas de certificación o sumativas son de selección múltiple, a lo que se agrega un 8% de preguntas cerradas de otro tipo.

Por su parte, las preguntas abiertas, breves y extensas, constituyen apenas el 12% en las pruebas certificativas, en tanto corresponden al 49% en las evaluaciones formativas. Esto último, si bien, por un lado, tiene cierta lógica pues en las instancias formativas hay más flexibilidad en el uso del tiempo, cabe hacer notar que ello se vincula a una concepción estrecha de la evaluación sumativa como mera certificación vía asignación de puntajes. Además, simultáneamente, esto encierra una contradicción: en instancias formativas, el estudiante realiza un tipo de tarea que luego no aparece en la instancia de calificación. Por tanto, además de presentar eventuales problemas de validez instruccional, es probable que el mensaje para los estudiantes sea: “Lo importante es aprender a responder las preguntas cerradas, que son las que cuentan” (op cit, p.26). Esta “contradicción” es particularmente notable en Chile, donde las preguntas abiertas y combinadas pasan del 81% en las evaluaciones formativas, al 46% en las certificativas.

Sin embargo, pese a que en la mayoría de los establecimientos la prueba escrita con preguntas cerradas es la más utilizada, los jefes de UTP señalan también los esfuerzos de los docentes por ampliar las formas de evaluación, con el propósito de reconocer las distintas capacidades y formas de aprender de sus estudiantes. Estas modalidades varían según la asignatura. En las más humanistas, se incluyen evaluaciones como trabajos grupales, representaciones teatrales, debates y presentaciones orales, creación de textos, monografías, crítica literaria, entre otras. En el área de Ciencias se relevan trabajos prácticos de laboratorio y paneles

científicos, así como informes de investigación. En la mayoría de los establecimientos se desarrollan, además, de modo transversal, pruebas orales y disertaciones. También se reportan importantes esfuerzos para diseñar pruebas escritas que sean capaces no sólo de medir contenidos, sino también habilidades de distinto tipo e incorporar la comprensión lectora como una habilidad transversal que deben desarrollar los estudiantes (Edecsa, 2016). Con respecto a la evaluación para la diversidad de estudiantes, en Chile se ha observado la existencia de múltiples prácticas de diferenciación, que no se alinean con un concepto de diversificación que reconozca la multiplicidad de características y necesidades pedagógicas de los estudiantes.

“La evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos” (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Respecto del abordaje de la diversidad y su incorporación en los reglamentos revisados (Förster y Núñez, 2017), se observa algún grado de especificación en los establecimientos que cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (PIE); no obstante, muchas veces las definiciones están restringidas sólo al ámbito de las necesidades educativas especiales. En los reglamentos de evaluación se consignan lineamientos tan amplios y generales sobre las prácticas específicas de evaluación diferenciada (los más frecuentes: “adecuación de los instrumentos de evaluación”, “apoyo del equipo PIE”, “eximición de algunas materias”, o “se adapta el proceso al estudiante”), que estos no sirven para clarificar las acciones concretas que deben realizarse en el aula, ni el sentido de éstas.

El modelo de evaluación, en una lógica de Diseño Universal promovida por el Decreto N°83/2015. En general, son medidas que, “más que acompañar trayectorias de aprendizajes distintas, limitan el logro de las metas comunes para todos los estudiantes” (Förster y Núñez, 2017). Estas prácticas pueden hacer perder de vista el logro del objetivo de aprendizaje y, consecuentemente, diluir información valiosa sobre cómo continuar apoyando a estos estudiantes. Efectivamente, “las adaptaciones a las evaluaciones terminan tergiversando el objetivo de aprendizaje que se deseaba desarrollar, y los ajustes de puntuación o escala empañan la información sobre lo que los estudiantes efectivamente han logrado” (Mena et al. 2018, pp. 390-391).

Se hace sumamente urgente el cambio de paradigma por parte de los docentes al momento de evaluar, falta una concientización y una reflexión profunda sobre cómo, qué y para qué hacerlo. Se debe romper con la monotonía de realizar una evaluación por cumplir o por medir sólo conocimientos con respuestas cerradas, se debe innovar y aprender acerca de cómo adquieren mejor los aprendizajes los estudiantes y no sólo tener como meta final mejorar los puntajes de pruebas estandarizadas.

2.3.4 Avances y desafíos para el fortalecimiento de la evaluación en aula

Las prácticas de evaluación en aula que realizan los docentes en nuestro país, y las percepciones de docentes y jefes de UTP sobre ciertos elementos que identifican como obstáculos para que la evaluación cumpla verdaderamente una función pedagógica.

Gran parte de los obstaculizadores identificados se refieren a presiones y mensajes provenientes de un sistema de aseguramiento de la calidad cuya rendición de cuentas se percibe excesivamente centrada en los resultados obtenidos de pruebas escritas, por lo que la evaluación, incluso la de aula, en general se asocia fuertemente a este tipo de medición y uso. Dichos obstaculizadores podrán disminuir paulatinamente en la medida que la política pública y sus normativas vigentes se hagan cargo de subsanarlos. En esto, si bien ha habido algunos progresos en los últimos años, aún queda mucho camino por recorrer. A continuación, se presentan y fundamentan algunos de estos progresos y retos para el fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula.

A nivel de política educativa –a la luz del diagnóstico presentado– se hizo evidente la necesidad de actualizar la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de fomentar un mayor uso pedagógico de la evaluación en aula. Los avances que presenta la nueva normativa van, desde aspectos estructurales, como la generación de un solo cuerpo normativo para la educación regular, hasta la incorporación de aspectos propios de una evaluación en aula para la toma de decisiones pedagógica.

Las definiciones fundamentales a la base del nuevo decreto se enmarcan en un enfoque evaluativo con foco pedagógico, que encuadra las disposiciones y busca subsanar la desconexión de las normativas anteriores con el sentido y propósito fundamental de la evaluación, cual es el de fomentar la reflexión en torno al aprendizaje para tomar decisiones y promover prácticas de evaluación, calificación y promoción que vayan siempre en beneficio del desarrollo integral, la inclusión y la retención de los estudiantes. Con lo anterior se pretende evitar, en la medida de lo posible, las interpretaciones erróneas o las prácticas indeseadas; a la vez, se busca contribuir a la reflexión sobre los propósitos de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en los establecimientos, y aquellas que se promueven desde la nueva normativa.

El nuevo decreto promueve el uso formativo de las evaluaciones, vale decir, que toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales (tanto por docentes como aquella definida por sostenedores, directivos o equipos técnicos) facilite el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, por medio de la retroalimentación hacia los docentes (que se concretiza en la reflexión y ajuste de las prácticas de enseñanza) y hacia los estudiantes, sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje. Esto implica, entre otras cosas, que los reglamentos de evaluación incorporen disposiciones respecto de la manera en que se promoverá, en los estudiantes, el conocimiento y la comprensión de las formas y criterios con que serán evaluados, y también aquellas disposiciones que expliciten las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa.

Otro aspecto importante, que se agrega como parte del énfasis en el enfoque pedagógico de la nueva normativa, corresponde al concepto de evaluación diversificada, que amplía la noción de diferenciada, entendida como una “normal” para la mayoría, y una diferente para un cierto grupo que suele corresponder a estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales. La propuesta de evaluación diversificada, si bien reconoce la existencia de una base común, considera que toda aula acoge a una diversidad de estudiantes y, por lo tanto, también de niveles, ritmos y formas de aprendizaje, culturas, características, intereses, etc., que muy probablemente harán que esos estudiantes logren dichos aprendizajes siguiendo modos y caminos distintos. De esta forma, “se busca transitar hacia un concepto más coherente con la política de inclusión y con lo expresado en el decreto N°83/2015, reconociendo las diferencias individuales de todos, y no sólo centrándose en quienes están diagnosticados con NEE” (Martínez, De los Hoyos y Frías, 2012; Masters, 2013). Los lineamientos para diversificar la evaluación, en orden a atender de mejor manera a la diversidad de estudiantes, deben, según el nuevo decreto, quedar plasmados en el reglamento de evaluación de los establecimientos.

Cabe mencionar que la diversificación no significa que los docentes deban realizar evaluaciones distintas para cada estudiante, pero sí que utilicen diferentes formas de evaluar considerando sus distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses, evitando así posibles sesgos y problemas de accesibilidad.

La nueva normativa busca, además, promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa, precisando que las decisiones sobre las notas deben tomarse basándose en criterios pedagógicos y en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para evitar prácticas indeseadas, como, por ejemplo, definir la cantidad de notas de acuerdo con el número de horas por asignatura. Con esto se pretende fomentar una mayor coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje del currículum nacional y a la vez se deja un espacio para que los docentes puedan remplazar o agregar calificaciones si identifican la necesidad de recoger nueva evidencia del aprendizaje de un estudiante o grupo. La nueva normativa también pretende generar espacios para que se puedan utilizar otros métodos, distintos del promedio simple, para llegar a las calificaciones finales anuales de cada asignatura o módulo, que permitan representar de mejor forma el aprendizaje logrado por los estudiantes y, así, brindarles a las calificaciones mayor significado para quienes las reciban y las usen.

En concordancia con lo anterior, Villalobos y Bédjares, (2017) señalan que:

“el nuevo decreto se hace cargo de la actualización de los criterios de promoción y repitencia, pues la evidencia nacional e internacional sobre el tema muestra que, en general, la repitencia trae consecuencias negativas para los estudiantes, afectando su desarrollo socioemocional y rendimiento, y se asocia a la deserción escolar”.

Además, según Förster y Núñez (2017), “existe una concepción de la repitencia como mecanismo de control de los estudiantes, develando un uso más autoritario que pedagógico”. Por lo anterior, se define un proceso de análisis y toma de decisiones más comprensiva e integral en casos de posible repitencia, así como de acompañamiento a estudiantes en esta

situación, para que dicha repitencia no sea ya un mecanismo automático sino una decisión más bien excepcional, que considere diversas variables y características específicas de cada caso en particular, y que resguarde su bienestar integral y su retención en el sistema escolar.

La revisión de literatura encargada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación fue conducida por investigadores del Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), y tuvo como objetivo realizar una sistematización de la literatura nacional e internacional que diera cuenta de las políticas y normativas de promoción y retención escolar y el impacto de éstas en el aprendizaje de los estudiantes, y formular sugerencias y recomendaciones prácticas desde la literatura respecto a normativas de promoción y retención, mecanismos de implementación de las normativas y estrategias para su monitoreo, y estrategias efectivas para la promoción y retención escolar.

En síntesis, el nuevo decreto de Evaluación, Calificación y Promoción busca abrir nuevas posibilidades a los establecimientos, con respecto a prácticas instaladas en el sistema, promoviendo la reflexión sobre ellas y la toma de decisiones con mayor foco pedagógico. En este sentido, se opta por no imponer una sola forma de realizar los procesos evaluativos al interior de los establecimientos, sino que se resguarda la autonomía de éstos para decidir en función de sus proyectos educativos, sobre la base del enfoque evaluativo que subyace. Cabe destacar que los recursos y las acciones que acompañarán la promulgación de esta normativa juegan un rol importante en proveer información y apoyo a los equipos de los establecimientos para la realización de estas reflexiones y para que puedan tomar decisiones en la línea de favorecer el aprendizaje.

En el entendido de que las normas pueden promover ciertas creencias y prácticas, pero no suelen ser suficientes en sí mismas para generar cambios profundos, emerge un desafío central: la necesidad de acompañar el proceso de apropiación crítica e implementación contextualizada del nuevo decreto de evaluación, calificación y promoción, por parte de los equipos de los establecimientos educacionales.

“Para hacer frente a este desafío, el nuevo decreto conlleva una estrategia de apoyo a la implementación que, considerando distintas fases de los procesos de cambio educativo: iniciación, instalación e institucionalización” (Miles et al., 1987, en Fullan, 2007), define distintas acciones con ciertos énfasis, según el caso, y propone un modelo de trabajo que implica al complejo entramado de actores del sistema educacional. Estos actores, que influyen de diferentes formas sobre las comunidades escolares, incluyen desde profesionales de las distintas instituciones del Sistema de Aseguramiento, hasta fundaciones, centros de estudios, facultades de educación, y a las escuelas mismas, donde los directivos y docentes son actores clave. Entre las acciones que se desarrollarán se encuentran procesos de difusión, formación, articulación con actores e instituciones relevantes, generación de recursos de apoyo, y seguimiento a la implementación, para su monitoreo y ajuste.

Dado que el instrumento fundamental para contextualizar y poner en práctica la normativa es el reglamento de evaluación de cada establecimiento, su actualización se

considera un vehículo de participación y reflexión de las comunidades escolares sobre la evaluación y su conexión con el aprendizaje, por lo cual, ocupa un lugar cardinal en las orientaciones y los apoyos que se desplegarán hacia las escuelas y los liceos (Mena et al. 2018, p. 398).

Indiscutiblemente el desafío que trae consigo el Decreto 67/2018 es uno de los más importantes en los últimos años, pues cambia la forma de ver la evaluación en aula, lo que era más que necesario pues se requiere de un acompañamiento continuo con el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero también es necesario que se apoye al docente en este proceso transitorio, pues para poder tener cambios realmente significativos es preciso que todos los actores estén preparados para enfrentar esta nueva normativa.

2.4 Prácticas de evaluación de aprendizaje docente

Los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos interpretan, pero que no definen en su origen; su independencia profesional es, en todo caso, una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida. Esa realidad laboral de los profesores es inherente al papel que están llamados a cumplir en el sistema educativo. La historia de éste sirve para comprender el camino seguido en la concreción de una determinada imagen de profesionalidad que se reproduce básicamente y sirve para racionalizar las prácticas de formación del profesorado. Reproducción que actúa algunas veces implícita y otras explícitamente, cuando se plantean los programas de formación como una respuesta ajustada a las tareas que los profesores deben desempeñar, sin cuestionar la realidad socioinstitucional que define esas funciones. Después,

“las instituciones, los currículum, la metodología y las conceptualizaciones racionalizadoras de la existencia y funcionamiento de todo este subsistema de formación, concretan y expresan de alguna manera la realidad institucionalizada del puesto de trabajo a desempeñar, en coherencia con la función social que el propio sistema educativo cumple” (Gimeno, 1987).

Durante décadas la evaluación ha sido tradicionalmente una instancia en la que el docente otorga una calificación a los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en las diferentes asignaturas o áreas del currículum y que como consecuencia de la sumativa de éstas era promovido o reprobado de curso. En esta misma línea la evaluación es definida como “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante” (Bloom, 1975).

Con el tiempo esta perspectiva ha ido cambiando y se han generado diferentes instancias de evaluación, considerando no sólo el resultado final, sino también el proceso y es por ello que, considerando nuestro sistema de evaluación, Decretos exentos 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001 han sido derogados por el 67/2018.

La evaluación escolar, en la actualidad, es un tema en discusión, pues con la implementación del Reglamento de evaluación y promoción, decreto N° 67/2018 que “aprueba normas

mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción de los estudiantes a nivel nacional que cursen modalidad tradicional enseñanza básica en establecimientos nacionales reconocidos por el estado” (MINEDUC, 2018) los docentes se enfrentan a un nuevo desafío al tener que concebir la evaluación como un proceso formativo que posibilite la toma de decisiones en relación al proceso educativo y que “permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (MINEDUC, 2018).

2.4.1 Formación inicial y continua de las prácticas

“Chile tiene una larga tradición de formación inicial institucionalizada de docentes, que se remonta a los años cuarenta del siglo diecinueve. Esta tradición ha conocido alto y bajos tanto en términos de su relevancia, calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy día, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semipresenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos. La intervención más importante que ha afectado la cantidad de postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos a mediados de los noventa fue financiada con recursos especiales públicos y es conocida como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Sobre estas instituciones, su desarrollo histórico, sus avances y sus dificultades se habla en este estudio de caso” (Ávalos, B., 2004).

“Actualmente sólo universidades acreditadas pueden formar profesores y todas las instituciones que imparten la carrera deben cumplir con requisitos que les permitan realizar su tarea con un nuevo estándar de calidad. Asimismo, se establecieron requisitos de ingreso para todas las carreras de pedagogía” (MINEDUC, 2016).

A partir del año 2017, se establecieron exigencias mínimas para estudiar pedagogía, las cuales se elevarán gradualmente hasta el año 2023, comenzando por exigir un mínimo de 500 puntos en Prueba de Selección Universitaria (PSU) o estar en el 30% superior del ranking de notas, aumentando en el año 2020 a 525 puntos PSU o estar en el 20% superior del ranking de notas o estar en el 40% superior y haber obtenido 500 puntos PSU y ya en el año 2023 el puntaje mínimo será de 550 puntos o estar en el 10% superior del ranking de notas o estar en el 30% superior y haber obtenido 500 puntos PSU. Los requisitos anteriores pueden ser reemplazados si es que el postulante ha aprobado algún programa de acceso a la educación superior reconocido por el MINEDUC.

Sin lugar a duda, la educación inicial es la base para formar docentes preparados, y es por ello que:

El Ministerio de Educación de Chile ha querido responder a la necesidad de proporcionar a las Facultades y Escuelas de educación del país orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o

profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión (MINEDUC, 2012).

A través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) el Ministerio de Educación ha elaborado un conjunto de estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, egresados de Pedagogía en Educación Básica y Media, Artes visuales y música y para la formación inicial de los Profesores de Física, Educación Especial e Inglés. Estas orientaciones están enfocadas en el núcleo del conocimiento disciplinario y pedagógico que se espera que manejen los profesionales de la educación al finalizar su formación inicial.

La formación de los docentes y sus primeros años de ejercicio son la clave para su desempeño como profesional lo que a su vez impactará directamente en los aprendizajes y logros de sus estudiantes y en la formación de éstos.

Respecto del desarrollo profesional, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como parte del esfuerzo del MINEDUC por progresar en esta línea, ha avanzado al facilitar el acceso a procesos de formación continua, mediante la disposición de programas gratuitos de capacitación en modalidades online, semipresenciales y presenciales. “En los últimos años se han desarrollado específicamente cursos en el área de evaluación, para apoyar el fortalecimiento de estas capacidades” (Mena et al. 2018, p. 402).

Durante el 2019, el CPEIP realizó un trabajo participativo con la comunidad educativa a fin de sociabilizar la propuesta de Estándares para la formación inicial que guiará a las universidades en su elaboración de programas de estudio y su implementación será medida por medio de la Evaluación Nacional diagnóstica que aplica el CPEIP y Desempeño docente del Ministerio de Educación que reflejará las etapas y desempeños de los docentes durante su ejercicio profesional, “El objetivo de este trabajo unificado es llegar a un consenso sobre la pedagogía que los niños, niñas y jóvenes de nuestro país necesitan para enfrentar el Siglo XXI” (Díaz, 2019).

Además de las medidas anteriormente mencionadas, para apoyar la formación inicial e impulsar la calidad docente, el CPEIP ha creado un sistema de mentorías para profesores principiantes que cuenta con 10 medidas del plan “Chile aprende más” que tiene como principal objetivo lograr una educación de calidad y que contempla a más de 2.000 docentes mentores formados para apoyar a profesores principiantes a lo largo del país.

A pesar de los intentos del Ministerio de Educación por fortalecer la formación inicial, restringir la impartición de las carreras de pedagogía, elevar las exigencias para quienes ingresen a estudiar y la creación de redes de apoyo entre los mismos docentes, no se han logrado obtener los resultados esperados, pues los docentes siguen sin cumplir las expectativas esperadas y su falta de preparación y las falencias de su desempeño impactan directamente en los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario potenciar más aún las carreras de pedagogía para poder atraer a estudiantes con buenos puntajes y por sobre todo

con vocación y amor por la profesión, que se comprometan con mejorar la educación del país.

2.5 Desafíos docentes

Al hablar de práctica docente no podemos encontrar una definición única ni excluyente, pues se refiere a la actividad social que ejerce un docente al impartir una clase, la que estará determinada por factores socioeconómicos, culturales, históricos, institucionales, entre otros.

En nuestro país las prácticas docentes están reguladas por el Marco de la buena enseñanza que tiene como propósito “ser un estándar para la enseñanza, pues identifica el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los estudiantes” (CPEIP, 2008), sin embargo, es un referente para los docentes y no un marco rígido que limite o restrinja el desempeño de los profesores, sino más bien ser una ayuda que oriente a potenciar la educación dentro del aula y mejorar la calidad de la educación.

Mejorar la calidad de la educación en Chile, sin lugar a duda es un gran desafío y para ello la OCDE (2014) ha planteado desafíos a fin de contribuir en la mejora por medio de la Carrera docente.

Estos desafíos pretenden fortalecer la profesión docente por medio de una mejor definición de lo que ellos pueden esperar como profesionales durante el desarrollo de su carrera, facilitar las condiciones laborales y por medio de los incentivos para atraer, desarrollar, retener a los buenos profesores.

Estos desafíos son:

1. Mejorar el estatus docente reformulando la estructura de la carrera docente y ofreciendo condiciones que apoyen a los profesores y los incentiven a mejorar. Esto se pretende lograr a través del aseguramiento del ingreso y permanencia de los mejores postulantes a las carreras de pedagogía, el apoyo docente para que puedan desarrollarse, mejorar y crecer como profesionales y mejorando las condiciones laborales y para la enseñanza en todos los establecimientos.

2. Evidencia internacional disponible: ¿Cómo definen otros países la estructura de la carrera docente? “La evidencia demuestra que el mejor elemento para predecir el aprendizaje y los logros de los estudiantes en el colegio es la calidad del profesor” (Hanushek y Rivkin, 2012; Hattie, 2008; OCDE, 2005). En comparación con otros países considerados de alto desempeño, una de las diferencias existentes es que para ingresar a estudiar pedagogía se prioriza la calidad por sobre la cantidad, asegurándose de reclutar y seleccionar los candidatos más idóneos para ejercer como docentes. Por ejemplo, “en Singapur, los postulantes a profesores son seleccionados del 30% superior de los egresados de enseñanza media” (OCDE, p. 3, 2014) y en Finlandia la selección de docentes cuenta con un proceso de varias etapas que incluyen entrevistas en universidades.

En cuanto al inicio del ejercicio docente,

“En Chile, los profesores pueden comenzar a enseñar directamente después de titularse de la formación inicial docente; no tienen que cumplir ningún requisito adicional, como aprobar un examen competitivo o una prueba estandarizada, como sucede en Francia, Corea, México, España y Turquía” (OCDE, 2014).

3. En relación con el desarrollo profesional, “Chile es uno de los pocos países de la OCDE que usa las evaluaciones para fines de promoción o decisiones salariales” (OCDE, p. 4, 2014).

Al hablar de condiciones salariales, “los costos de atraer y mantener a los profesores en los colegios deben ser comparados como los beneficios que esto conlleva” (OCDE, p. 5, 2014).

4. Reflexiones para Chile: Una profesión docente sólida requiere de una visión clara, coherente y atractiva de ésta como un todo, para ello es necesario analizar y mejorar los sistemas de educación del país asegurando una equidad en la distribución de los recursos materiales y humanos y para ello, “Chile necesita considerar los costos de atraer y retener a estos profesores en los colegios, y compararlos con los beneficios que pueden traer a estos colegios y al mejoramiento de todo el sistema educacional chileno” (OCDE, p. 8, 2014).

Si bien, en nuestro país se ha modificado el proceso de selección para quienes postulan a estudiar pedagogía, se han regulado las instituciones que imparten esta carrera y se ha creado la Carrera docente con la finalidad de mejorar las condiciones y darle un mayor estatus a la labor del profesor, esto aún no es suficiente para que se logre mejorar la educación chilena, se sigue estando en deuda con la calidad y muy por muy debajo de países de alto desempeño, en donde el docente es más valorado y éstos a su vez están más dispuestos a trabajar en colegios que presenten mayores desafíos, demuestran un alto interés de recibir capacitación constante, hace falta que no sólo se motiven a perfeccionarse por un incentivo económico, sino por el simple hecho de querer mejorar sus prácticas dentro del aula y así contribuir a una real mejoría en la educación chilena.

2.6 Problemas durante la evaluación

“La evaluación como un camino para el aprendizaje que nos invita a hacer un recorrido con posibilidad de enmendar el rumbo y mejorar la práctica (Santos Guerra, 2014), sin embargo, “las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan” (Prieto y Contreras, 2008).

La evaluación es un tema bastante complejo y controversial, pues ésta no sólo cuenta con diferentes instancias, sino también con diferentes miradas y concepciones de un mismo término. Es por ello, que durante este proceso, se presentan diferentes problemas siendo uno de ellos la carga administrativa para los docentes, pues el MINEDUC exige un mínimo en la cantidad de calificaciones que debe tener cada asignatura, a partir de la cantidad de horas mencionadas en los Planes de estudio y que, también se hace alusión en los reglamentos de evaluación de cada establecimiento, pero “no se intenciona el uso ni la importancia de la

evaluación formativa, ni tampoco la retroalimentación como una acción clave para apoyar el aprendizaje de los estudiantes” (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Otro de los problemas que surgen durante la evaluación es el “para qué evaluar”; “existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran primordialmente en un propósito certificativo (o sumativo) por sobre uno formativo” (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Cuando se evalúa, en muchos casos, “se ha visto que los docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas” (Torres y Cárdenas, p. 149, 2010). A pesar, de que los docentes señalan que se evalúa con la finalidad de medir los aprendizajes de los estudiantes, éstos indican que ellos “perciben que la cultura centrada en la nota los tiende a sobrecargar, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés” (Edecsa, 2016).

Se evidencia también, como una de las problemáticas es la falta de variedad al momento de evaluar. Como ya se ha mencionado anteriormente y según señala Edecsa, 2016: el tipo de evaluación más usado en Chile es la de pruebas tipo SIMCE, siendo nada más un 12% de las preguntas abiertas, ya sean breves o extensas.

Förster y Núñez, (2017) concluyen que:

“Si bien en los reglamentos de evaluación y en el discurso de los docentes y jefes de UTP se plantea la necesidad de diversificar la evaluación, no hay orientaciones claras sobre cómo abordar esta tarea en el aula, o las orientaciones van en el sentido contrario (por ejemplo, todas las pruebas deben ser de selección múltiple)”.

A pesar de que en el año 2015 se promulga el Decreto 83, Diseño universal de aprendizaje (DUA) que “es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (MINEDUC, 2015), queda en evidencia que existe dificultad por parte de los docentes en generar instrumentos de evaluación diversificada, pues,

“la evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos” (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Es una problemática constante en los establecimientos la falta de orientaciones claras de cómo los docentes deben abordar las diferentes necesidades que presentan los estudiantes, además de la falta de tiempo y número de estudiantes por curso con los que se enfrentan a diario los docentes hacen muy complejo el poder diseñar evaluaciones más personalizadas.

2.7 Impactos de la evaluación

Cuando un individuo es evaluado se le será asignado un valor o una calificación como bueno o malo, positivo o negativo, aprobado o reprobado. Quien ha sido evaluado sufrirá el impacto de la valoración obtenida.

Si bien la evaluación es un pilar fundamental de la educación, considerado “una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (García Ramos, 1989) que permite identificar fortalezas adquiridas por los estudiantes o falencias que posibiliten el análisis en relación a la metodología utilizada por el docente o realizar una retroalimentación que permita que los estudiantes que no alcanzaron el nivel puedan hacerlo al repasar los contenidos e identificar en qué y por qué se equivocaron.

Por medio del juicio de valor y/o calificación se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso, entendiéndose que, “se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación” (Carballo, 1990).

Para Santos (1975):

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato.

Para que una evaluación tenga impactos positivos en el estudiante, se debe considerar que “La retroalimentación es imprescindible para incrementar el aprendizaje significativo y observar efectos positivos en el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes” (Pecyna, 2013).

La evaluación debiese ser un instrumento que apoye la gestión pedagógica y por sobre todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No puede utilizarse como único fin la recogida de información de cuánto se estudió o no para rendirla, sino que debe entregar datos acerca de fortalezas y debilidades de cómo el alumno llegó hasta ahí y cómo mejorar sus aprendizajes, debe servir para la toma de futuras decisiones y no sólo para cumplir con un calendario o una cantidad de notas exigidas según número de clases.

2.8 Características de la evaluación

La evaluación es una gran herramienta que proporciona conocer el nivel de logro según los objetivos alcanzados, permitiendo a los diferentes docentes y a los/as estudiantes ir visualizando sus trayectorias de aprendizaje, de esta manera poder tomar una decisión con respeto a sus aprendizajes y procesos pedagógicos. Por otra parte, se debe considerar la diversidad que existe en el aula de centro educativo, donde un buen uso permite hacerse cargo de las distintas características y necesidades que van surgiendo en aquel proceso.

Cabe mencionar que la finalidad central de una evaluación “es ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales.” (Ravela, 2009, p. 51).

Es posible decir que cuando se menciona evaluar un aprendizaje se refiere a conocer el nivel de aprendizaje o conocimiento que tiene el estudiante, respecto a las variables educativas presentes. Para ello, Schunk explica los diferentes métodos de evaluación de aprendizaje que se pueden realizar, a través de la siguiente tabla:

Tabla 1: Métodos de evaluación de aprendizaje

Categoría	Definición
Observación directa	Ejemplos de conducta que revelan aprendizaje
Respuesta escrita	Desempeño por escrito en pruebas, cuestionarios, tareas y ensayos
Preguntas Orales	Preguntas, comentarios y respuestas verbales durante la enseñanza
Calificaciones de terceros	Juicios de los observadores sobre atributos que indican el aprendizaje de los sujetos
Autoreportes	Juicios de la gente sobre ella misma
Cuestionarios	Reactivo o preguntas para contestar por escrito
Entrevista	Preguntas para contestar oralmente
Recapitulación dirigida	Recuerdo de los pensamientos que acompañabas la ejecución de la tarea
Reflexiones en voz alta	Verbalización de pensamiento, actividades y sentimientos mientras se desempeñaba un cometido
Diálogo	Conversaciones entre dos o más personas

Elaboración: Ravela, 2012, p. 15.

A continuación, se explicarán los criterios que debe tener una evaluación, en relación con el tipo de aprendizaje que se requiere trabajar. Posteriormente, se presentarán las diferentes clasificaciones, según su finalidad, temporalidad, agentes y extensión. De esta manera quedará reflejado la importancia del manejo de varios términos y semejanzas que se van presentando, pues se busca que cada pedagogo elija la mejor herramienta para evaluar a los diferentes estudiantes.

2.8.1 Criterios

Los criterios referidos a evaluación son las normas, ideas o principios de alguna valoración con relación a los que se emite un juicio valorativo sobre el objeto de evaluación, para ello, se clasifican de la siguiente manera:

2.8.2 Tipos de aprendizaje

En relación con la definición de qué es el aprendizaje, no existe una sola postura en su origen o de qué se trata, por tanto, se presentan variadas definiciones según autores. Gagné, señala que “el aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo” (1971, p.5). Asimismo, Ellis, en unos años más la define como “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.” (2005, p. 28).

Por tanto, el aprendizaje es un cambio en el comportamiento de cada individuo, que es perdurable en el tiempo, esto se debe a la práctica que se realiza durante el tiempo. (Rojas, 2001).

Por consiguiente, cuando se adquiere un aprendizaje se busca un cambio, es decir, se busca impactar en los conocimientos previos que se obtienen, logrando llegar a un aprendizaje significativo, donde se señala como un proceso donde la persona (alumno/a) obtiene una nueva información y se relaciona de manera no arbitraria con su estructura cognitiva. Para Ausubel, “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información es representadas en cualquier campo de conocimiento” (1963, p. 58). Por lo tanto, el aprendizaje se genera cuando se produce un cambio de conducta en la persona, donde se obtiene un conocimiento nuevo o mejorar lo que está en su cerebro.

No obstante, se conoce que el aprendizaje es inferido, es decir, que no lo observamos de manera directa sino a través de sus productos y resultados. Los profesionales que trabajan con estudiantes podrían creer que éstos han aprendido, pero la única forma en que podrían saberlo es evaluando y de esta manera obtener resultados del aprendizaje.

Por consecuencia, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se debe realizar según los diferentes tipos de aprendizajes que se pueden obtener en el aula, los que se señalan a continuación:

2.8.2.1 Conceptual

El aprendizaje de contenido de tipo conceptual está definido como la que “implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc.” (Morales, García, Campos, Astroza, 2012, p. 5). Por tanto, se busca que el estudiante aprenda a través de la memorización los diferentes conceptos o datos.

Por ende, para lograr aquellos objetivos, se recomiendan actividades de organización de la información, tales como esquemas, organigramas y/o mapas conceptuales.

2.8.2.2 Procedimental

El aprendizaje de procedimientos y procesos, “está relacionado al saber hacer, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos” (Morales, et al 2012, p. 7). Es decir, está relacionado que la persona logre realizar una secuencia de acciones, para lo cual es necesario la adquisición de ciertas habilidades y destrezas.

En este tipo de aprendizaje, las actividades o recursos que se recomiendan, son las imágenes, textos, juegos, videos, entre otros.

2.8.2.3 Actitudinal

El aprendizaje actitudinal es comprendido como una actitud y valor que están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal, por lo tanto, una vez que se ha adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, ya se logra una adecuada aplicación de destrezas y habilidades, logrando de esta manera comprobar si los conocimientos adquiridos, ya sea en un nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la competencia (Morales et al 2012).

Es importante que los tres tipos de aprendizaje sean adquiridos y manejado por docentes y estudiantes, pues se complementan uno con el otro, facilitando la adquisición del conocimiento.

2.9 Clasificación de la evaluación

2.9.1 Según su finalidad

a) Evaluación Diagnóstica:

Su finalidad es que el docente comience un proceso educativo con el conocimiento real de las características de sus alumnos y alumnas, ya sea en lo personal como en lo académico. Este conocimiento obtenido es fundamental, pues permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y práctica docente.

Para Castillo y Cabrerizo “la evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar” (2010, p. 36).

De modo que al aplicar una evaluación diagnóstica al comenzar el curso o módulo, se obtiene una valiosa información con relación a los conocimientos empíricos que tiene aquel individuo o grupo de trabajo.

b) Evaluación formativa:

“Este tipo de evaluación se utiliza para la valoración de procesos, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo será valiosa para generar cambios y/o mejoras en la entrega de conocimiento” (Cassanova, 1998). Al mismo tiempo, este tipo de evaluación es importante para ir monitoreando si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los estudiantes aprender, según lo que se espera que aprendan, y para hacer este monitoreo posible, se requiere percibir que la evaluación se realiza mientras ocurre la enseñanza, de esta manera se obtendrá evidencia para ordenar algunas de las prácticas y apoyar el progreso de los aprendizajes. (MINEDUC, 2017).

c) Sumativa:

“La funcionalidad de este tipo de evaluación sirve para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, ya sean positivos o negativos y de ahí tomar alguna decisión correcta” (Cassanova, 1998). Este tipo de evaluación se aplica al final de un tiempo determinado, como medio de verificación en relación con los logros alcanzados por los estudiantes en aquel período.

Este tipo de evaluación sirve para tomar alguna decisión pedagógica en torno los aprendizajes logrando o no logrados, buscando formas de diseñar nuevas estrategias.

2.9.2 Según su temporalidad

a) Inicial:

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, es decir al inicio de la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se logra identificar la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen (Cassanova, 1998). Sin embargo, cuando no se realiza una evaluación inicial es difícil conocer y manejar los conocimientos previos que presentan los estudiantes, por ello es muy significativo realizar este tipo de evaluación.

Este tipo de evaluación consiste en la recogida de información o datos, ya sean cualitativos o cuantitativos, tanto a nivel personal o grupal, con la finalidad de dar comienzo al proceso de enseñanza, permitiendo diseñar algunas estrategias y/o actividades para trabajar.

b) Procesual:

Consiste en la valoración continua del aprendizaje del estudiante, a través de la toma de datos sistemáticos, el poder analizar y tomar decisiones oportunas. El plazo de tiempo en el que se realizará estará referido por los objetivos que sean señalados para esta evaluación (Cassanova, 1998).

Este tipo de evaluación se asemeja bastante a la función formativa, pues como consisten en la valoración continua, mediante una “recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno,

etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 35).

Este tipo de evaluación es de gran importancia dentro de la concepción educativa de la evaluación, ya que facilita la toma de decisiones para una mejora sobre la marcha en beneficio de los principales protagonistas: alumnos y profesores.

c) Final:

Este tipo de evaluación consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo o ciclo, en torno a los aprendizajes enseñados. Además, este tipo de evaluación se asemeja bastante a la función sumativa, pues se aplica al finalizar un periodo de tiempo.

De este modo, la evaluación final es “la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 36).

2.9.2 Según sus agentes

a) Autoevaluación:

“Este tipo de evaluación el sujeto evalúa su propio trabajo, donde generalmente es dirigida por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo” (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Asimismo, “contribuye a la mejora educativa, ya que promueve que el establecimiento analice sus procesos de gestión e identifique sus fortalezas y debilidades, para poder potenciar las primeras y hacerse cargo de sus problemas.” (Ministerio de educación, 2014, p. 28).

b) Heteroevaluación:

“Consiste en que la evaluación la realiza una persona sobre otra, es decir, su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.” (Cassanova, 1998). Éste se lleva a cabo dentro del propio centro que evalúa a los estudiantes, en otras palabras, es un tipo de evaluación que realiza el docente con sus estudiantes.

c) Coevaluación:

Consiste en una evaluación conjunta o mutua de un trabajo o actividades realizado entre varios sujetos. En consecuencia, se valora conjuntamente el trabajo realizado, a través de algún instrumento (Castillo y Cabrerizo, 2010).

2.9.4 Según su extensión:

a) Evaluación global:

Este tipo de evaluación lo que pretenden es abarcar todos los componentes o dimensiones del estudiante, del centro educativo, del programa, etc. “Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 39).

b) Evaluación Parcial:

“Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 39).

c) Evaluación interna:

La evaluación interna se realiza desde el interior del grupo o de los mismos estudiantes. “Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 39).

En definitiva, todo lo expuesto y explicado hasta aquí puede permitir deducir que la aplicación de las diferentes evaluaciones en el aula, pueden mezclarse, teniendo en cuenta la complejidad y variedad que existe para poder tener evidencia de la adquisición de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, al momento de evaluar el criterio del profesorado debe ser fundamental, pues como lo expresan Castillo y Cabrerizo (2010): “enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo es una tarea seria y compleja” (p. 43).

2.10 Técnicas e instrumentos de evaluación

El proceso de evaluación de competencias debe estar presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, regulando y orientando aquella fase. Por consiguiente, el evaluador o docente busca constatar los niveles de logro que ha alcanzado cada estudiante, según los contenidos y objetivos que se abordan en el currículo.

Es por ello que se deben utilizar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, donde deben ser variados y adecuados al contexto del estudiante, asignatura, institución y situación. De esta manera lo primordial es no limitarse a pruebas objetivas o tradicionales, sino que deben ser utilizados otras técnicas e instrumentos para evaluar, algunos son: la observación, entrevistas, encuestas, rubricas, portafolio, entre otros.

Debido a lo anteriormente señalado es importantísimo profundizar en el conocimiento de distintas técnicas e instrumentos para obtener un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes.

2.10.1 Diferencia entre técnica e instrumento de evaluación

Técnica es un concepto más amplio, “se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos” (Castillo, Cabrerizo, 2010, p. 328).

Por otro lado, el instrumento está referida a una herramienta en particular, un recurso o material concreto y estructurado, donde es aplicado para recoger la información que desee el evaluador, sin embargo, suele estar vinculado con alguna técnica.

A continuación, se presenta las diferencias entre técnica e instrumentos de evaluación, mediante una tabla:

Tabla 2: Diferencia entre técnica e instrumento de evaluación

Técnica	Instrumentos
De Observación	- Sistema de categorías - Lista de control - Registro anecdótico - Diario de aula
De interrogación	- Cuestionario - Exámenes - Pruebas objetivas
Otras técnicas	- Portafolio - Rúbricas

Elaborado por Castillo, Cabrerizo, 2010, p. 328

Cabe mencionar que para la evaluación es necesaria la utilización de diversos instrumentos y técnicas, que logren obtener una óptima recogida de datos de los estudiantes, en relación con su proceso de aprendizaje.

No obstante, para realizar una selección, tanto de técnicas como instrumentos de evaluación es necesario conocer el grupo que se evaluar, área, contexto, ente otros factores. Siguiendo las competencias básicas, que mencionan Castillo y Cabrerizo (2010): “primero, para realizar una evaluación a contenidos, deben “utilizarse instrumentos que nos proporcionen información sobre el nivel de asimilación de esos contenidos, y que pongan de manifiesto el aprendizaje de un concepto, un hecho o un principio” (p. 330). Asimismo, para evaluar la adquisición de habilidades, sería útil seleccionar los instrumentos que entreguen información con relación a las destrezas del individuo: “comprobar cómo el alumno es capaz de manejar, manipular, construir, utilizar, reconstruir, probar, ejecutar, moverse, simular, etc.” (2010, p. 330).

Para evaluar la adquisición de actitudes y valores, “es necesario instrumentos de observación que nos permitan apreciar la evolución del alumno respecto a aspectos comportamentales y actitudinales.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.330).

2.10.2 Técnicas de evaluación

A continuación, se presentan las técnicas que se utilizan según sea el criterio a evaluar, por McMillan y Schumacher, (2005):

a) **Técnicas Cuantitativas:** su objetivo es obtener información en relación a los números y explicar, tales son: observaciones, entrevistas, evaluaciones de lápiz y papel y cuestionarios.

b) **Técnicas Cualitativas:** Su objetivo es evaluar las actitudes y cualidades de los estudiantes, tales son: observaciones, documentales, grabaciones y entrevistas personales.

- La observación: se centra en la obtención de los acontecimientos y conductas de los estudiantes, dentro de ella están los registros anecdóticos, listas de control y diarios de clases. (Castillo, Cabrerizo, 2010).

- Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor. Se elaboran con el fin de estimar el nivel de comprensión de los alumnos sobre un tema en específico, y dar el tiempo para que los alumnos puedan reflexionar y elaborar una respuesta.

- Trabajos y ejercicios realizados en la clase: Es una serie de actividades que se realizan en la clase con el objeto de valorar el nivel de comprensión o ejecución por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Tareas o trabajos realizados fuera de la clase: Estos pueden variar entre ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares, investigación en bibliotecas, museos, parques entre otros.

- Evaluación de portafolios: Colección de producciones o trabajos como ensayos, análisis de textos, composiciones, proyectos, reflexiones o grabaciones, los cuales el estudiante realiza durante un periodo de tiempo o ciclo educativo.

2.10.3 Tipos de instrumentos de evaluación

La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor, y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2010).

a) **Situación tipo prueba:** en este tipo de evaluación se pueden desglosar en tres partes, según su tipo de respuesta; cerrada, que corresponden al ítem de selección múltiple, verdadero o falso y términos pareados. Luego están las respuestas abiertas, correspondientes a las breves (pregunta simple, identificación y completación) y las extensas (comparación, decisión y causa-efecto). Finalmente, las respuestas mixtas, que mezclan las respuestas descritas anteriormente.

b) **Registro de realización de tareas:** correspondiente a las evaluaciones con lista o pauta de cotejo (rúbricas) y escala de valoración (registro de observación).

c) **Situaciones de desempeño:** Correspondiente a los portafolios (ensayos, juego de roles), estudios de casos (simulaciones y mapa mental), proyecto (propuestas y mapa conceptual) y debate (exposición).

No obstante, existen otras clasificaciones, tal es el caso según su finalidad, tal es el caso en una evaluación formativa se busca averiguar cómo va la obtención de los aprendizajes del estudiante mediante el proceso, tales instrumentos que son utilizados, según Castillo y Cabrerizo (2010) son: “aplicación de pruebas de ensayo libre, encuestas, revisión de cuadernos de clase, debates, observación directa, portafolios, escalas de valoración, guías de laboratorio, grabaciones de audio, monografías, esquemas, entre otros”.

Para la evaluación sumativa, como esta referida a la instancia final del proceso de enseñanza aprendizaje, se recomienda utilizar los instrumentos de análisis de situaciones de los alumnos en su evolución de su proceso, tales como informes, escalas de observaciones, listas de control y evaluaciones escritas.

2.10.4 Instrumentos de evaluación más utilizados

a) **La observación:** Se centra en la “obtención de información sobre conductas y los acontecimientos normales de los alumnos” (Castillo, y Cabrerizo, 2010, p. 354). Este tipo de instrumento permite al evaluador visualizar el comportamiento espontáneo de los alumnos, recogiendo datos importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ella, existen varias clasificaciones:

Observación sistemática: Corresponde a la observación permanente del estudiante, mediante su proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando la técnica lista de control, permite en registrar la aparición o no de alguna conducta durante aquel periodo de observación.

- Escala de apreciación: pretende observar el comportamiento que se producen con frecuencia con que cada conducta ha sido observada en el estudiante y su evaluación en cada dimensión es la suma o la medida de esas puntuaciones.

“Es una técnica similar a la lista de control con la diferencia de que las escalas admiten graduación de la escala y número de categorías (entre 3 y 5 normalmente) en los diversos aspectos o conductas del alumno” (Castillos y Cabrerizo, 2010, p. 364).

Observación no sistemática: este tipo no es necesario tanto control sobre los aspectos a observar o definir las conductas o categorías previamente. Lo mas utilizados son:

- Registro anecdótico: informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importante para el alumno o el grupo.

- Diario de clases: registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado.

b) La interrogación: la utilización adecuada de la interrogación, “como técnica al servicio de la evaluación educativa, requiere de un proceso que debe iniciarse con la formulación de los objetivos que se pretenden lograr mediante la interrogación.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 369).

Dentro de las técnicas más utilizadas son las encuestas, siendo una técnica formal con el objetivo de analizar la población o grupo de evaluados. Permite conocer opiniones, actitudes, motivaciones, creencias, entre otras. Además, se encuentra la entrevista; que está basada en la interrogación, con la finalidad de formar un diálogo entre profesor- alumno y viceversa.

c) Pruebas objetivas: son instrumentos “de evaluación que permiten medir el grado de consecución alcanzado por cada alumno en relación con los criterios establecidos previamente, y desarrollados en la programación general y en las unidades didácticas” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 387).

Como se observa, existen variados tipos y técnicas de evaluación y cada una tiene una finalidad diferente, es por ello que se torna sumamente importante que los docentes manejen a la perfección las diferencias y similitudes que existen entre ellos para así poder llevar a cabo un proceso de evaluación exitoso y siempre en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Descripción de la metodología

Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, pues se fundamenta en un proceso inductivo, basado en la recolección de datos no estandarizados para obtener las perspectivas de los directores participantes. “Busca recatar las vivencias tal y como fueron experimentadas, sin manipular o estimular la realidad, tipo de estudio: estudio de caso” (Hernández, 2003).

El alcance del estudio es de tipo descriptivo-exploratorio, exploratorio porque indaga un área del liderazgo escolar poco estudiada, ya que considera los recursos personales del Marco para la buena dirección y liderazgo escolar, que fue publicado el año 2015, esto permite identificar nuevos conceptos que podrían ser el inicio de nuevos estudios. Es de tipo descriptivo, pues “busca información que permita especificar características relevantes de los participantes del estudio, mediante los datos que se recolectan para narrar la situación de interés” (Hernández, 2003).

La investigación utiliza el método inductivo, “con este método se analizan casos particulares a partir de los cuales se extraen conclusiones de carácter más general” (Hernández, 2003).

3.2 Instrumentos utilizados

La técnica utilizada para la recolección de datos es la entrevista semiestructurada, donde “la reunión para recabar información es guiada por una serie de preguntas sujetas al tema de interés” (Hernández, 2003). Este instrumento permite rescatar información relevante en relación con los principios, habilidades y saberes que orientan la manera que los(as) entrevistados se conducen, a su vez, facilita la fluidez del relato de los(as) participantes, al tener oportunidad de profundizar en los aspectos que consideran relevantes.

Dicha entrevista fue estructurada a partir de propuestas realizadas por los postulantes al grado de Magíster en conjunto con el profesor guía que trabaja con ellos.

Las 7 preguntas de la entrevista fueron sometida a juicio de expertos, doctorados y magíster en educación considerados agentes claves en educación y finalmente se seleccionaron las preguntas aprobadas para elaborar el formato final.

3.3 Caracterización del universo

La Región del Maule cuenta con una superficie de 30.296,1 km² limita al norte con la Región del Libertador General Bernardo O’Higgins, al sur con la Región del Biobío, al oeste con el océano Pacífico y al este con el límite internacional de la República de Argentina, con la cual, a través del Paso Fronterizo Pehuenche, se conecta con las Provincias de Mendoza y Neuquén.

La región está constituida por 4 provincias: Curicó, Talca, Linares y Cauquenes y 30 comunas. Talca es la capital regional, así como el centro funcional y de servicios más relevante de la región.

“Según INE, la población al 2017 alcanza a un millón 44 mil 950 habitantes, representando el 5,9% de la población nacional. Un 49% de la población corresponde a sexo masculino y un 51% al sexo femenino. Las comunas con mayor población en la región son Talca con un 21,1 por ciento, Curicó con un 14,3% y Linares con un 9%. La población rural representa aproximadamente el 26,8% de la población total regional y un 5% de la población afirma pertenecer o descender de un pueblo originario, mayoritariamente mapuche” (Gobierno Regional [GORE] del Maule, 2017, p. 2).

La principal actividad económica son los servicios personales, de acuerdo con datos del Banco Central y el Producto interno bruto regional es de un 4597.91.

Según grupos de edades, “el mayor porcentaje de habitantes posee entre 18 y 65 años, siendo éstos 658.476 y 257.904 corresponden a la población menor a 18 años” (CENSO, 2017).

En la región, los años de escolaridad promedio de la población de 25 años o más, según datos del INE, es de un 9,7%.

Los establecimientos según dependencia administrativa son en su mayoría municipales (541), luego están los particulares subvencionados (287), le siguen los particulares pagados (13) y en menor número están los establecimientos Corporación delegada (5).

Según cifras del MINEDUC (2017), la matrícula de los establecimientos ha disminuido considerablemente, especialmente para los colegios municipales siendo ésta de 12.278 en el año 2015 y de 95.869 para el año 2017. De la misma forma las matrículas han disminuido para los colegios de dependencia Particular subvencionado bajando de 92.576 en el 2015 a 90.341 al año 2017.

Tabla 3: Establecimientos Región del Maule según dependencia

ESTABLECIMIENTOS DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA 2018	SEGÚN 2018
Establecimientos Municipales	560

Establecimientos Particulares Subvencionados	285
Establecimientos Particulares Pagados	22
Establecimientos Corporación Delegada	5
Total	884

Fuente: Secretaría Regional de Educación del Maule

3.3.1 Población:

A partir del Universo, conforme al interés de conocer las prácticas evaluativas de diferentes establecimientos, la población de este estudio corresponde a colegios de dependencia Particular subvencionado que impartan enseñanza media en las comunas de San Clemente, Maule y Talca.

Estos establecimientos fueron seleccionados por cumplir con los requisitos mencionados con anterioridad.

Tabla 4: Colegios particular subvencionados seleccionados de las comunas de San Clemente, Maule y Talca.

Comuna	Nº de colegios Particular subvencionados
San Clemente	9
Maule	14
Talca	79
Total	102

Fuente: Secretaría Regional de Educación del Maule

3.3.2 Muestra:

La muestra es no probabilística o dirigida, debido a que se seleccionaron sujetos de una población determinada en base a las características propias de esta investigación. Para Hernández (2014) la muestra no probabilística corresponde a un subgrupo de la población en que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino que de las características de la investigación. En este estudio participaron 21 encuestados. El instrumento de recogida de información fue aplicado a 3 jefes de UTP y 18 docentes de los colegios Paula Montal de San Clemente, Santo Tomás de Maule y San Ignacio de la comuna de Talca.

Tabla 5: Colegios particular subvencionados seleccionados de las comunas Talca y San Clemente

Colegio	Comuna	Nº de estudiantes (E. media)	Nº total de docentes	Categoría de desempeño (E. media)	IVE (E. media)
Paula Montal	San Clemente	169	54	Medio	84,02%

San Ignacio	Talca	469	58	Alto	75,25%
Santo Tomás	Maule	262	58	Medio	70,23%

Fuentes: JUNAE, Agencia de calidad de la educación, PEI institucional.

Tabla 6: Cantidad de agentes claves de los colegios seleccionados

Comuna	Docentes	Jefes de Unidad Técnica Pedagógica
San Clemente	6	1
Maule	6	1
Talca	6	1
Total	18	3

Fuente: Elaboración propia

3.3.3 Criterios de selección de la muestra

Los criterios de selección de los establecimientos educacionales para esta investigación fueron:

- Pertenecer a las comunas de San Clemente, Maule o Talca
- Ser de dependencia particular subvencionado.
- Contar con jefe de UTP y al menos 6 docentes de enseñanza media.
- Impartir educación media.

3.4 Plan de análisis

La duración estimada del estudio es de cinco meses. Adjunto se detallan las actividades

Tabla 7: Plan de análisis

Contenidos	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.
Guión de entrevista validado	X							
Preguntas de investigación definidas	X							
Familias de revisión de literatura		X						
Entrevistas agentes claves		X						
Entrevistas procesadas individualmente		X						
Capítulo I			X				X	
Borrador Capítulo II			X					
Borrador Capítulo III			X	X				

Análisis cualitativo completo							X	
Capítulo II terminado			X		X			
Borrador Capítulo IV			X		X			
Envío Proyecto de graduación								X
Corrección de Proyecto de graduación								X

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes y jefes de UTP de los colegios seleccionados de las comunas de San Clemente, Maule y Talca con relación a las concepciones sobre evaluación.

Para presentar de manera más clara el análisis se mostrarán los datos por medio de tablas de categorías y números de recurrencia.

Para efectos prácticos del análisis se utilizará la siguiente nomenclatura con la finalidad de diferenciar a los actores que participaron de esta investigación.

Tabla 8: Nomenclatura de actores entrevistados

Actor	Nomenclatura
Jefe de unidad técnico-pedagógica	UTP 1, UTP 2 y UTP 3
Docente	D1, D2, D3... D18

Fuente: Elaboración propia

4.1.1 ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?

Tabla 9: Comprensión de definición de evaluación por jefe de UTP

Categorías	Nº de recurrencias
Proceso	3
Nivel de logro	3

Fuente: Elaboración propia

Se puede evidenciar que para todos los actores entrevistados el concepto de evaluación se relaciona con la categoría “proceso” (3), comprendiendo que éste es un asunto formativo, sistemático y un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las respuestas de los sujetos fue: “la evaluación debe ser un proceso constante y no sólo un fin, aún cuando la misma evaluación se use para emitir un juicio cuantitativo” (UTP1).

A su vez, la segunda categoría fue “nivel de logro” (3) para la cual hubo tres respuestas relacionadas con ésta, la cual puede ser conceptualizada como el recoger evidencias respecto del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, permitiendo observar si el alumno logró apropiarse de los objetivos propuestos. Una de las respuestas fue: “la evaluación es un instrumento que sirve para conocer sobre la apropiación del aprendizaje y el nivel de logro alcanzado por los estudiantes” (UTP2).

Tabla 10: Comprensión de definición de evaluación por docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Proceso	14
Medición de conocimientos	11
Logro de aprendizajes	7

Fuente: Elaboración propia

Sin lugar a duda, en esta pregunta las respuestas de los docentes fueron más amplias, siendo una de las categorías “proceso” (14), comprendida como la sumatoria de diversas situaciones y etapas que se realizan de manera sistemática que permiten obtener información acerca de los conocimientos adquiridos por el estudiante y que conducen a un resultado final. Algunas respuestas de los entrevistados fueron: “La evaluación es un proceso que se realiza en forma sistemática y continua con la finalidad de recoger información acerca del logro de los objetivos obtenidos por los estudiantes” (D10), “La evaluación es un proceso de recoger información acerca de los logros de estudiantes para tomar decisiones en relación con el proceso enseñanza aprendizaje” (D15).

Otra categoría fue “medición de conocimientos” (11), definida como el proceso que permite conocer el nivel de logro de los estudiantes y saber cuánto han aprendido durante la fase de enseñanza – aprendizaje. Una de las respuestas de los entrevistados fue “La evaluación es un proceso que mide los conocimientos adquiridos por los alumnos” (D9).

Por último, se establece la categoría “logro de aprendizajes” (7), comprendiendo que por medio de los resultados obtenidos de la evaluación es posible conocer el nivel alcanzado por los estudiantes y saber cuáles son las áreas más descendidas para la toma de decisiones. Algunas respuestas fueron “La evaluación de aprendizaje es una instancia significativa tanto para profesores como para estudiantes, ya que es el momento en el que podemos verificar el logro de los aprendizajes esperados y así poder tomar decisiones al respecto” (D11), “La evaluación permite verificar el logro de los aprendizajes esperados” (D10), lo que es muy coincidente con la definición de Ravela (2019).

En este contexto y según lo respondido por los tres jefes de UTP y la mayoría de los docentes (14 de ellos), éstos concuerdan que la evaluación de aprendizajes es un proceso formativo y continuo cuyo objetivo es recoger información acerca de los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes. Este instrumento permite conocer cuánto han profundizado los alumnos e identificar cuáles son las debilidades y fortalezas que éstos poseen frente a los contenidos enseñados. Esto es coincidente con Bloom en 1975 puesto que menciona que la evaluación es “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante” Bloom (1975).

Además, las respuestas de los encuestados concuerdan que la evaluación de aprendizajes posibilita la toma de decisiones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.2 ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?

Tabla 11: Dificultades durante la evaluación según JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Construcción de instrumentos de evaluación	4
Instrumentos inválidos	3
Objetivos de aprendizaje	2
Elección de instrumentos	2

Fuente: Elaboración propia

Es posible evidenciar que la categoría más mencionada por los JUTP es “construcción de instrumentos de evaluación” (4), entendida como la falta de competencias y habilidades por parte de los docentes para elaborar dicho material. Una de las respuestas de los sujetos fue “Los docentes durante la construcción de instrumentos no consideran la diversidad ni las NEE de los estudiantes, puesto que no tienen las competencias necesarias para hacerlo” (JUTP3).

Según lo mencionado anteriormente, se genera una segunda categoría “instrumentos inválidos” (3), comprendida como evaluaciones poco confiables para medir los objetivos de aprendizaje y así lo señala uno de los entrevistados: “los docentes muchas veces elaboran instrumentos inapropiados e incoherentes para evaluar las habilidades y OA, viendo la evaluación sólo una nota final” (JUTP1) lo que se respalda con lo expresado por Edecsa, (2016), quien señala que “existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran primordialmente en un propósito certificativo (o sumativo) por sobre uno formativo”.

Como tercera categoría se menciona “objetivos de aprendizaje” (2) y “elección de instrumentos” (2) explicados como la debilidad por parte del docente al momento de elegir el tipo de instrumento más apropiado para evaluar y siendo éstos, además poco pertinentes para las características de los objetivos de aprendizaje. Una de las de las respuestas de los actores fue: “se elaboran pruebas y rúbricas por cumplir, generando instrumentos inválidos e incoherentes para evaluar las habilidades y OA” (JUTP1).

Tabla 12: Dificultades durante la evaluación según docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Necesidades educativas especiales	7
Estilos de aprendizaje	6
Falta de tiempo	5

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia que para los docentes la categoría más aducida (7) es “necesidades educativas especiales” (NEE), y ésta se explica porque una de las principales dificultades que se presentan al momento de evaluar es considerar las diferentes NEE que tienen los estudiantes. Una de sus respuestas entregada es “falta capacitación para abordar las múltiples necesidades

de nuestros estudiantes, pues muchas veces no estamos preparados para trabajar con ellos” (D9).

También se repite la categoría “estilos de aprendizaje” (6), definida como el modo en que un estudiante aprende de manera más fácil y se relaciona directamente con los principios del Diseño universal de aprendizaje (DUA). Una de las respuestas de los entrevistados fue: “con la incorporación del DUA es necesario considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes al momento de evaluarlos y eso dificulta mucho el proceso al tener que hacerlo diversificado” (D1). Aquello se explica porque tal como lo señala Föster y Núñez; “la evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos” (Föster y Núñez, 2017, 2018).

De igual forma, también se repitió la categoría de “falta de tiempo” (5), comprendida como la carencia de horas para preparar material, dificultando el poder elaborar un instrumento motivante y estimulante, teniendo que realizar la prueba porque muchas veces es más fácil de revisar. Una de las respuestas de los docentes entrevistados fue “no cuento con tiempo disponible para la elaboración de instrumentos y corrección de ellos, muchas veces se realizan sólo por que así nos lo exigen” (D15).

Concluyendo con esta pregunta, se puede decir que las respuestas entregadas por JUTP y docentes discrepan completamente, pues los primeros señalan que la principal dificultad para elaborar instrumentos de evaluación está en la construcción por parte de los docentes, pues muchas veces no cumplen con el objetivo y elaboran instrumentos inválidos, en cambio los segundos, mencionan que las dificultades que se presentan al momento de evaluar los aprendizajes son variadas; entre las principales se encuentran las Necesidades educativas de los estudiantes y los diferentes estilos de aprendizajes que presentan, pues hay un interés por parte de los docentes por considerar dichas diversidades, pero falta una mayor preparación profesional, apoyo del equipo directivo, especialmente JUTP, y tiempo disponible para la elaboración de las mismas, pues al tener que crear más de un instrumento esto dificulta mucho el proceso de evaluación.

Los docentes mencionan también, que se hace muy complejo poder elaborar un instrumento que realmente evalúe los OA, las habilidades y las competencias planteadas, pues muchas veces sólo realizan el instrumento sin considerar las estrategias necesarias, pues los tiempos no posibilitan dicha validación y los JUTP tampoco aportan con ello.

Cuatro encuestados, mencionan que la falta de interés de sus estudiantes frente al proceso de evaluación ya sea por medio de una prueba o un trabajo, dificultan la aplicación, pues al no tener alumnos motivados no se consiguen los objetivos esperados.

Sin embargo y a pesar de entregar diferentes respuestas, lo que señalaron los jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica, se confirma con las respuestas de los docentes y es que los principales problemas que se presentan al momento de evaluar los aprendizajes son la falta

de preparación (y de tiempo) de los docentes para elegir y elaborar un instrumento idóneo y consistentes para evaluar las habilidades y aprendizajes. Además, tampoco logran crear instrumentos acordes a las necesidades educativas especiales y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.3 ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes?

Tabla 13: Instrumentos de evaluación más usados por los docentes según JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Pruebas escritas	3
Rúbricas	2

Fuente: elaboración propia

Para la totalidad de los JUTP la primera categoría fue “pruebas escritas” (3), comprendidas como pruebas formales a fin de unidad, trimestrales y semestrales. Una de las respuestas a esta pregunta fue “pruebas escritas, pruebas tipo SIMCE, pruebas de alternativas” (JUTP2).

Luego, se menciona la categoría “rúbricas”, que se define como instrumentos utilizados para evaluar trabajos en clases, de investigación, revisión de cuadernos, dramatizaciones y otros trabajos de proceso. Al respecto uno de los entrevistados señala lo siguiente “los proyectos de aula son evaluados por medio de rúbricas” (JUTP1).

Tabla 14: Instrumentos de evaluación más usados por los docentes según docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Pruebas	16
Rúbrica	13
Pautas de evaluación	8
Trabajos	5

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia, con claridad, que para los docentes la categoría más mencionada es “pruebas” (16), comprendidas como instrumentos escritos que consideran diferentes ítems como selección múltiple, desarrollo y verdadero o falso. Uno de los docentes lo define así “yo prefiero las pruebas de selección múltiple y en ocasiones sólo desarrollo” (D6).

En menor medida, pero siendo mencionada por 13 docentes, aparecen la categoría “rúbricas”, entendida como un instrumento de evaluación que contempla diversos indicadores. Una de las respuestas de los entrevistados fue “las rúbricas son utilizadas para evaluar procesos y no sólo resultados finales” (D15).

Otra categoría que se menciona repetidamente es “pautas de evaluación” (8) que se define como un instrumento de evaluación más libre, pues tal como indica uno de los sujetos en su respuesta “permiten mayor libertad de creación para la elaboración de ésta, aunque es más subjetiva que una rúbrica” (D8).

En menor tendencia, también se observa que los docentes mencionan la categoría “trabajos”, cuyo concepto se asocia a investigación, informes escritos, tareas en equipo, audiovisuales, entre otros y así lo señala uno de los docentes: “los trabajos permiten desarrollar mayor autonomía y creatividad en los estudiantes” (D9).

Se puede concluir que los JUTP consideran que los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes son las pruebas y las rúbricas, lo que coincide con las primeras respuestas entregadas por los profesores encuestados; siendo las pruebas mencionadas por 16 de ellos, lo que coincide plenamente con lo señalado por Edecsa (2016), quien indica que:

“Con respecto al medio de evaluación más utilizado en las aulas de nuestro país, tanto jefes de UTP, como docentes y estudiantes corroboran que corresponde a la prueba escrita y, en muchos casos, se reporta la utilización particular de pruebas tipo SIMCE”.

Las rúbricas para evaluar procesos se repiten 13 veces y en menor escala las pautas de evaluación para revisar guías de trabajo, trabajo clase a clase, talleres de laboratorios, disertaciones y otros. Asimismo, mencionan los trabajos, pues indican que le dan mayor libertad de creación y trabajo autónomo a los estudiantes. Sin embargo, también fueron mencionados en más de alguna oportunidad otro tipo de instrumentos como las exposiciones orales, la lista de cotejo, escala de apreciación.

Por otro lado, uno de los sujetos menciona que él evalúa por medio de la lluvia de ideas y mapas conceptuales, pero no explica realmente por medio de qué instrumento los evalúa. Llama la atención que las respuestas entregadas por los jefes de UTP sólo mencionen las pruebas escritas y las rúbricas para evaluar procesos, lo que podría considerarse como una desatención por parte de éstos al proceso evaluativo de los estudiantes, desconociendo otras técnicas utilizadas por sus docentes.

4.1.4 ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes?

Tabla 15: Contribución de los JUTP en la selección de instrumentos de evaluación

Categorías	Nº de recurrencias
Revisión de evaluaciones	3
Sugerencias	2

Fuente: Elaboración propia

Según datos recogidos por las encuestas, para los jefes de UTP la categoría más mencionada es “revisión de evaluaciones” (3), entendida como un proceso previo a la aplicación de éstas y así lo señala uno de los entrevistados “los instrumentos de evaluación deben enviarse a la Unidad técnico-pedagógica con anticipación, los cuales son revisados antes de su impresión” (JUTP 3).

Otra de las categorías entregadas por los entrevistados es “sugerencias” (2), lo que se define como el proceso posterior a la revisión de los instrumentos por parte de la unidad técnico-

pedagógica, y al realizar indicaciones y observaciones con la finalidad de lograr el cumplimiento a los objetivos. Una de las respuestas de los entrevistados fue “también contribuyo revisando sus evaluaciones, realizando observaciones y sugerencias” (JUPT1).

4.1.5 ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar?

Tabla 16: Selección docente de instrumentos de evaluación

Categorías	Nº de recurrencias
Características de los estudiantes	10
Contexto	8
Tiempo	7
Habilidades	6
Contenidos	5

Fuente: Elaboración propia

Según la investigación realizada, la primera categoría acerca de los factores considerados al momento de seleccionar el instrumento de evaluación según los docentes es “características de los estudiantes”, que es entendida como los datos importantes a considerar sobre los estudiantes de manera general y particular. Algunas de las respuestas entregadas por los docentes fueron: “la cantidad de alumnos, sus estilos de aprendizaje, si tienen necesidades educativas diagnosticadas, su nivel sociocultural, calificaciones, edad y curso” (D5). A su vez, otro entrevistado indica “se deben considerar las características de los alumnos y sus intereses personales y grupales” (D12).

Otra categoría aludida por los docentes es “contexto” (8), comprendida como la importancia de considerar el conjunto de circunstancias donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje y evaluar en el lugar y momento oportuno y así lo señala uno de los docentes en su respuesta: “es sumamente importante considerar el contexto en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza - aprendizaje” (D18).

Se vislumbra que otra categoría mencionada es “tiempo” (7), entendida como el espacio disponible para la preparación, ejecución y revisión del instrumento. Una de las respuestas entregadas por uno de los entrevistados fue: “no sólo se debe considerar el tiempo para la elaboración y revisión del instrumento, sino también el tiempo disponible para la aplicación” (D12).

En menor escala se repite la categoría “habilidades” (6), que se explica por medio de la evaluación de competencias desarrolladas durante la unidad y no sólo la de aprendizajes. Uno de los docentes en su respuesta señala: “se deben evaluar también las habilidades básicas de comprensión lectora, habilidades trabajadas en clases, preguntas de reflexión (D10).

Y, por último, también se menciona la categoría “contenidos” (5), puesto que la elección del instrumento dependerá de la dificultad de los contenidos y se considerará el más adecuado para evaluar la unidad trabajada según el docente lo estime conveniente. Una de las

respuestas fue: “el contenido o unidad es lo más importante pues de ahí se desprende el objetivo a evaluar” (D10).

Resumiendo, los factores que más consideran los docentes al momento de seleccionar los instrumentos de evaluación son las características de los estudiantes, el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el tiempo disponible para la elaboración del instrumento, la revisión y la aplicación de ésta, las habilidades consideradas en los OAT de la unidad y obviamente los contenidos que se están trabajando. Para los encuestados, elegir todos estos factores tendrán como consecuencia la elección correcta del instrumento de evaluación.

Dos de los encuestados (D4 y D8), hicieron bastante hincapié en la importancia de la objetividad del instrumento de evaluación y otros dos sujetos (D6 y D11) mencionaron que también era muy relevante el momento en que se lleva a cabo la evaluación, es decir si es al inicio, durante el desarrollo o al final de la unidad.

Por otro lado, como según se evidencia en la pregunta número 3, los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes son las pruebas y rúbricas para evaluar procesos, es por ello por lo que la contribución por parte de los jefes de unidad técnico-pedagógica, tal como ellos lo señalan es la revisión previa de dicho material con la finalidad de mejorar el instrumento para que éste contenga instrucciones claras, diversidad de ítems y/o preguntas o ejercicios que lleven al cumplimiento del objetivo a evaluar, lo que no se evidencia en ninguna de las respuestas entregadas por los docentes, pero sí en las de los mismos Jefes de UTP.

4.1.6 ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?

Tabla 17: Uso de los resultados de evaluación por JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Mejoras:	3
Logro de los OA	2
Retroalimentación	2
Reflexión	2

Fuente: Elaboración propia

Según se observa, de forma unánime los jefes de unidad técnico-pedagógica señalan la categoría “mejoras” (3) al hablar de uso que se les dan a los resultados de las evaluaciones, debido a que se utilizan para planificar metas y estrategias de mejora a nivel curso, ciclo y colegio. Algunas de las respuestas fueron “también se usan para potenciar las prácticas pedagógicas” (JUTP1), “los resultados de las evaluaciones contribuyen en la mejora de las prácticas en el aula” (JUPT3), “Los resultados de las evaluaciones se utilizan para planificar metas y estrategias de mejora a nivel colegio, ciclo y curso” (JUT1).

A su vez, los resultados de la evaluación sirven para monitorear el nivel de “logro de los OA” (2), que es otra categoría mencionada por los JUTP y se define como por medio del proceso

de retroalimentación se conduce a mejoras de calificaciones y así obtener un mayor porcentaje de estudiantes que alcanzan el logro de los objetivos propuestos. Así lo señala uno de los entrevistados en su respuesta “los resultados nos sirven para monitorear el nivel de logro de los OA y flexibilizar la planificación en virtud de dónde sea necesario poner los énfasis y beneficiar a los estudiantes en sus aprendizajes y calificaciones” (JUTP2).

A lo anteriormente expresado, también se observa que en dos ocasiones se repitieron las categorías “retroalimentación” (2) y “reflexión” (2), entendida como procesos fundamentales de realizar una vez conocidos los resultados obtenidos por los estudiantes, para que ellos refuercen los contenidos y conozcan en qué se han equivocado. Algunas de las respuestas de los sujetos fueron: “una vez conocidos los resultados de la evaluación se solicita a los docentes realizar un análisis para luego tomar decisiones. Además, se sugiere llevar a cabo una reflexión sobre la responsabilidad colectiva del aprendizaje de los alumnos” (JUTP 1), “se debe realizar una retroalimentación y reflexión sobre la responsabilidad colectiva del aprendizaje de los estudiantes” (JUTP 2).

Tabla 18: Uso de los resultados de evaluación por docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Retroalimentación	12
Remedial	10
Práctica docente	8

Fuente: Elaboración propia

A través de los datos recogidos de las encuestas realizadas a los docentes, se evidencia la categoría “retroalimentación” (12), entendida como el proceso de dar a conocer cómo ha sido el desempeño del estudiante y que debiese ser la primera instancia una vez conocidas las calificaciones del alumnado. Uno de los entrevistados señala lo siguiente: “La retroalimentación constante es beneficiosa para los estudiantes, porque permite potenciar habilidades y mejorar deficiencias” (D2), muy coincidente con lo que expresa Pecyna (2013) al señalar que: “La retroalimentación es imprescindible para incrementar el aprendizaje significativo y observar efectos positivos en el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes”.

Por otra parte, en menor escala se aduce la categoría “remedial” (10), explicada como la práctica de reforzamiento cuyo objetivo es la mejora de los aprendizajes y/o calificaciones. Una de las respuestas entregadas fue “si los resultados no son los esperados es necesario plantear remediales para aquellos estudiantes que no obtuvieron los logros de aprendizaje apropiados” (D5).

A su vez, también se mencionó en 8 oportunidades la categoría “prácticas docentes” (8), debido a que los resultados posibilitan la validación de las estrategias utilizadas o la necesidad de mejorar el desempeño de los profesores. Una de las respuestas recogida “Los resultados me permiten medir los logros y progresos de los estudiantes, qué se debe enfatizar, reforzar o qué se debe mejorar en mi práctica como docente” (D10).

Como conclusión, se puede decir que para los jefes de unidad técnico-pedagógica los resultados de las evaluaciones son muy importantes y por ello, una vez obtenidos dichos datos solicitan al docente realizar una reflexión con la finalidad de saber si continuar con la planificación o realizar retroalimentaciones para poder mejorar los porcentajes de logro de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos, lo que es coincidente por lo expresado por Carballo en (1990) quien indica que “No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación”.

Además, estos datos sirven en la toma de decisiones sobre como mejorar las prácticas dentro del aula y reflexionar sobre la responsabilidad colectiva del aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al uso que les dan los docentes a los resultados es realizar, efectivamente, lo pedido por los jefes de UTP, realizando la retroalimentación de contenidos descendidos para que aquellos alumnos que no obtuvieron las mejores calificaciones puedan aprender lo que ya fue evaluado y quienes los lograron puedan potenciar sus aprendizajes.

Si los resultados no son los esperados o no superan el % de aprobación esperado, se aplican remediales que consisten en realizar una nueva evaluación o algún trabajo para poder mejorar la calificación. D5 señala que muchas veces debe dar tareas con décimas para que los estudiantes logren obtener nota superior a 4,0. Los sujetos N°8 y 10 indican que cuando menos de un 70% de los estudiantes obtienen calificación sobre 4,0 por normativa del reglamento de evaluación deben aplicar remediales para que dichos estudiantes mejoren sus resultados.

Con menor incidencia en las respuestas, pero de igual forma se menciona, los resultados también sirven para identificar a los estudiantes más descendidos para poder apoyarlos más y de igual forma reconocer a los avanzados para potenciarlos para que sigan obteniendo buenos resultados, lo que es coincidente con lo mencionado por Ravela, quien indica que la finalidad de la evaluación “es ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales” (Ravela, 2009, p. 51).

Los docentes más analíticos son quienes realizan una reflexión acerca de sus propias prácticas pedagógicas siendo críticos al momento de potenciar o cuestionar sus estrategias de aprendizaje, pues creen que el fracaso de una evaluación no sólo es consecuencia de los estudiantes, sino también del docente.

4.1.7 ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?

Tabla 19: Respuestas acerca del Decreto de evaluación por JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Evaluación	3

Acompañamiento de los estudiantes	3
Repitencia	3
Calificación y promoción	2

Fuente: Elaboración propia

A través de las respuestas recogidas de los JUPT, se observa que la totalidad de los encuestados menciona la categoría “evaluación” (3) “acompañamiento de los estudiantes” (3) y “repitencia” (3), haciendo alusión a que el Decreto 67/2018 busca cambios en la forma de evaluar fortaleciendo el sentido pedagógico de la misma, a su vez, busca potenciar la evaluación formativa y que el estudiante tenga una participación dentro de este proceso, más aún, se busca eliminar la repitencia de los estudiantes y por ello es sumamente importante identificar a tiempo las necesidades de los alumnos y realizar un acompañamiento continuo para apoyarlos en el proceso de aprendizaje. Algunas de las respuestas recogidas fueron “se debe ver como una medida excepcional y siendo ésta la última alternativa en la toma de decisiones” (JUTP2), “el Decreto 67/2018 busca fortalecer las prácticas pedagógicas y los procesos en la toma de decisiones en lo relativo a la evaluación, “calificación y promoción” (2) de los estudiantes” (JUTP1).

Tabla 20: Respuestas acerca del Decreto de evaluación por docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Calificación	10
Evaluación	6
Promoción	6
Desconocimiento	7

Fuente: Elaboración propia

Para esta pregunta se observa que las respuestas son más generales por parte de los docentes. A pesar de ello, se menciona en 10 oportunidades la categoría “calificación”, explicada como el replanteamiento en la forma de evaluar a los estudiantes, restándole importancia a lo cuantitativo. Una de las respuestas de los entrevistados (D12) fue “el decreto 67 estipula las nuevas bases sobre las calificaciones y promoción del estudiantado”.

A su vez, se alude en 6 oportunidades a la categoría “evaluación”, entendida como uno de los enfoques principales de este Decreto. Una de las respuestas entregadas fue: “Este decreto se centrará en la evaluación y proceso, no sólo en el resultado” (D2).

De igual forma, se menciona la categoría “promoción” (6), lo que se explica porque el nuevo Decreto 67/2018 entrega orientaciones acerca de este proceso. Uno de los entrevistados señala lo siguiente “el Decreto 67/2018 entrega orientaciones de evaluación, siendo éste un proceso pedagógico de acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes” (D18). También se evidencia la categoría “repitencia”, entendida sólo con una medida excepcional. Uno de los entrevistados indica lo siguiente “la repitencia sólo debe ocurrir en casos excepcionales (D9).

Por otra parte, se repite la categoría “desconocimiento” (7) ,que indica que los docentes no manejan la información necesaria acerca del decreto. Algunos sujetos respondieron lo siguiente “no lo conozco” (D12), “conozco muy poco” (D3).

Resumiendo, se puede decir que a pesar de que los encuestados pertenecen a los mismos colegios, existen algunos docentes que manejan con cierto grado de claridad y otros a grandes rasgos acerca de los cambios que trae consigo el Decreto 67/2018, sin embargo, también hubo profesores que no supieron responder frente a esta pregunta.

Quienes lo hicieron, responden que el Decreto rige las normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción escolar y en algunos casos, manejaban los cambios que trae consigo esta nueva normativa, lo que es coincidente con los principios del Decreto 67/2018 que “define normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de entregar orientaciones para que los establecimientos educacionales, en el que puedan adecuar o elaboren sus reglamentos de evaluación” (Decreto. N° 67, 2018).

El Decreto 67/2018, para los docentes encuestados significa un cambio en sus propios reglamentos y una nueva forma de evaluar, calificar y promover de curso a sus estudiantes. Llama la atención que un sujeto responde lo siguiente: “Decreto de evaluación que busca realizar una evaluación inclusiva que involucre a la familia, a los estudiantes y al profesor y que influirá de manera abismal, en el instante en que la familia se haga partícipe al 100% de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (D14), a pesar de haber escuchado las respuestas de sus colegas quienes señalan haber tenido una capacitación sobre el tema.

En cambio, lo que conocen los jefes de UTP acerca del Decreto 63/2018 es que principalmente, vine a reformular la manera en que los docentes evalúan, califican y toman decisiones al momento de promover o repetir de curso a un estudiante.

Su finalidad es evitar la repitencia o que ésta sea una medida excepcional luego de que se haya acompañado continuamente a los estudiantes para apoyarlos en el proceso de aprendizaje y aún así no haya logrado los aprendizajes esperados. Se espera que ésta sea la última medida.

Para los jefes de UTP el Decreto 67/2018 también busca cambios en la manera de evaluar por parte de los docentes, fortaleciendo la evaluación formativa y retroalimentando oportunamente.

Se evidencia, claramente, un mayor conocimiento por parte de los jefes de UTP acerca del Decreto 67/2018, dejando al descubierto la falta de capacitación y/o sociabilización hacia los docentes, quienes responden con menor precisión acerca del tema.

4.1.8 ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?

Tabla 21: Impacto del Decreto de evaluación por JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Positivamente	3
Desafíos	2
Incertidumbre	2

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la categoría “positivamente” (3) se hace presente en las respuestas de los entrevistados, comprendida como el fortalecimiento a la evaluación formativa y la retroalimentación oportuna, lo que favorece los aprendizajes de los estudiantes y según lo expresado por uno de los entrevistados “el Decreto 67 beneficia positivamente en el aprendizaje de nuestros estudiantes pues se preocuparán más de aprender y menos de ser calificados” (JUTP2).

Otra categoría es “desafíos” (2), entendidos como todos los retos que trae consigo el cambio de paradigmas establecidos en evaluación. Una de las respuestas de los entrevistados fue “el cambiar la mirada que tenemos sobre la evaluación traerá consigo grandes desafíos, pues se deberá reformular la manera en que los docentes evalúan, califican y toman decisiones al momento de promover o repetir de curso a un estudiante” (JUTP 3).

A pesar de lo anteriormente expresado, también se repite la categoría “incertidumbre” (2), comprendida por las dudas e inquietudes que presentan los cambios que trae consigo dicho decreto. Una de las respuestas de los entrevistados fue “es necesario generar instancias de participación y sociabilización sobre dicha normativa pues los docentes muestran mucha incertidumbre frente a los cambios” (JUPT1).

Tabla 22: Impacto del Decreto de evaluación por docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Desconocimiento	7
Positivamente	5
Mayor trabajo	3

Fuente: Elaboración propia

En esta pregunta se establece la categoría “desconocimiento” (7) por consiguiente, los encuestados no manejan la información necesaria acerca del tema. Una de las respuestas de los entrevistados fue “al no conocer en qué consiste el decreto, desconozco cómo impactará” (D14).

Con menor frecuencia, se establece la categoría “positivamente” (5), debido a que, al ser un cambio radical, el foco central es el estudiante y su aprendizaje de una forma mucho más holística, lo cual va a generar un desafío mayor, por lo que el impacto debiera ser positivo. De los entrevistados se rescata la siguiente respuesta: “a partir de lo leído y estudiado, creo

que el trabajo que llevamos dentro del colegio se acerca bastante a lo propuesto, por lo que el impacto debiera ser positivo” (D9).

Por último, con sólo tres recurrencias, se menciona la categoría “mayor trabajo” (3), entendido por los docentes como la sobrecarga de trabajo al realizar varias veces una misma evaluación. Una de las respuestas de los entrevistados fue “demandará mayor trabajo al docente y debilitará el rol docente” (D16).

En síntesis, los jefes de unidad técnico-pedagógica señalan en su totalidad que el Decreto 67/2018 impactará positivamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, pues favorecerá los aprendizajes de éstos, acompañando continuamente a quienes necesiten refuerzo y apoyo. Sin embargo, hay que considerar el gran desafío que trae consigo esta normativa, pues deberá modificar la forma en que son calificados y evaluados los alumnos, considerando el proceso y no sólo el resultado.

Por otra parte, los docentes encuestados tienen opiniones opuestas; por un lado algunos creen que impactará positivamente pues la educación estará enfocada en el estudiante y se le brindará mayor apoyo para alcanzar los aprendizajes esperados, además el decreto entregará herramientas a los docentes para poder realizar un mejor trabajo tanto dentro como fuera del aula y por otra parte, están quienes creen que demandará mayor trabajo, pues al tener 45 alumnos dentro del aula será muy complejo preocuparse por las individualidades y necesidades de cada uno de ellos.

Por otro lado, están los encuestados que no tienen claridad del tema y prefieren no responder, pues no tienen mayor conocimiento y no conocen los cambios que trae consigo dicho decreto. Todos estos cambios han generado gran incertidumbre para los directivos y docentes quienes aún no tienen total claridad de las variaciones que sufrirá el reglamento de evaluación y por lo mismo se sienten ansiosos y generan constante cuestionamiento a lo que viene.

Llama considerablemente la atención el desconocimiento por parte de los docentes acerca del tema y la falta de preocupación por parte de ellos para conocer más. Esta entrevista se realizó en diciembre del año 2019 y el decreto ya debía haberse socializado en los establecimientos. Por otra parte, llama más aún la atención que los jefes de unidad técnico-pedagógica conozcan y manejen en profundidad este decreto y no así quienes trabajan con ellos.

4.2 Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos

A partir de la investigación realizada se pueden realizar algunas conclusiones generales importantes de destacar.

Primero que todo, es sumamente importante destacar que queda en evidencia que los docentes no manejan con claridad los conceptos de tipos de evaluación ni de herramientas evaluativas y por ende, no conocen las diferencias, lo cual es sumamente preocupante, puesto que el proceso de evaluación es uno de los pilares fundamentales de la educación, pero

cuando no se realiza una evaluación apropiada más que beneficiar el proceso de enseñanza puede, incluso, perjudicarlo y así lo indica Prieto y Contreras (2008) al demostrar que “las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan”.

Los docentes han indicado, en su mayoría, en la pregunta N° 3, que el instrumento más utilizados por ellos son las pruebas y rúbricas, lo que concuerda con lo expresado por los JUTP, sin embargo, entre las respuestas recibidas se encontraron “evaluaciones de observación, lluvias de ideas, trabajos de investigación, exposiciones orales e informes escritos”, lo que deja en evidencia que confunden las técnicas de evaluación con los instrumentos.

Otra de las conclusiones obtenidas dice relación con la elaboración del instrumento de evaluación, especialmente la prueba, que es la más utilizada por los docentes, sin embargo, no las elaboran correctamente y en muchos casos las construyen sólo por cumplir con lo exigido por los JUTP y no consideran los objetivos de aprendizaje abordados durante la unidad, muchas veces lo hacen sin el tiempo apropiado y utilizando, en la mayoría de los casos, pruebas de respuesta cerrada, pues tal como lo indicó D18 “también son más fáciles de revisar”. Lo anteriormente mencionado no es un hecho aislado, pues tal como se indica en el Marco teórico, existe una evidente falta de variedad al momento de evaluar, pues según un estudio realizado por Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014) a nivel latinoamericano señala que en Chile un 43% de las evaluaciones que realizan los docentes en el aula incluyen exclusivamente preguntas de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados, completamiento, etc.); un 79% de las preguntas incluidas en pruebas de certificación o sumativas son de selección múltiple, a lo que se agrega un 8% de preguntas cerradas de otro tipo.

Esto, según lo demostrado anteriormente es un error, puesto que cuando se evalúa se debe hacer considerando diferentes instancias que debe apoyar el aprendizaje y por ello el Decreto 67/2018 busca quitarle mérito a la evaluación, dándole mayor importancia al proceso y no al resultado final, pues se ha demostrado que cuando se evalúa, en muchos casos, “se ha visto que los docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas” (Torres y Cárdenas, p. 149, 2010). A pesar, de que los docentes señalan que se evalúa con la finalidad de medir los aprendizajes de los estudiantes, éstos indican que ellos “perciben que la cultura centrada en la nota los tiende a sobrecargar, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés” (Edecsa, 2016).

Si bien existe un esfuerzo por parte de algunos docentes por elaborar pruebas u otros instrumentos de evaluación que midan habilidades y no sólo contenidos los docentes encuestados dejan entre ver que no están capacitados para realizar las adecuaciones y atender la diversidad del alumnado.

Por último, pero no menos importante, queda demostrado que los jefes de unidad técnico pedagógico trabajan de manera aislada, no conocen la manera de evaluar de sus docentes ni

mucho menos aportan significativamente en este proceso. Los JUTP indican que aportan en la revisión de los instrumentos, pero no hacen hincapié con base a qué realizan estas observaciones y/o sugerencias. Además, llama la atención que sólo mencionen que los docentes utilizan las pruebas y rúbricas al momento de medir contenidos y más importante aún que no conozcan cuáles son los problemas que los docentes tienen al momento de evaluar, porque para ellos éstos se limitan sólo a falta de competencias y elaboración de instrumentos inválidos, pero no coinciden con las respuestas entregadas por el profesorado, por lo que se demuestra que no existen reflexiones en conjunto ni sociabilización para trabajar en conjunto. Otro de los puntos importantes a destacar que evidencian que los JUTP trabajan de manera aislada del cuerpo docente es que los primeros fueron capaces de responder las preguntas acerca del Decreto 67/2018, en cambio los profesores, en su mayoría desconocen los principios que sustentan el enfoque de evaluación de la nueva normativa y en algunos casos no pueden responder por desconocimiento total. Llama considerablemente la atención que estando “*ad-portas*” de la implementación de dicho decreto existan opiniones tan diversas frente a un mismo tema y en un mismo establecimiento, más cuando a la fecha de la entrevista realizada ya existían orientaciones sobre sociabilización de la normativa e incluso uno de los jefes de unidad técnico pedagógico indica que ya se había trabajado en el nuevo reglamento de evaluación de su establecimiento.

4.3 Principios, relaciones y generalidades que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos:

Al analizar los datos obtenidos por los diferentes agentes claves entrevistados, surgen respuestas comunes entre los actores por lo que se puede hablar de generalidades presentes en los tres establecimientos educacionales. Uno de ellos, es que los docentes no manejan o no conocen el Decreto 67 y estando a un paso de su aplicación, no pueden responder ninguna de las dos respuestas realizadas, que hacían alusión a cuánto conocían de dicha normativa y cómo impactaría en el establecimiento. La mayoría de los docentes indican que no están preparados para trabajar con este decreto, pues no han tenido las capacitaciones necesarias o se requiere más información acerca del tema, lo que es paradójico porque los jefes de UTP responden en su totalidad que lo conocen y que impactará de manera positiva justificando sus respuestas, pero al parecer desconocen o no reconocen que la información no ha llegado a quienes deberán implementar directamente este decreto.

A través de lo anteriormente señalado se observa que los jefes de unidad técnico-pedagógica no conocen la forma de evaluar de sus docentes, porque según se evidencia en las respuestas entregadas por estos sujetos disputan de las de los profesores y por sobre todo desconocen o no dejan en evidencia que sólo ellos tienen un mayor conocimiento sobre el nuevo decreto de evaluación y no hacen alusión a que sus docentes no están preparados para este significativo cambio. Además, las respuestas sobre las dificultades que se presentan al momento de evaluar discrepan completamente entre JUTP y profesores, lo que demuestra que faltan instancias de conversación y/o reflexión sobre lo importante que es la preparación, aplicación y revisión de los instrumentos de evaluación.

Otra de las generalidades observadas es que los docentes no entienden los indicadores de evaluación de los programas de estudio, de hecho, ni si quiera son mencionados por ellos, cuando hablan de elección y selección del instrumento. Hacen alusión a diferentes problemáticas que se presentan, pero en ningún caso hacen mención a los indicadores que son sin lugar a duda, junto con los objetivos de aprendizajes lo principal al momento de elegir la base de la evaluación que aplicarán.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Resultados Obtenidos

Luego de la investigación realizada es posible describir las concepciones que tienen los docentes y jefes de unidad técnico-pedagógica acerca del concepto de evaluación y a su vez, identificar cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas por ellos en el ámbito escolar. Se logra evidenciar el impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica desde la perspectiva teórica y de la de sus agentes claves como lo son los docentes y JUTP.

Se observa, que las visiones que tienen los docentes y jefes de unidad técnica pedagógica sobre evaluación son similares para casi la totalidad de los entrevistados, pues éstos coinciden en ésta es un proceso que busca medir conocimientos y conocer el nivel de logro de aprendizajes adquiridos por los estudiantes. La evaluación es una herramienta utilizada por los profesores con la finalidad de conocer cuánto han aprendido sus alumnos y dentro de las prácticas evaluativas más frecuentes se encuentra la prueba escrita y las rúbricas pues a través de los diversos criterios e indicadores les permiten una medición objetiva de trabajos, exposiciones, representaciones y otros.

No se puede dejar de mencionar, que, si bien los docentes manifiestan una clara preferencia por la prueba escrita, ésta muchas veces no se elabora como se espera, pues la falta de tiempo para su planificación, ejecución y revisión les impide crearlas acordes a los objetivos de aprendizaje y las habilidades cognitivas.

Por otra parte, recogida la información entregada por los encuestados, se evidencia una similitud en cuanto al uso deseado que les dan los docentes a los resultados de las evaluaciones, siendo uno de ellos la retroalimentación que es una práctica común por la mayoría de los profesores para reforzar los contenidos y unidades ya evaluadas, lo que, a su vez, es lo que esperan los JUTP. Los resultados sirven también para conocer el nivel de logro de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y a través de una reflexión se pueden establecer diferentes remediales para la mejora en los resultados de aprendizajes.

La evaluación de aprendizajes es un aporte al proceso formativo de los estudiantes pues permite evidenciar cuáles son las necesidades que requieren los estudiantes, además permite reflexionar a través de cómo se lleva a cabo la planificación y redireccionar las estrategias, en caso de que sea necesario, para obtener un mayor logro de los objetivos.

En cuanto al nuevo Decreto de evaluación 67/2018 los resultados obtenidos contrastan entre jefes de unidad técnico-pedagógica y los docentes entrevistados, pues los primeros demuestran conocer la nueva normativa y los lineamientos que éste propone, en cambio, los

docentes entregan respuestas, en su mayoría, muy generales, erradas y en algunos casos afirman abiertamente desconocer acerca del tema, por lo que se puede establecer que los colegios encuestados no están realmente preparados para la implementación de la normativa que deroga los Decretos 511/97, 112/99, 83/01, puesto que si la información no es conocida y manejada por todos no puede implementarse con éxito, pues lo que éste busca es fomentar prácticas evaluativas que propicien el aprendizaje, le encuentren sentido y se motiven por el saber, lo cual es tarea directa de los docentes y es por ello que se hace sumamente necesario capacitarlos para que manejen y lleven a cabo los principios fundamentales sobre evaluación en el aula.

5.2 Aportación al campo o disciplina

Primero que todo, cabe señalar que esta investigación ha favorecido mi desarrollo profesional al obtener datos recogidos de docentes que trabajan en un contexto educacional similar al que yo me desempeño y así, poder reflexionar acerca de la realidad vivida a diario frente a la experiencia de evaluar en distintos establecimientos de la región.

También se debe destacar las valoraciones manifestadas por los docentes que imparten diferentes asignaturas en enseñanza media en colegios de dependencia particular subvencionado respecto a caracterizar sus procesos evaluativos.

La investigación realizada con docentes y JUTP de las comunas de Talca, Maule y San Clemente permitió conocer las implicancias que el proceso educativo lleva a cabo, determinando la importancia de conocer la percepción de los profesores frente a dichas prácticas.

La evaluación de aprendizajes es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a través de la recopilación de datos es posible realizar un diagnóstico acerca de la experiencia evaluativa dentro de la sala de clases.

La investigación realizada es un aporte al sistema educativo chileno, en cuanto a evaluación se refiere, pues a través de ésta se puede obtener información relevante declarada por agentes claves como lo son los docentes y jefes de unidad técnico-pedagógica.

Gracias a los datos recogidos se pueden conocer cuáles son las problemáticas existentes al momento de evaluar y por sobre todo nos da la posibilidad de saber cuáles son los aspectos que consideran los docentes al momento de elegir el instrumento más idóneo y cómo son capaces de manejar los resultados en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Además, y en uno de los aspectos más importantes, nos permite poner en tela de juicio la gestión pedagógica de los docentes al no tener claridad de qué es lo que realmente se está evaluando y no siendo capaces de escoger el instrumento más apropiado, pues, en algunos casos, no logran diferenciar las técnicas de los instrumentos, y por su puesto también se puede cuestionar que sólo evalúen contenidos, dejando por completo de lado las habilidades.

Esta investigación favorece el conocimiento acerca de cómo la evaluación puede mejorar la experiencia de aprendizajes de los estudiantes, pero también proporciona evidencia para una reflexión y análisis crítico respecto cómo se desarrollan los procesos evaluativos y los factores que inciden en el docente al momento de evaluar.

Cabe mencionar también, que a través de este estudio queda en evidencia que los docentes no están preparados para implementar el Decreto 67/2018 y que los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica trabajan de manera aislada, desconociendo cuál es la forma de evaluar de sus docentes y las incompetencias al momento de evaluar.

Se hace sumamente necesario conocer qué tan preparados están dichos agentes para enfrentar el cambio de normativa de evaluación ad portas de su implementación, siendo este decreto un cambio significativo a una práctica tan propia intrínseca dentro del aula, que beneficia el proceso y no sólo el resultado, otorgándole importancia a la evaluación formativa como la diagnóstica e inicial y busca promover una mejor una mejor forma de ejecutar la evaluación sumativa y por sobre todo mejorar las experiencias de aprendizajes de los estudiantes.

5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema

A partir de marzo del presente año (2020) entra en vigencia el Decreto Supremo de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar N° 67/2018, que define normas mínimas nacionales sobre evaluación, derogando los Decretos 511/97, 112/99, 83/01 y es por ello que se hace tan relevante conocer qué tan preparados están los establecimientos para afrontar este desafío, pero más aún saber cómo ha impactado esta nueva normativa en el sistema escolar chileno o más específicamente en los estudiantes de nuestro país.

Por todo lo anteriormente señalado, se torna imprescindible poder desarrollar una futura línea de investigación profundizando el éxito y/o las dificultades que ha presentado la implementación del Decreto 67/2018, además debiese ser fundamental evaluar dicha normativa y conocer las opiniones de los agentes claves (docentes y jefes de unidad técnico pedagógica) para saber cuáles son las problemáticas reales que existen dentro de la sala de clases y así conocer con exactitud cómo seguir mejorando en la calidad de la educación chilena.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Fuentes bibliográficas

- Arratia A., Osandón L. (2018). Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas Ministerio de Educación. República de Chile, 2018.
- AUSUBEL, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York, Gruneand Stratton
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM Ediciones.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31.
- Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Castillo S. Arredondo J. Cabrerizo D. Evaluación educativa de aprendizajes y competencias PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid, 2010.
- DAIE H. SCHuNK Teorías del aprendizaje. una perspectiva educativa. Sexta edición PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012.
- Díaz B. y Hernández R. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México.
- Díaz, F (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva. McGraw-Hill, Méxicocap. 4y 5.
- EDECSA- Educación, Desarrollo de Empresas y Capacitación S.A. (2016). Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país. Informe no publicado.
- EDECSA-Educación, Desarrollo de Empresas y Capacitación S.A. (2016). Estudio sobre calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema.

Estudio realizado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile. Informe no publicado.

GAGNÉ, R. (1965). Las condiciones del aprendizaje. Ed. orig: The conditions of learning, Holt, Rinehart & Winston: New York.

GAGNÉ, R. (1971). Las condiciones del aprendizaje. (Aguilar: Madrid). (Ed. orig: The conditions of learning, Holt, Rinehart & Winston: New York, 1965).

Griffin, P. (2014). Assessment for Teaching. Melbourne: Cambridge University Press

James H. McMillan-Sally Schumacher. Investigación educativa 5ta. edición PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid, 2005.

Jeanne E. (2005). Aprendizaje humano. Madrid: Cuarta edición Pearson educación, S.A.

Jensen, J., McDaniel, M., Woodard, S. y Kummer, T. (2014). Teaching to the Tes... or Testing to Teach: Exams Requiring Higher Order Thinking Skills Encourage Greater Conceptual Understanding. Journal Educational Psychology Review, 26(2), pp. 307–329.

Jorba J. (1993). La función pedagógica de la evaluación. NeusSanmartí2Universidad Autónomade Barcelona.

Linn, R. y Gronlund, N. (2000). Measurement and Assessment in Teaching. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

McMillan James -Sally Schumacher. (2005). Investigación educativa 5.a edición PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid.

Mena, M., Méndez, I., Concha, C. y Gana, Y. (2018). El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación: avances y desafíos para la política pública. En Arratia, A. y Ossandón, L. (Ed.), Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y propuestas (pp. 383-415).

MINEDUC (2003). Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2014). Fundamentos Estándares de Aprendizaje 2° medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Página 28.

Ministerio de Educación (2017). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación Pública de Chile. (1978). Decreto de Evaluación N° 2.088 de 1978.
- Ministerio de Educación Pública de Chile. (1997). Decreto de Evaluación N° 511 de 1997.
- Ministerio de Educación Pública de Chile. (2018). Decreto de Evaluación N° 67 de 2018.
- Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del Decreto 83/2015. Material elaborado por: Ministerio de Educación de Chile: División de Educación General Unidad de Educación Especial, 2017.
- Parrilla, Á. (2008). El Desarrollo Local e Institucional de Proyectos Educativos Inclusivos. En *Perspectiva CEP*, 2008, n° 14 pp.17-31. Universidad de Sevilla.
- PEC (2017). Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción.
- Velásquez, F. (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano (PDF). p. 1. Consultado el 25 de junio de 2009.
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, p. 145-170.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de Evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional*, 53(1), 57-72.

Fuentes cibergráficas

- Agencia de Calidad de la Educación-ACE (2016). Resultados educativos: Los nuevos desafíos en enseñanza media. Recuperado de desafíos en enseñanza media. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultados-educativos-2016-los-nuevos-desafios-ensenanza-media/>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 11-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/ricce/article/view/2973/3193>
- Arratia, A. y Ossandon, L (2018). Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas. Santiago; Chile. Consultado el 14 de enero de 2020. Disponible en <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2018/07/ArratiaOsandonPoliticasparaeldesarrollodelcurrículum2018.pdf>
- Arribas, E. (2017). La evaluación de aprendizajes. Problemas y soluciones. [Revista]. Granadas, España. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. Recuperado el 29 de enero de 2020. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1979). Decreto N° 2088. Santiago, Chile, 20 de septiembre de 1979. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=251386&buscar=Decreto+2088+educaci%C3%B3n>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1997). Decreto 511. Santiago, Chile, 24 de mayo de 1997. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). Decreto 67/2018 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación; Subsecretaría de educación. Consultado el 20 de diciembre de 2019. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). Indicadores socio-demográficos y económicos Región del Maule. Recuperado el 22 de febrero de 2020. Disponible en <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region7/indica.htm>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Consultado el 18 de enero de 2020. Disponible en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

Forster, C., Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de un reglamento de evaluación. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC. Recuperado de <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief18-230118.pdf>

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. Recuperado el 06 de febrero de 2020. Disponible en https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf

Gobierno Regional del Maule. (2019). Cuenta pública 2018. Talca, Chile. Consultado el 22 de febrero de 2020. Disponible en <http://www.goremaule.cl/ctaPublica/CuentaPublica2018.pdf>

MINEDUC (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

MINEDUC-UCE (2019). Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar. Recuperado de https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf

Ministerio de Educación (2001). Decreto Exento N° 83. Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=182968>

Ministerio de Educación (2015). Diversificación de la enseñanza, Decreto 83/2015. Recuperado el 03 de febrero de 2020. Disponible en <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. Extraído de

<http://portales.mineduc.cl/plandaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Decreto 67/2018 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación; Subsecretaría de educación. Consultado el 18 de diciembre de 2019. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983_archivo_01.pdf

Monzón, M. (2015). Evaluación del Aprendizaje: Un recorrido histórico y epistemológico. Revista de Ciencias de la Educación Academicus, 1(6), 12-24. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf

Morales E. García F. Campos R. Astroza H. Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje Competency - based Skills through Learning Objects Erla. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/233721/179581>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). Reformulando la carrera docente en Chile. Recuperado el 03 de febrero de 2020. Disponible en <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: el problema de la evaluación de las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de Educación, 2, pp. 49-89. Montevideo, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/download/14.html>

RED. Revista de Educación a Distancia. Número 36. Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/36>

Rojas, F. y Velásquez (2001). [«Enfoques sobre el aprendizaje humano»](#) (PDF). p. 1. Consultado el 25 de junio de 2009.

Scallon, Gerard (1999). L'évaluation formative. Montréal, Éditions du nouveau pédagogique. Disponible en: http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/vocabul_page.htm

ANEXOS

Anexo N° 1: Formato carta de solicitud de colaboración enviada a colegios

Talca, 08 de noviembre de 2019

Señor (a):

Junto con saludar, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración en la aplicación del instrumento a los docentes y jefe de UTP de establecimientos municipales y privados subvencionados de la Región del Maule.

El instrumento forma parte del estudio titulado “LA OPINIÓN DE LOS AGENTES CLAVES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR”, el cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional.

Los objetivos del estudio son:

Objetivo General

- Describir las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica en establecimientos municipales y privados de la Región del Maule, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes-JUTP).

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones y prácticas evaluativas más utilizadas por los docentes.
- Identificar los usos (deseados/indeseados) que se hacen de sus resultados.
- Identificar los desafíos para los docentes a partir del decreto 67/2018.

Esperando su buena acogida y agradecida/o de antemano, saluda cordialmente,

Pamela González Muñoz

Anexo N° 2: Formato consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar del Trabajo de Grado titulado “La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar”. El objetivo es analizar las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica en establecimientos municipales y privados de la Región del Maule, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes-JUTP).

De esta participación he comprendido que:

1. Es inofensiva.
2. Toda la información obtenida en la investigación será tratada confidencialmente y su uso está restringido a esta investigación. Asimismo, los datos de identificación se mantendrán anónimos.
3. Sólo podré acceder a los resultados al finalizar el proceso de investigación.
4. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Pamela González Muñoz quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 994968956 y su correo electrónico pamegonzalezmunoz@gmail.com
5. En caso de cualquier consulta sobre los derechos como participante en este estudio puedo contactarme con el académico guía de esta investigación Sr. Nivaldo Benavides Moreno al teléfono 712200253 o al correo nibaldobenavides@gmail.com, perteneciente al Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.

Yo _____ (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto “La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar” a cargo de la investigadora Pamela González para optar al grado de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca.

Firma

Fecha

Anexo N° 3: Formato encuesta aplicada a docentes

PREGUNTAS ENTREVISTAS DOCENTE
1) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?
2) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?
3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? ¿Por qué?
4) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar?
5) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?

6) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?

7) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN.

Anexo N° 4: Formato encuesta aplicada a jefes de unidad técnico-pedagógica

PREGUNTAS ENTREVISTAS UTP
1) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?
2) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?
3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes?
4) ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes?
5) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?

6) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?

7) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN.

Anexo N° 5: Validación experto 1

	Facultad de Ciencias de la Educación Magister en Política y Gestión Educativa	
---	--	---

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado **“LA OPINION DE LOS AGENTES CLAVES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR”**

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO	
Nombre	Héctor Segundo Castillo González
Profesión	Profesor de Educación General Básica
Postgrado	Magister en Gestión y Liderazgo Educativo.
Lugar de Trabajo	Escuela Presidente José Manuel Balmaceda y Fernández
Cargo que Desempeña	Inspector General
Años de Experiencia	21 años

Fecha: 17 de octubre del 2019	Firma: 
-------------------------------	--

C. REACTIVOS A EVALUAR

Instrucción N° 1: Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar dicho instrumento.

PREGUNTAS ENTREVISTAS	Rango		
	1	2	3
1) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?			X
2) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?			X
3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? (Docente)			X
3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes? (JUTP)			X
4) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar? (Docente)			X
4) ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes? (JUTP)			X
5) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?			X
6) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?			X
7) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas? (Docente)		X	
7) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento? (JUTP)		X	

OBSERVACIONES GENERALES

En las preguntas números 7 debe referirse que aspectos son los que impactarán en sus prácticas pedagógicas.

Se sugiere que en este mismo tema, se les consulte el impacto que tendrán en sus prácticas pedagógicas los instrumentos de evaluación y los usos de los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Anexo N° 6: Validación experto 2

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado “LA OPINION DE LOS AGENTES CLAVES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR”

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Gerardo I. Sánchez Sánchez
Profesión	Profesor de Historia
Postgrado	Doctor en Ciencias de la Educación
Lugar de Trabajo	Universidad Católica del Maule
Cargo que Desempeña	Académico Departamento Formación Inicial Escolar
Años de Experiencia	25

Fecha: 17 de octubre

Firma:
GISS

C. REACTIVOS A EVALUAR

Instrucción N° 1: Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar dicho instrumento.

PREGUNTAS ENTREVISTAS	Rango		
	1	2	3
1) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?			X
2) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?		X	
3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? (Docente)			X
3)¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes? (JUTP)		X	
4) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar? (Docente)		X	
4)¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes? (JUTP)		X	
5) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?			X
6) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?		X	
7) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas? (Docente)			X
7) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento? (JUTP)			X

OBSERVACIONES GENERALES

<p>Me parece que las preguntas no permiten profundizar en la identificación de concepciones asociadas a la evaluación y respecto a las prácticas. Se quedan en la identificación de elementos.</p> <p>Pregunta 2. Aclarar si es suficiente aludir a “dificultades” en términos generales y tan abierta.</p> <p>Pregunta 3. Me parece poco relevante identificar los instrumentos más usados, sin indagar en el por qué</p> <p>Pregunta 4. Sugiero precisar el concepto “factores” queda poco claro.</p> <p>Pregunta 6. Considero ambigua la expresión “¿qué conoce usted?”</p>
--

Anexo N° 7: Validación experto 3

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

D. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado “LA OPINION DE LOS AGENTES CLAVES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR”

E. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Gerardo I. Sánchez Sánchez
Profesión	Profesor de Historia
Postgrado	Doctor en Ciencias de la Educación
Lugar de Trabajo	Universidad Católica del Maule
Cargo que Desempeña	Académico Departamento Formación Inicial Escolar
Años de Experiencia	25

Fecha: 17 de octubre

Firma:
GISS

F. REACTIVOS A EVALUAR

Instrucción N° 1: Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar dicho instrumento.

PREGUNTAS ENTREVISTAS	Rango		
	1	2	3
1) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?			X
2) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?		X	
3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? (Docente)			X
3)¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes? (JUTP)		X	
4) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar? (Docente)		X	
4)¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes? (JUTP)		X	
5) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?			X
6) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?		X	
7) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas? (Docente)			X
7) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento? (JUTP)			X

OBSERVACIONES GENERALES

<p>Me parece que las preguntas no permiten profundizar en la identificación de concepciones asociadas a la evaluación y respecto a las prácticas. Se quedan en la identificación de elementos.</p> <p>Pregunta 2. Aclarar si es suficiente aludir a “dificultades” en términos generales y tan abierta.</p> <p>Pregunta 3. Me parece poco relevante identificar los instrumentos más usados, sin indagar en el por qué</p> <p>Pregunta 4. Sugiero precisar el concepto “factores” queda poco claro.</p> <p>Pregunta 6. Considero ambigua la expresión “¿qué conoce usted?”</p>
--

Anexo N° 8: Ejemplo de encuesta respondida por docente

PREGUNTAS ENTREVISTAS DOCENTE
<p>8) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?</p> <p>La evaluación de aprendizaje es una instancia significativa tanto para profesores como para estudiantes, ya que es el momento en el que podemos verificar el logro de los aprendizajes esperados. Por ello, la evaluación siempre debe ser coherente con lo trabajado en clases, para que sea una instancia transparente para ambas partes.</p>
<p>9) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?</p> <p>Las dificultades con las que me he encontrado son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Rigidez del instrumento, ya que muchas veces he querido evaluar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales de manera diversa, pero he tenido que centrar y someter el proceso a un instrumento más tradicional o estandarizado, por el enfoque “SIMCE” y “PSU”.- De lo anterior, me he encontrado con que el instrumento no cumple principios de DUA, ya que es sumamente complicado adecuar para las distintas capacidades cuando estamos frente a instrumentos que evalúan según una norma establecida.- El instrumento de evaluación tradicional no siempre logra captar la atención de los estudiantes, puesto que no les resulta interesante leer y contestar preguntas.- Cuando he realizado trabajos más prácticos, como debates, producción escrita, obras teatrales u otros, es recibido en ocasiones como una dificultad por parte de los estudiantes, puesto que están acostumbrados a un único modo de evaluación o se sienten muy agobiados por la exigencia académica general del establecimiento.
<p>10) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? ¿Por qué?</p> <p>Trabajo con terceros y cuartos medios, por lo que los instrumentos más utilizados son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Pruebas estandarizadas: Evaluaciones externas, Ensayo PSU, talleres PSU. Porque como mencioné anteriormente, en mi establecimiento educacional se le da mucho énfasis a este tipo de trabajo por el perfil de egreso que tienen los estudiantes, ya que aspiran a entrar a la universidad.- Escalas de apreciación en trabajos de escritura u oralidad. Porque me resulta más cómodo diseñar este instrumento y aplicar.

<p>11) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetividad. - Textos de fuentes confiables. - Claridad en enunciados o descriptores. - Lenguaje claro y preciso. - Coherencia entre texto, preguntas y alternativas. - Similitud de instrumentos con PSU. - Instrumentos desafiantes y que vaya aumentando en habilidades cognitivas conforme avance el año.
<p>12) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación constante para los estudiantes, para potenciar habilidades y mejorar deficiencias. - Análisis y reflexión personal de mis propias prácticas, para establecer qué cosas sí funcionan y qué cosas debo mejorar para la siguiente unidad. Esto no se queda solo en la reflexión, puesto que lo llevo a cabo en acciones concretas.
<p>13) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?</p> <p>Lo he escuchado, pero no estoy interiorizada.</p>
<p>14) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?</p> <p>Lo desconozco,</p>

Anexo N° 9: Ejemplo de encuesta respondida por JUTP

PREGUNTAS ENTREVISTAS UTP
<p>1) ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?</p> <p>Es un componente del proceso de aprendizaje-enseñanza, a través del cual es posible recoger evidencia respecto del nivel de logro de los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje del currículum, esto con el fin de reflexionar y tomar a tiempo, decisiones pertinentes que permitan ajustar la ruta pedagógica de acuerdo a las necesidades de los educandos. Por lo tanto, la evaluación debe ser un proceso constante y sólo no un fin, aún cuando la misma evaluación se use para emitir un juicio cuantitativo.</p>
<p>2) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?</p> <p>La principal tiene que ver con las competencias docentes en la selección y construcción de instrumentos de evaluación. Las revisiones de dicho material frecuentemente arrojan transgresiones involuntarias a la confiabilidad, y muy principalmente a la validez de los instrumentos. Además, se aprecia un bajo manejo de la taxonomía, lo que repercute en la confección de instrumentos desequilibrados y poco consistentes. En términos de la selección de instrumentos, se observa una debilidad a la hora de elegir instrumentos pertinentes a las características de los OA que se busca evaluar.</p>
<p>3) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes?</p> <p>Los más utilizados son las pruebas escritas y rúbricas.</p>
<p>4) ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes?</p> <p>Revisando sus propuestas. Los instrumentos de evaluación deben enviarse a esta unidad con 72 horas hábiles de anticipación, los cuales son revisados antes de su impresión. Cada vez que se detectan las inconsistencias declaradas, se trabaja desde lo formativo con el profesor, en forma presencial. Además, se ha elaborado un formato institucional de pruebas escritas que contempla la declaración de los objetivos que se evalúan, el nivel taxonómico de los ítems, asignación de puntaje de acuerdo al nivel del desafío cognitivo, entre otros, como una forma de representar gráficamente el equilibrio de ítems asociados al instrumento. A través de este proceso se busca instalar progresivamente la tabla de especificaciones para cada prueba. En cuando a los proyectos y trabajos prácticos se ha protocolizado un mínimo respecto de su construcción tanto en lo que respecta a la forma como al fondo.</p>

5) ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?

Los resultados de las evaluaciones se utilizan para planificar metas y estrategias de mejora a nivel colegio, ciclo y curso. En forma complementaria tenemos los resultados de las evaluaciones externas que se aplican desde 3° básico a 4° medio, las que nos sirven para monitorear el nivel de logro de los OA y flexibilizar la planificación en virtud de dónde sea necesario poner los énfasis.

6) ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?

Este decreto introduce cambios en forma de evaluar, calificar y promover. Su principal fin es fortalecer el sentido pedagógico que debe tener la evaluación, más allá de concebirla meramente como un fin o una nota, o naturalizar el fin punitivo que en ocasiones se le da. Algunos de los aspectos clave de esta normativa son el fortalecimiento de la evaluación formativa, la relevancia de la retroalimentación, el uso de una evaluación auténtica, la promoción de una participación activa del estudiante en el proceso evaluativo y la eliminación de la repitencia automática junto con el seguimiento a los estudiantes con dificultades de rendimiento.

7) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?

El nuevo decreto establece un cambio de paradigma, por lo que representa un desafío profesional muy importante para todos y especialmente para los equipos directivos en la apropiación del decreto por parte de sus docentes. Creo que ante este escenario, es importante tener los argumentos técnicos para afrontar la resistencia natural al cambio que muy probablemente se dará.

