



**Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa**

**Prácticas de evaluación en aula. 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 Educativa

Estudiante:
Salvador González Paz
Profesor Patrocinante:
Nibaldo Benavides Moreno

Talca, Mayo 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 amada familia, esposa e hijos por su apoyo incondicional y a Dios por la oportunidad presentada y amor inconmensurable.

Agradecimientos

A Dios por estar siempre en mi vida y por darme la oportunidad de sacar adelante este proyecto.

A mi esposa Cecilia por su paciencia, apoyo y colaboración entregada cada vez que la necesité.

A mis hijos, Javier y Cecilia por su apoyo, motivación y por la gran bendición de tenerles.

A los profesores del Programa por su aporte, compromiso y apoyo en el área que a cada uno le correspondió desarrollar.

A mi profesor guía, Nivaldo Benavides por el apoyo, motivación y confianza entregada.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	11
1.1. Problemas que aborda la investigación	
1.2. Preguntas que aborda la investigación	13
1.3. Objetivos del estudio	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos	14
Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	15
2.1. Evolución histórica de la evaluación	15
2.1.1. Periodo Pretyleriano	15
2.1.2. Periodo Tyleriano	16
2.1.3. Periodo Posttyleriano	16
2.2. Decretos de evaluación	17
2.2.1. Decreto de evaluación N° 2088 de 1978	18
2.2.2. Decreto de evaluación N° 511 de 1987	18
2.2.3. Decreto de evaluación N° 67 de 2018	19
2.3. Una mirada crítica de la evaluación de aprendizajes en Chile	20
2.3.1. La cultura escolar centrada en la nota	20
2.3.2. Falta de variedad en la forma de evaluar	21
2.3.3. Avances y desafíos para el fortalecimiento de la evaluación en aula	23
2.3.4. Formación inicial y desarrollo profesional docente	26
2.3.5. Desafíos docentes	27
2.3.6. Dificultades durante la evaluación	29
2.3.7. Impactos de la evaluación	30
2.4. Características de la evaluación	31
2.4.1. Criterios	32
2.4.1.1. Tipos de aprendizaje	32
2.4.1.2. Conceptual	32
2.4.1.3. Procedimental	33
2.4.1.4. Actitudinal	33
2.5 Clasificación de la evaluación	33
2.5.1. Según su finalidad	33
2.5.2. Según su temporalidad	34
2.5.3. Según sus agentes	35
2.5.4. Según su extensión	36
2.6. Técnicas e instrumentos de evaluación	36

2.6.1. Diferencia entre técnica e instrumento	37
2.6.2. Técnica de evaluación	38
2.6.3. Tipos de instrumentos de evaluación	38
2.6.4. Instrumentos de evaluación más usados	39
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	41
3.1. Descripción de la metodología	41
3.2. Instrumentos utilizados	41
3.3. Características del Universo	41
3.3.1. Universo	41
3.3.2. Población	42
3.3.3. Muestra	43
3.3.4. Criterios de selección de la muestra	43
3.5. Plan de análisis	43
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	45
4.1. Presentación y análisis de los resultados	45
4.1.1 ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?	45
4.1.1.1. Jefes de UTP	45
4.1.1.2. Docentes	46
4.1.2. ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?	47
4.1.2.1. Jefes de UTP	47
4.1.2.2. Docentes	48
4.1.3. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes?	49
4.1.3.1. Jefes de UTP	50
4.1.3.2. Docentes	50
4.1.4. A) ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes?	51
4.1.4.1. Jefes de UTP	51
4.1.4 B) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar?	52
4.1.4.2. Docentes	52
4.1.5. ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?	53
4.1.5.1. Jefes de UTP	53
4.1.5.2. Docentes	54
4.1.6. ¿Qué conoce usted del Dto. De evaluación N° 67/2018?	56
4.1.6.1. Jefes de UTP	56
4.1.6.2. Docentes	57
4.1.7. A) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?	58
4.1.7.1. Jefes de UTP	58
4.1.7. B) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?	59
4.1.7.2. Docentes	59
4.2. Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos	61
4.3. Principios, relaciones y generalidades que se extraen de los resultados	62

Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	63
5.1. Resultados obtenidos	63
5.2. Aportaciones al campo o disciplina	65
5.3. Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos	66
FUENTES DE INFORMACIÓN	
Fuentes Bibliográficas	67
ANEXOS	70
Anexo N° 1: Validación de expertos	71
Anexo N° 2: Opinión de agentes educativos claves: JUTP	74
Anexo N° 3: Opinión de agentes educativos claves: Docentes	76
Anexo N° 4: Consentimiento informado	79

Índice de Tablas

	Página
Tabla N° 1: Métodos de evaluación de aprendizajes	31
Tabla N° 2: Técnicas e instrumentos de evaluación	37
Tabla N° 3: Plan de análisis	43
Tabla N° 4: Evaluación de aprendizajes – JUTP	45
Tabla N° 5: Evaluación de aprendizajes – Docentes	45
Tabla N° 6: Dificultades para evaluar los aprendizajes – JUTP	47
Tabla N° 7: Dificultades para evaluar los aprendizajes – Docentes	48
Tabla N° 8: Instrumentos de evaluación más usados – JUTP	50
Tabla N° 9: Instrumentos de evaluación más usados – Docentes	50
Tabla N° 10: Contribución del JUTP en la selección del instrumento	51
Tabla N° 11: Factores que considera para la selección de los instrumentos de Evaluación	52
Tabla N° 12: Uso de resultados de las evaluaciones – JUTP	54
Tabla N° 13: Uso de los resultados de las evaluaciones – Docentes	54
Tabla N° 14: Conocimiento de Decreto de evaluación N° 67 – JUTP	56
Tabla N° 15: Conocimiento de Decreto de evaluación N° 67 – Docentes	57
Tabla N° 16: Impacto del Decreto N° 67/2018 en el establecimiento	58
Tabla N° 17: Impacto del Decreto N° 67/2018 en prácticas pedagógicas	59

Índice de Gráficos

	Página
Gráfico N° 1: Promedio SIMCE Lectura 6° básico nacional y regional	12
Gráfico N° 2: Promedio SIMCE Lectura II medio nacional y regional	12

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar las prácticas de evaluación en aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes y jefes de UTP). La metodología utilizada fue cualitativa de tipo exploratoria y corte transversal, la cual favorece la obtención de información con mayor grado de profundidad. La recogida de información se realizó mediante entrevista semiestructurada. El análisis de los datos se realizó mediante un sistema de análisis de categorías ordenadas de mayor a menor recurrencia. Los resultados muestran que tanto docentes como jefes de UTP tienen claro el concepto de evaluación, es más, las respuestas manifestadas se encuentran alineadas con planteamientos teóricos actuales, no obstante, en la práctica difieren en forma radical con lo expuesto, señalando que la deficiente formación inicial y continua dificulta hacer una buena selección de los instrumentos de evaluación y más aún construirlos. Por otra parte, los entrevistados muestran altas expectativas en la puesta en práctica del nuevo decreto de evaluación, ven en él un cambio radical en los procedimientos evaluativos que promueven los principios de éste, siendo la evaluación formativa lo fundamental.

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 lleva como título: Prácticas de evaluación en aula. Alcances y desafíos para avanzar hacia la calidad del sistema educativo chileno. Siendo el problema que aborda, los deficientes logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes medidos a través de las prácticas de evaluación y estrategias metodológicas de los docentes. Por este motivo se vuelve relevante conocer la visión que tienen los docentes y jefes de Unidad Técnico Pedagógica, sobre el fenómeno y principalmente, sobre el impacto de las estrategias de evaluación en aula en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el primer capítulo, se presenta de forma general el problema que da origen al Trabajo de Grado, la delimitación del tema a investigar, se argumenta acerca de la elección y fundamentación de éste, la formulación de los objetivos que se esperan alcanzar y las preguntas de investigación.

En el segundo capítulo, se presenta la revisión de la literatura que fundamenta el tema de investigación y que corresponde a un conjunto de recursos bibliográficos vinculados a la temática en estudio. En este apartado, se incluyen los elementos conceptuales y/o teóricos que respaldan el trabajo, y se encuentra organizado de la siguiente forma: Antecedentes históricos de la evaluación de aprendizajes, aspectos más relevantes de los dos decretos de evaluación que anteceden al Dto. N° 67/2018, una mirada crítica al proceso de evaluación de aprendizaje, donde se tocan temas como la evaluación centrada en la nota, falta de variedad en la forma de evaluar, avances y desafíos para el fortalecimiento de la evaluación en el aula, formación inicial y desarrollo profesional docente; luego se incluye las características de la evaluación según su finalidad, temporalidad, agentes, y extensión de ésta y finalmente contempla las técnicas e instrumentos de evaluación.

En el tercer capítulo se describe cómo fue construida esta investigación. Se expone sobre el marco contextual del estudio, considerando en él, la descripción de la metodología, los instrumentos utilizados y características del universo, donde además de describir el universo donde se realiza la investigación se entregan en forma separada detalles acerca de la población, muestra y criterios de selección relación. Finalmente se agrega cronograma de actividades del desarrollo de las diferentes partes de la investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los análisis de los resultados obtenidos para cada pregunta del guion de entrevista, los principios o generalidades que se pueden extraer de los resultados, la comparación o relaciones de resultados con la literatura. Las respuestas de los entrevistados fueron agrupadas en categorías de análisis de mayor a menor recurrencia, posteriormente se definen las categorías, agregando a modo de citas textuales las principales respuestas de los entrevistados, y finalmente, una contrastación teórica con la literatura.

Además, se realiza un análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos y se establecen principios, relaciones y generalidades que se extraen de los resultados obtenidos.

En el quinto capítulo, se exponen las principales conclusiones y recomendaciones vinculadas a los objetivos propuestos, además de las aportaciones al campo y disciplina, y la proyección del estudio.

Capítulo I: Problemática y Objetivos

1.1. Problema que aborda la investigación

Durante los últimos años la evaluación de los aprendizajes escolares ha mostrado una tendencia hacia la medición o calificación alejándose del real sentido que debe tener, lo cual es constatar en forma sistemática los logros de aprendizaje de los alumnos. Para la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante ACE) la evaluación es:

Una herramienta que apoya el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, pues entrega información válida y confiable, útil para conocer las debilidades y fortalezas relacionadas con el desempeño de los niños, niñas y jóvenes, para la toma de decisiones pedagógicas y directivas (ACE, 2016, p. 6).

En consecuencia, los resultados que se obtienen de las evaluaciones de aprendizaje deben orientar la toma de decisiones y por consiguiente, el mejoramiento continuo del establecimiento. Sin embargo, un estudio desarrollado por la consultora Edecsa, demuestra que la evaluación en aula tiene un propósito más sumativo que formativo, en donde se observa un mayor interés en utilizar este proceso para calificar aprendizajes en lugar de emplearlo para monitorear, retroalimentar y orientar la toma de decisiones pedagógicas (Edecsa¹, 2016).

Este énfasis es lo que ha conducido a la exacerbación y consolidación de una cultura escolar centrada en la nota, sin prestar mayor atención al proceso de aprendizaje en su complejidad. Por otra parte, este estudio demuestra que la cultura escolar centrada en la nota tiende a sobrecargar a los estudiantes, afectando su desempeño y en muchos casos perjudicando a aquellos que toleran menos el estrés (Edecsa, 2016).

Según el Programa de Educación Continua para el Magisterio (en adelante PEC²) de la Universidad de Chile, existe la creencia generalizada en docentes, Jefes de UTP y apoderados, en considerar la calificación de aprendizajes como algo justo, observándose que cerca de un 80% de docentes y jefes de UTP encuestados se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo que la objetividad es el principal atributo de la evaluación (PEC, 2017).

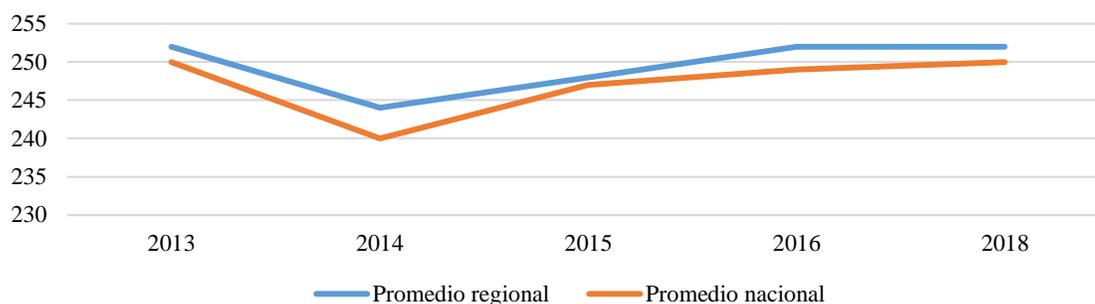
En este sentido, y demostrando el énfasis en la objetividad, es que se han implementado estrategias de evaluación que fomentan escasamente el pensamiento crítico, la capacidad de elaborar un discurso y la creatividad en estudiantes. Según Ravela, Leymoníe, Viñas y Haretche (2014) sólo un 12% de las pruebas consideran preguntas abiertas, mientras que un 79% consideran preguntas de selección múltiple, verdaderas o falsas, y preguntas cerradas.

¹ Edecsa corresponde a una consultora independiente especializada en evaluación, diseño e implementación de políticas educativas.

² Este programa busca cooperar con el compromiso de la Universidad de Chile en mejorar el sistema educacional.

La cultura escolar centrada en la nota, ha generado efectos negativos en los logros de aprendizaje de los estudiantes, los cuales no han tenido ascensos significativos en mediciones externas. Por ejemplo, en SIMCE³ Lectura 6° básico entre los años 2013 y 2018 no se evidencian progresos tanto a nivel nacional como regional, manteniéndose en 250 y 252 respectivamente.

Gráfico N°1: Promedio SIMCE Lectura 6° básico nacional y regional



Fuente: Agencia Calidad de la Educación (2019)

Al realizar el contraste en los niveles de aprendizaje en las últimas dos mediciones (2016-2018), se observa un progreso marginal, ya que el nivel de aprendizaje *adecuado* tuvo un aumento de 0,3% a nivel regional y el nivel insuficiente disminuye un 0,8%, lo que demuestra que tan sólo de un tercio de los estudiantes se encuentra logrando los objetivos de aprendizaje correspondientes al nivel.

Por otra parte, se estima que un 22% de la matrícula de 2° básico no lee comprensivamente y menos de la mitad (44%) alcanza los estándares esperados en comprensión lectora (MINEDUC, 2016).

Por otra parte, los resultados educativos medidos por la prueba SIMCE muestran un panorama desalentador en II Medio, en donde los resultados en Lectura van levemente a la baja entre los años 2008 y 2018 tanto a nivel regional como nacional.

Gráfico N° 2: Promedio SIMCE lectura II medio Nacional y Regional

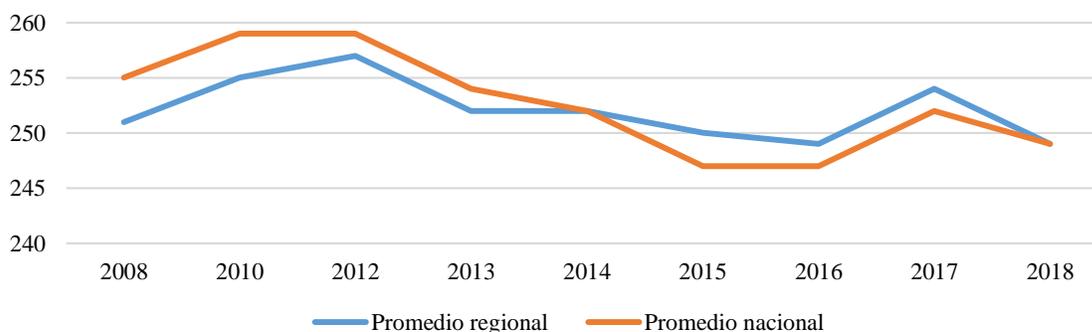


Gráfico 2: Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019)

³ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

Esta situación de estancamiento no es coherente con los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación, ya que, desde la conformación del Consejo Asesor en el año 2006, se han diseñado e implementado importantes reformas como la Ley SEP N° 20.248/2008 la cual inyecta importantes recursos a las escuelas que presentan mayor vulnerabilidad, el Dto. N° 170/2009 que incorpora recursos a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, la Ley General de Educación N° 20.370/2009 que establece la nueva normativa del sistema educativo chileno, posteriormente la Ley N° 20.529/2011 que crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad, que se encargan de la fiscalización y del asesoramiento, respectivamente.

Los resultados reflejan que las prácticas evaluativas no están convirtiéndose en herramientas que orienten la toma de decisiones pedagógica y el mejoramiento continuo. Muy por el contrario, reducen su potencial a la mera calificación, sin considerar la retroalimentación y posterior análisis de resultados.

De esta forma, la evaluación de aprendizajes en el aula, no ha evidenciado cambios significativos en el tiempo, continuando con el empleo de instrumentos que no atienden a la diversidad (ritmos y estilos de aprendizaje) de los estudiantes. Las estrategias más utilizadas continúan siendo las pruebas escritas e interrogaciones orales con énfasis en lo memorístico más que en el desarrollo de habilidades, de esta forma el proceso de evaluación de aprendizaje es más bien un proceso de calificación, en donde, el proceso educativo concluye en una cifra, pero que no es suficiente para la expresar la efectividad del proceso formativo y del cual se hacen escasos usos para el mejoramiento (Acevedo, Aznar & Hinojo, 2017).

Por este motivo, se vuelve relevante conocer cómo los jefes de UTP y los docentes conciben las evaluaciones, qué usos hacen de los resultados, cómo diseñan los instrumentos de evaluación y su expectativa sobre la implementación del Dto. N° 67, el cual establece normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción escolar.

Por otra parte, la región del Maule carece de estudios sistemáticos en evaluaciones internas de aprendizaje, por lo tanto, esta investigación contribuirá a iniciar un campo de conocimiento sobre un tema escasamente sistematizado, pretendiendo, además, alentar el desarrollo de futuras investigaciones en esta temática.

1.2 Preguntas de Investigación

A partir de la problemática expuesta, se presenta las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es concebida la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula?
- ¿De qué manera la selección y/o elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación adecuadas influyen en los resultados de aprendizaje de los alumnos?

- ¿En qué medida los usos adecuados de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje generan un impacto en el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Cómo es concebido el impacto que generará la implementación del Decreto de Evaluación 67/2018 en el proceso educativo?

1.3 Objetivos del estudio

1.3.1 Objetivo General:

Analizar las prácticas de evaluación en el aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (Docentes y Jefes de UTP).

1.3.2 Objetivos específicos:

- Conocer la percepción que tienen los docentes y jefes de UTP respecto de la evaluación de aprendizaje y sus dificultades.
- Identificar los instrumentos de evaluación de aprendizaje más utilizados y sus criterios de selección.
- Conocer los usos que realizan los docentes y jefes de UTP con los resultados de aprendizaje obtenidos.
- Analizar la percepción que tienen los docentes y jefes de UTP del impacto que genera la implementación del Decreto 67/2018 en el proceso de aprendizaje.

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 que 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).

Según Lemus, citado en 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 (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).

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 (2007):

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. (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, ya que fue el primero en acuñar el termino.

Con la aparición de Ralph Tyler⁴, 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. (Duran, 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 Benjamín Bloom desarrolla la taxonomía⁵ por objetivos en 1956, lo que refuerza 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 (2003) este periodo se caracteriza por una preocupación creciente en evaluar los proyectos educativos subvencionados por el Estado y que debían ser evaluados con el motivo de justificar las subvenciones.

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

⁴ Ralph Tyler (1902-1994) fue un estadounidense que plantea un método de evaluación que se funda en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados.

⁵ La taxonomía de Bloom es una teoría que busca que el alumno después de haber desarrollado un proceso de aprendizaje, el alumno adquiera nuevas habilidades y conocimientos. Los niveles de habilidad son (de menor a mayor complejidad): conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

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 principales exponentes son Vygotsky⁶ y Piaget⁷ (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 interesante la evolución que ha tenido la evaluación de aprendizaje a través del tiempo, según Monzón (2015) y Alcaraz (2015) en el periodo Pretyleriano la evaluación era sinónimo de medición, donde se aplicaban test o pruebas estandarizadas a los estudiantes cuyo propósito era seleccionarlos de acuerdo a sus conocimientos, carecía de intención de recabar antecedentes para mejorar sus aprendizajes. Con la aparición de Tyler (periodo Tyleriano) tomo fuerza el concepto de evaluación por sobre el de medición, luego nace y se sistematiza la evaluación educativa; en lo posterior, (periodo posttyleriano) con la profesionalización de los procesos educativos y luego con la aparición del constructivismo cambia la forma de ver y entender la evaluación, cobrando real importancia el proceso evaluativo, ya que la observación permanente y continua del docente es fundamental.

La evolución histórica de la evaluación, toma como referente a Ralph Tyler, quien es conocido como padre de la evaluación, pues es el primero en acuñar el término el año 1930, estableciéndose tres periodos, Pretyleriano, Tyleriano y Posttyleriano, a través de las características cada uno de ellos se puede apreciar los cambios que se han ido generando desde sus inicios hasta la actualidad.

2.2 Decretos de Evaluación

⁶ Lev Vygotsky (1896-1934) fue un ruso que desarrollo la teoría sociocultural, la cual establece que los niños mediante desarrollan sus aprendizajes mediante la interacción social, adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas.

⁷ Jean Piaget (1896-1980) establece la teoría del desarrollo cognitivo, específicamente de la inteligencia. En donde el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales, resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental.

2.2.1 Decreto de Evaluación N° 2088 de 1978

El Dto. N° 2.088/1978 aporta mayor flexibilidad y mayor 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 al curso, área o asignatura que atiendan (MINEDUC, 1978).

Este decreto, además establece que cada Departamento de Educación General Básica o Departamento de Asignatura, elegirá su presidente, quien deberá poseer título que lo habilite para desempeñarse en el curso o en la asignatura y a lo menos tres años de servicio en el nivel. 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 (MINEDUC, 1978).

2.2.2 Decreto de Evaluación N° 511 de 1997

El Dto. N° 511/1997, establece la creación un reglamento de evaluación con la participación de directivos y docentes, el cual deberá ser comunicado a padres y apoderados. Este documento deberá contener: a) disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; b) formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; c) procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; d) disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

Respecto de la promoción escolar, este decreto establece:

a) Serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje de sus respectivos planes de estudio.

b) Serán promovidos los alumnos de los cursos de 2° a 3° año y de 4° hasta 8° año de enseñanza básica que no hubieren aprobado un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4.5 o superior, incluido el no aprobado.

c) Igualmente, serán promovidos los alumnos de los cursos de 2° a 3° año y de 4° hasta 8° año de enseñanza básica que no hubieren aprobado dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, “siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5.0 o superior, incluidos los no aprobados” (Dto. N° 511, 1997, p. 4).

En este decreto también se comienza a hablar de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas integrados a la educación regular, sin embargo, estarían sujetos a las mismas normas antes señaladas agregándose en su caso la exigencia de un informe fundado del profesor(a) especialista (Dto. N° 511, 1997, p. 4).

2.2.3 Decreto de Evaluación N° 67 de 2018

El Decreto de evaluación N° 67 de 2018, define normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de entregar orientaciones para que los establecimientos educacionales adecuen o elaboren sus Reglamentos de Evaluación (Dto. N° 67, 2018, p. 1). Este decreto tiene como propósito principal fortalecer los procedimientos de recolección de información que se puede observar 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 (MINEDUC-UCE, 2019, p. 4). Todo esto para permitir la reflexión y una toma de decisiones pedagógica permanente y oportuna.

El Dto. N° 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 concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos (MINEDUC-UCE, 2019).

Otros de los aspectos relevantes que considera este decreto es en lo relativo a la promoción escolar, en donde se puede destacar 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, 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 (Dto. N° 67, 2018).

Tal como pudimos apreciar, en la evolución histórica son evidentes los cambios que se van generando en los tres Decretos de evaluación expuestos en este apartado. A través de ellos se norma y pragmatiza los conceptos manifestados, aun así, no se ha podido concretizar del todo los principios y objetivos de cada uno. Dado que, se puede hablar de evaluación formativa, diferenciada o personalizada, sin embargo, aún nos encontramos midiendo en forma generalizada con los mismos instrumentos que se utilizaban hace cuarenta o cincuenta años atrás.

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

2.3.1 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 esta aseveración, las evaluaciones tienden medirían más la capacidad de los estudiantes de manejar este tipo de estrés, en lugar de reflejar necesariamente sus aprendizajes.

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 solo 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 estas en un alimentador vertebral, no solo de la evaluación, sino de la cultura escolar más amplia (Mena, Méndez, Concha y Gana, 2018).

Existe una cultura bastante enraizada de asignarle una importancia desmedida a la calificación o nota obtenida por los estudiantes por sobre los logros de aprendizaje de ellos, condicionándolos y clasificándolos por la nota que obtienen. Esto nos da a entender que aun con toda la innovación y progreso en el ámbito de la educativos observado en la actualidad: constructivismo, inclusión, clima escolar, TIC, etc., aún seguimos apegados a características culturales arraigadas como esta.

2.3.2 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, Leymoníé, 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” (Mena et al., 2008, p. 391). 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 (Edecsa, 2016).

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 solo 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).

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 (PIE⁸); no obstante, muchas veces las definiciones están restringidas solo 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 estas.

⁸ El Programa de Integración Escolar es una estrategia pedagógica de apoyo a estudiantes que presentan dificultades para aprender.

El modelo de evaluación, en una lógica de Diseño Universal⁹ promovida por el Dto. 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).

De acuerdo a lo observado en los decretos de evaluación anteriores al 67/2018, estos no contemplan lineamientos claros para diversificar la evaluación, de modo que atienda la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. La forma más adecuada de subsanarlo es que queden plasmado en los reglamentos de evaluación de todos y cada uno de los establecimientos educacionales, lo que favorablemente contempla el nuevo decreto de evaluación.

2.3.3 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

⁹ El diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que busca eliminar barreras para el aprendizaje.

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 evaluación diferenciada, entendida como una evaluación “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 NEE¹⁰ (Martínez, De los Hoyos y Frías, 2012). 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 diversas 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 de evaluación 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

¹⁰ Necesidades Educativas Especiales.

evitar prácticas indeseadas, como, por ejemplo, definir el número 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, a la vez que 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, 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 (Villalobos y Béjares, 2017). 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.

Revisión de literatura encargada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Esta revisión 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 estas 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 estos 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).

Se ha hecho evidente la necesidad de actualizar la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción, con la finalidad de fomentar un mayor uso pedagógico de la evaluación de aprendizaje en el aula. El nuevo decreto de evaluación, (N° 67/2018) presenta un enfoque evaluativo con foco pedagógico, contribuyendo esto a fomentar la reflexión en torno al aprendizaje para la toma de decisiones y promover prácticas de evaluación que vayan siempre en beneficio del desarrollo integral del estudiante.

2.3.4 Formación inicial y desarrollo profesional docente

El diagnóstico presentado evidencia que la evaluación en aula es un desafío para la formación inicial docente y el desarrollo profesional en servicio. Respecto de lo primero, en el Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, encargado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), se evidenció que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas en 14 programas de formación pedagógica no favorecen la comprensión de los procesos evaluativos como un elemento intrínseco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los énfasis de la mayoría de las carreras respecto de la enseñanza de estrategias evaluativas se encuentran vinculados a la elaboración de instrumentos con finalidad sumativa. A esto se añade la falta de oportunidades para aprender estrategias de monitoreo del proceso de aprendizaje y de retroalimentación. De la misma manera, la mayoría de los programas no están formando capacidades para analizar los resultados de una evaluación, generar hipótesis

y tomar decisiones a partir de la evidencia recogida. El foco, tal como lo indica el estudio, estaría centrado en el diseño de instrumentos (ACE, 2016).

En concordancia con las conclusiones de este estudio (Agencia de la Calidad, 2016) se requerirá que las facultades incorporen las competencias evaluativas de sus egresados, dentro de un plan estratégico que contenga explícitamente en sus planes de estudio el enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje, en concordancia con las orientaciones curriculares y el MBE¹¹ (MINEDUC, 2008). Se espera, además, que los planes de estudio fortalezcan la articulación entre los cursos de Didáctica, Currículum, Evaluación y Práctica, mediante la transversalización de la evaluación como contenido en distintas asignaturas, y en las que se ofrezca diversas oportunidades para que los futuros docentes desarrollen estrategias para la evaluación, las que podrán aplicar especialmente en sus prácticas profesionales, diseñando e implementando evaluaciones en contextos reales.

Respecto del desarrollo profesional, el CPEIP¹², 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).

La Agencia de la Calidad de Educación en un estudio realizado el año 2016 a 14 programas de formación pedagógica pudo constatar que la mayoría de ellos no favorece la enseñanza y dominio de estrategias evaluativas del proceso de aprendizaje, los énfasis están más bien vinculados a la elaboración de instrumentos de evaluación con finalidad sumativa, dejando relegado el dominio de estrategias de monitoreo, retroalimentación y análisis de resultados para la toma de decisiones.

2.3.5 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” (MINEDUC, 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.

¹¹ Marco para la Buena Enseñanza. Este documento es un instrumento que orienta la labor docente en el aula.

¹² Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Mejorar la calidad de la educación en Chile, sin lugar a dudas es un gran desafío y para ello la OCDE (2014) ha planteado desafíos a fin de contribuir en la mejora de la educación 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, 2006). 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, 2014, p. 3) 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).

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

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, 2014, p. 5).

3. Reflexiones para Chile: Una profesión docente sólida requiere de una visión clara, coherente y atractiva de esta 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, 2014, p. 8).

Mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y lograr una mejor calidad de los aprendizajes de los estudiantes, sumado a la mejora de las condiciones para llevarlo a cabo es el gran desafío que tenemos como educadores en conjunto con las autoridades responsables en esta materia.

2.3.6 Dificultades 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, 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).

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, 2010, p. 149). 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. 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. 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) (Förster y Núñez, 2017).

A pesar de que en el año 2015 se promulga el Dto. N° 83, 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.

Son múltiples, diversos y muy complejos los problemas que deben enfrentar los problemas que deben enfrentar los docentes sobre cómo se debe desarrollar la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, algunos de ellos son los siguientes: la carga administrativa para cumplir con la cantidad de calificaciones exigida en cada periodo y asignatura, centrándose en un valor sumativo por sobre el formativo, persistiendo la cultura centrada en la nota, siendo esto perjudicial para la gran mayoría de los estudiantes.

2.3.7 Impactos de la evaluación

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).

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.

El mayor impacto que debe producir la evaluación es que exista una auténtica toma de decisiones, no es suficiente recoger información sobre los resultados del proceso educativo. Para Carballo (1990), si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación. Por tanto, para que la evaluación tenga un impacto real tiene que ser auténtica.

2. 4. 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 respecto 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 (2012) explica los diferentes métodos de evaluación de aprendizaje que se pueden realizar, a través de la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Métodos de evaluación de aprendizajes

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
Auto-reportes	Juicios de una sobre ella misma
- cuestionarios	Reactivo o preguntas para contestar por escrito
- entrevista	Preguntas para contestar oralmente
- recapitulación dirigida	Recuerdo de los pensamientos que acompañaban la ejecución de la tarea
- reflexiones en voz alta	Verbalización de pensamiento, actividades y sentimientos mientras se desempeñaba un cometido
- dialogo	Conversaciones entre dos o más personas

Fuente: Shunke, 2012, p. 15.

En consecuencia, a continuación, se explicarán los criterios que debe tener una evaluación, en relación al tipo de aprendizaje que se requiere trabajar. Posteriormente, se presentarán las diferentes clasificaciones de la evaluación, 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.

2.4.1 Criterios

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

2.4.1.1 Tipos de aprendizaje

En relación a 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. Según Gagné (1971), 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.” (p.5). Asimismo, Ellis (2005), en unos años más la define como “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.” (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 (1963), “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” (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:

2.4.1.2 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.

2.4.1.3 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.

2.4.1.4 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.

2.5 Clasificación de la evaluación

2.5.1 Según su finalidad

a) Evaluación Diagnostica:

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

Para Castillo y Cabrerizo (2010) “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.” (p. 36)

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 periodo de tiempo determinado, como medio de verificación en relación a los logros alcanzados por los estudiantes en aquel periodo.

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

2.5.2 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).

2.5.3 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.” (MINEDUC, 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).

2.5.4. 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).

Dado lo expuesto anteriormente es de suma relevancia que los docentes conozcan y dominen los diferentes tipos de evaluación existentes y tener claro cuando y como utilizarlos. La toma de decisiones, para que sea eficaz, tiene que ser tomada con el máximo de información posible.

2.6. Técnicas e instrumentos de evaluación

El proceso de evaluación de competencias debe estar presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, regulando y orientando aquel proceso. 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.

Por lo tanto, 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.

Por ello, es importantísimo profundizar en el conocimiento de distintas técnicas e instrumentos para obtener un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes.

2.6.1. 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.

Tabla N° 2: Técnicas e instrumentos 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 Rubricas

Fuente: Elaborado por Castillo, Cabrerizo, 2010, p. 328

Cabe mencionar que la evaluación es necesaria la utilización de diversos instrumentos y técnicas, que logren obtener una óptima recogida de datos de los estudiantes, en relación a 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 los instrumentos que entregue información en relación a las destrezas del individuo: “comprobar cómo el alumno es capaz de manejar, manipular, construir, utilizar, reconstruir, probar, ejecutar, moverse, simular, etc.” (Castillo y Cabrerizo, 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).

2.6.2. Técnicas de evaluación

A continuación, se presentan las técnicas que se utilizan según sea el criterio a evaluar:

- a) Técnicas Cuantitativas: Su objetivo es obtener información en relación a los números y explicar, tales son: observaciones, entrevistas, evaluaciones de lapiz 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.
- c) -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.

2.6.3 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.
- d) Para la evaluación sumativa, como está 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.

2.6.4 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 más 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 dialogo entre profesor- alumno y viceversa.

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).

Un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere de profesionales de la educación con una buena formación inicial y abiertos a seguir capacitándose continuamente, en todas las áreas del proceso, especialmente en la evaluación de los aprendizajes, en el conocimiento y manejo de técnicas y muy especialmente tener dominio en la selección y elaboración de diversos instrumentos de evaluación.

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 docentes y jefes de unidad técnico 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 de la evaluación del proceso escolar, 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 semi estructurada, 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 a 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 los recursos personales de las prácticas evaluativas que realizan los docentes y jefe de unidad técnico.

Una vez que las preguntas fueron consensuadas y pulidas por el grupo de investigación de esta línea investigativa, la entrevista fue sometida a juicio de tres expertos (ver anexos), doctorados en educación, finalmente se seleccionaron las preguntas aprobadas para elaborar el formato final.

3.3 Caracterización del universo

La Región del Maule tiene 30 comunas en sus cuatro provincias, siendo su capital regional Talca, encontrándose en el corazón de la zona central de Chile. Cuenta con una superficie 30.296,1 km² y una población de 1.044.950 habitantes. El 73,23% corresponde a población urbana y el 26,78% a población rural. La mayor población se concentra en las comunas de Talca con un 21,09% (Censo, 2017).

En cuanto a la distribución por áreas, la población de Colbún confirma un alto índice de ruralidad, observándose una mantención en el último periodo. Tomando en cuenta que el indicador del censo de 1992 era de 6,2% para la población rural, disminuyendo diez años después a 3,9% (censo 2002). En lo que respecta a su composición rural urbana el 66,40% de la población vive en las zonas urbanas (Gobierno regional del Maule, 2018).

El Producto Interno Bruto (PIB) de la Región del Maule alcanzó los ocho mil 916 millones de dólares en 2017, lo que representaba el 3,5% del PIB nacional en ese año. Por consiguiente, ha mostrado una tendencia al alza desde los años noventa a la fecha, sin embargo, la Región siempre ha mostrado un PIB per cápita muy inferior al nacional, la brecha entre el país y los maulinos y maulinas tiende a aumentar con el paso del tiempo (consejo regional 2019-2022 (CORE¹³, 2019).

En cuanto a los años escolaridad media para mayores de 24 años (Censo Nacional - PNUD) se aprecia una leve mejora de 7,5 años en 1992 a 7,9 años en 2002. Mientras que la cobertura de escolaridad (Censo Nacional - PNUD) aumentó de 63,5% en 1992 a 74,0% en 2002, no obstante, sigue siendo baja. Finalmente, los resultados del SIMCE, la Región ha pasado de ocupar el lugar 12 en el ranking nacional, a situarse entre los lugares 9 a 6, según las últimas mediciones; sin embargo, siempre ha estado bajo el promedio nacional (CORE, 2009).

El 83% del alumnado pertenece a la educación municipal, mientras el 17% a la particular subvencionada, la matrícula en las escuelas municipales de la comuna, muestra un leve aumento y la mantención de un número importante de estudiantes, demostrando que la oferta educativa que ofrece a la comunidad tiene un porcentaje importante de estudiantes que prefieren el sistema de educación público. (PADEM¹⁴, 2019).

El presente estudio forma parte de una investigación que contrasta la información obtenida en escuelas ubicadas en la región del Maule, por otra parte, de esta región provienen gran parte de los (as) profesionales que optan por los programas de formación continua que imparte esta casa de estudios, y como se describe en el punto anterior poseen algunas características semejantes, como el nivel de escolaridad bajo la media nacional.

3.3.2 Población:

A partir del Universo, conforme al interés de conocer las prácticas que conllevan al éxito escolar de escuelas públicas en contextos urbanos, la población de este estudio corresponde a dos escuelas públicas y una particular subvencionada, de buen nivel de la comuna de Colbún.

Estas unidades fueron seleccionadas por haber iniciado procesos de mejora sostenidos, los indicadores que se utilizaron para definirlos como de buen nivel, fueron matrícula, asistencia y resultados en prueba SIMCE.

¹³ Consejo Regional del Maule.

¹⁴ Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

3.3.3 Muestra:

De las escuelas que cumplen con los indicadores que las definen como exitosas en la comuna de Colbún, se seleccionaron tres, que cumplen con los estos indicadores en forma sostenida.

De acuerdo a los criterios de éxito utilizados para la selección de la muestra: matrícula, asistencia y resultados SIMCE, se seleccionan tres escuelas para la comuna de Colbún, de aquellas se profundiza en una que destaca por haber iniciado el proceso de mejora con un aumento importante en el rendimiento en la prueba SIMCE, que se ha mantenido con leves variaciones y supera los promedios de matrícula y asistencia de la comuna.

3.3.4 Criterios de selección de la muestra

Para los indicadores de resultados de buen nivel, representativos en relación a la eficiencia interna: Matrícula - asistencia y a los resultados SIMCE se consideró una trazabilidad de tres años, es decir, se consideran los datos desde el año 2016 al 2018.

En relación a la asistencia, en general, la escuela registra promedios superiores a los de la comuna.

3.5 Plan de análisis

La duración estimada del estudio, es de tres meses. Adjunto se detallan las actividades:

Tabla N° 3: Plan de análisis

	Sept.	Octubre	Nov.	Dic.	Enero	Febr.	Marzo	Abril
Problematización.	X	X						
Revisión Bibliográfica.	X	X						
Marco metodológico.		X	X					
Marco teórico.		X	X					
Elaboración y validación de entrevista.		X	X					
Aplicación de entrevistas.			X					
Análisis cualitativo.				X				
Respuestas a las preguntas de investigación.				X				
Conclusiones.				X				
Revisión de Proyecto de graduación				X	X			
Corrección de Proyecto de graduación						X		

Reunión grupal (video conferencia) para monitoreo y correcciones							X	
Reuniones Individuales para guiar trabajo								X

Tabla 3: Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV Análisis y Resultados

A continuación, se analizan los resultados obtenidos para cada pregunta del guion de entrevista. Los resultados se presentan según rol que desempeñan, comenzando por los Jefes de UTP y continuando con los docentes. Se utilizará la sigla UTP para hacer referencia a los jefes de UTP y la letra D para hacer alusión a los docentes entrevistados.

4.1 Presentación y análisis de los resultados

4.1.1 ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?

4.1.1.1 Jefes de UTP:

Tabla N° 4: Evaluación de aprendizaje - JUTP

Categorías	N° de recurrencias
Proceso sistemático	2
Recolección de información	2

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, tenemos la categoría denominada **Proceso sistemático (2)**, concebido como el comportamiento adecuado de cada una de las partes o pasos involucradas en la evaluación, adquiriendo aquí suma relevancia la evaluación para aprender, es decir la evaluación formativa. Algunas de las respuestas fueron:

“La evaluación como un continuo que desde el inicio está presente durante todo el proceso de aprendizaje” (JUTP1).

“Lo entiendo como un proceso continuo de recolección de información relevante, que no tan sólo deba ir al finalizar un tema o una unidad, sino en todos los momentos del proceso de aprendizaje” (JUTP2).

En segundo lugar, se detecta la categoría **recolección de información**, la que se entiende como procedimientos especiales utilizados para obtener y evaluar las evidencias necesarias y suficientes que permitan formar un juicio profesional y objetivo en la materia estudiada.

“Todas aquellas acciones y procedimientos que utilizamos para recolectar información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos” (UTP1).

Por lo tanto, de acuerdo a lo respondido por los tres Jefes de UTP entrevistados la evaluación es el proceso sistemático, presente en todos los momentos del aprendizaje de los alumnos, mediante una continua y eficaz recolección de información que facilite a los docentes y estudiantes a tomar decisiones para mejorar y fortalecer la enseñanza y aprendizaje de éstos.

4.1.1.2 Docentes:

Tabla N° 5: Evaluación de aprendizaje - Docentes

Categorías	N° de recurrencias
Recolección de información	4
Retroalimentación	3

Fuente: Elaboración propia

Se detectó en primer lugar la categoría **Recolección de información (4)**, la que dice relación con toda la información que se puede recolectar con la diversidad de posibilidades que ofrece el proceso de evaluación, ya sea a través de técnicas de observación, instrumentos de evaluación y monitoreo permanente del proceso educativo de los estudiantes, algunas respuestas de los profesores encuestados son:

“Es el proceso mediante el cual se recoge información relevante para saber si los alumnos están logrando los objetivos de aprendizaje” (D1E2).

“Conjunto de acciones que se utiliza para recolectar información relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje, analizarlo y utilizarlo para tomar decisiones” (D4E2).

“Permite recolectar mucha información relevante respecto al proceso de aprendizaje que están teniendo nuestros estudiantes” (D2E3).

“Es un proceso permanente de recolección de información” (D2E1).

En segundo lugar, se presenta la categoría **Retroalimentación (3)**, la cual se enciente como acortar distancia entre la situación actual en la que se encuentran los estudiantes y la situación ideal a la que deben llegar a través de la comunicación y refuerzo que el docente realiza sobre lo realizado por el estudiante.

“Hacer retroalimentación en lo más deficitario y reforzar los aprendizajes menos logrados en las clases siguientes” (D3E1).

Permite recolectar mucha información relevante respecto al proceso de aprendizaje que están teniendo nuestros estudiantes y realizar una retroalimentación eficaz y oportuna (D1E3).

“Permite conocer los avances y limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y realizar una buena retroalimentación” (D4E2).

De acuerdo a lo respondido por los docentes entrevistados evaluación es el proceso sistemático, presente en todos los momentos del aprendizaje de los alumnos, mediante una continua y eficaz recolección de información y una oportuna retroalimentación que facilite a los docentes y estudiantes a tomar decisiones para mejorar y fortalecer la enseñanza y aprendizaje de éstos.

En términos generales, tanto los jefes de UTP como los docentes entrevistados, frente a la pregunta qué entiende por evaluación de aprendizaje, otorgan respuestas bastante coincidentes, considerando que la evaluación de aprendizaje en el aula es un proceso sistemático presente en todos los momentos del aprendizaje de los alumnos, realizada mediante una continua y eficaz recolección de información que facilite la reflexión y toma de decisiones de los docentes y fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos, en tanto los docentes incluyen la retroalimentación como elemento esencial para la reflexión y toma de decisiones. Esto muestra coherencia con lo planteado por Alcaraz (2015), quien señala que la evaluación en una es una estrategia sistemática y permanente al servicio de la toma de decisiones.

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

4.1.2.1 Jefes de UTP

Tabla N° 6: Dificultades para evaluar los aprendizajes - JUTP

Categorías	N° de recurrencias
Selección del instrumento	2
Evaluar a alumnos con ritmos y estilos diversos	2

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se detecta la categoría **Selección del instrumento (2)**, lo que significa que el instrumento elegido para evaluar uno o más contenidos de aprendizajes deben cumplir con varios requisitos que dificultan su elección como: coherencia con el o los contenidos desarrollados, instrucciones claras y precisas, alineación con los objetivos considerados en la planificación, etc. Algunas de las respuestas fueron:

“Es muy importante el instrumento que se utilice para evaluar los aprendizajes hay que identificar cual es el más adecuado, cual tiene mayor coherencia con los objetivos considerados en la planificación” (JUTP1).

“La principal dificultad que se presenta para evaluar es que el instrumento de evaluación sea bien seleccionado, que esté lo más cerca posible de la realidad respecto a lo que el estudiante es capaz de hacer” (JUTP3).

En segundo lugar, se presenta la categoría, **Evaluar a alumnos con ritmos y estilos de aprendizaje diversos (2)**, la que se concibe como considerar al momento de aplicar un instrumento de evaluación los diversos estilos y ritmos de evaluación, el nivel de complejidad para atender esta problemática es muy elevado, pudiendo pasar porque el instrumento sea adecuado como la expertiz de quien lo aplique, para esta categoría se mencionan dos respuestas:

“igual que como los dedos de una mano todos los estudiantes son distintos por lo cual se hace difícil atender a todos los ritmos y estilos de aprendizajes en el grupo donde se aplique un instrumento de evaluación” (JUTP2).

“la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos es muy difícil de considerar al momento de elaborar y aplicar un instrumento de evaluación en cualquier nivel o asignatura del proceso educativo, se requiere mayor capacitación para los docentes” (JUTP3).

Según las respuestas dadas por los tres Jefes de UTP entrevistados, las principales dificultades que ellos observan para evaluar son que el instrumento de evaluación sea bien seleccionado, es decir que sea coherente y esté alineado con el objetivo que se pretende evaluar, esté lo más cerca posible de la realidad respecto a lo que el estudiante es capaz de hacer y por otro lado al momento de aplicar un instrumento evaluativo se respete los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, esto debe pasar por hacer adecuaciones al instrumento considerando las características del alumnos, considerando la opinión de todos los profesionales que trabajan con los alumno en la asignatura que se está evaluando, esto según los docentes es un proceso para lo que aún no están capacitados todos los docentes.

4.2.2 Docentes

Tabla N° 7: Dificultades para evaluar los aprendizajes - Docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Deficiente comprensión lectora	3
Considerar los diversos ritmos de aprendizaje.	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia se detecta la categoría, **Deficiente comprensión lectora (3)** Esto se refiere a dificultades de los estudiantes para entender instrucciones por escrito entregadas en un instrumento de evaluación, haciendo lenta su respuesta y perjudicando sus resultados. Algunas de las repuestas de los encuestados fueron:

“Una de las dificultades más importante es la falta de desarrollo de la comprensión lectora” (D2E2).

“la dificultad para comprender intrucciones tanto orales como escritas, hace mucho más lento el proceso evaluativo” (D2E2).

“deficiente desarrollo de la comprensión lectora para seguir instrucciones escritas, ello hace lento el desarrollo de los instrumentos evaluativos” (D5E3).

En segundo lugar, se presenta la categoría **Considerar los diversos ritmos de aprendizaje (2)**, la cual hace referencia a que los instrumentos de evaluación deben considerar las diferencias individuales de las y los estudiantes, midiendo el nivel de logros de acuerdo a ellas, para esto los docentes deben hacer adecuaciones curriculares previamente. Algunas respuestas de los docentes son:

“tener la capacidad de poder adaptar un instrumento de evaluación a distintos tipos de aprendizaje que los niños presentan” (D5E1).

“lo que creo que es una dificultad mayor es que una prueba o un instrumento de evaluación pueda considerar los diferentes ritmos o estilos de aprendizaje de los alumnos, generalmente se hacen adecuaciones, pero son mínimas” (D3E3).

“nosotros como docentes solamente nos basamos en uno o dos sistemas de evaluación o instrumentos de evaluación cuando lo ideal es que tuviéramos una gama para nosotros ir midiendo el aprendizaje de los estudiantes, dependiendo de su estilo de aprendizaje, porque no todos los estudiantes aprenden de la misma forma” (D4E3).

De acuerdo a las respuestas dadas por los docentes entrevistados, existen diversas dificultades para evaluar los aprendizajes de los alumnos, sin embargo donde hubo mayor coincidencia fue en la deficiente comprensión lectora de los alumnos para seguir instrucciones escritas en los instrumentos aplicados, dificultando el desarrollo del proceso de todos y todas los estudiantes, por otro lado varios consideraron como la mayor dificultad el realizar adecuaciones a los instrumentos de evaluación para atender los diferentes ritmos de aprendizajes que presentan los estudiantes.

Existe coincidencia en JUTP y Docentes en que una de las principales dificultades que se presentan para evaluar los aprendizajes de los alumnos es considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Conciernen en que es un proceso complejo para lo que no están preparados, por lo que se requieren de capacitaciones permanentes. Por otro lado, los JUTP consideran que la selección del instrumento es una dificultad importante de los docentes, generalmente no son coherentes ni están alineados con el objetivo que pretenden lograr, manifiestan que la mayor complejidad está en la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, lo que es muy difícil de considerar al momento de seleccionar o elaborar un instrumento de evaluación. En lo que respecta a los docentes, sienten que la deficiente comprensión lectora de los alumnos dificulta enormemente la evaluación de aprendizajes, haciendo complejo el seguimiento de instrucciones escritas para responder adecuadamente los instrumentos de evaluación. Esto es coherente a lo señalado por Martínez et al. (2012), quienes mencionan que estas dificultades se asocian a la incorporación de la política de inclusión en nuestro país, específicamente, con la implementación del decreto N° 83/2015 que reconoce las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales, y que conlleva un conjunto de modificaciones a los reglamentos de evaluación de los establecimientos. Por otra parte, se observan dificultades en los docentes en la selección de los instrumentos de evaluación, lo que según la ACE (2016) se debe a dificultades en la formación inicial, las cuales otorgan escasa relevancia a las estrategias evaluativas y la construcción de instrumentos, por lo que se sugieren la implementación de un plan estratégico que contenga explícitamente en sus planes de estudio el enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje.

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

4.1.3.1 Jefes de UTP

Tabla N° 8: Instrumentos de evaluación más usados - JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Pruebas	2
Registros de observación	2

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se ubica la categoría **Pruebas (2)**, la cual es comprendida como evaluaciones escritas, de selección múltiple, verdaderos y falsos, términos pareados, completación, respuesta breve y de desarrollo con preguntas abiertas donde se puede explicar y fundamentar conceptos, temas e ideas.

“Las más usadas son aún las pruebas escritas objetivas y de ensayo” (UTP1).

“Pruebas con ítems de selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados y pruebas de respuesta abierta” (UTP3).

La segunda categoría es en relación al **Registro de observación (2)**, comprendida como la utilización de Escalas de apreciación o pautas de observación, que incluyen lista de cotejo, y rubricas, utilizadas generalmente en exposiciones, disertaciones y en las evaluaciones de proceso que se realizan a los estudiantes. Según algunas respuestas:

“Listas de cotejo, las escalas de apreciación con uso de rúbricas” (UTP1).

“También instrumentos de observación como escalas de apreciación, listas de cotejo, rubricas; mapas conceptuales, registros anecdóticos” (JUTP2).

Los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes son las pruebas escritas y las de registro observación, que corresponde a las rúbricas, escalas de apreciación y pautas de cotejo para evaluar procesos.

4.1.3.2 Docentes

Tabla N° 9: Instrumentos de evaluación más usados - Docentes

Categorías	Nº de recurrencias
Pruebas	3
Registros de observación	2

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se ubica la categoría **Pruebas (3)**, que es comprendida como evaluaciones escritas, de selección múltiple, verdaderas y falsas, términos pareados, completación, respuesta breve y de desarrollo con preguntas abiertas donde se puede explicar y fundamentar conceptos, temas e ideas. Según las respuestas

“Los más usados son aún las pruebas escritas, ya sea objetivas como de desarrollo (D4E1).

“Pruebas con ítems de selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados y pruebas de respuesta abierta” (D3E2).

La segunda categoría es en relación al **Registro de observación (2)**, comprendida como la utilización de escalas de apreciación o pautas de observación, que incluyen lista de cotejo, y rubricas, utilizadas generalmente en exposiciones, disertaciones y en las evaluaciones de proceso que se realizan a los estudiantes. Según algunas respuestas:

“Listas de cotejo, las escalas de apreciación con uso de rúbricas” (D2E1).

“También instrumentos de observación como escalas de apreciación, listas de cotejo, rubricas; mapas conceptuales, registros anecdóticos” (D4E2).

Los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes son las pruebas escritas y las de registro observación, que corresponde a las rúbricas, escalas de apreciación y pautas de cotejo para evaluar procesos.

En síntesis, los JUTP y docentes entrevistados son coincidentes en sus respuestas en relación a los instrumentos de evaluación que son mayormente utilizados, donde claramente el más ocupado son las pruebas escritas de respuestas abiertas, cerradas o mixtas, y de registro de las actividades mediante observaciones con pautas o rubricas. Significando que falta un mayor conocimiento y manejo de los docentes de otros tipos de instrumentos de evaluación que se puede trabajar con los estudiantes para cumplir con el significado de evaluación del que si dan cuenta que dominan y manejan. Este hallazgo encuentra sustento en el estudio de la consultora Edecsa (2016) y PEC (2017) quienes señalan que existe un énfasis en las pruebas escritas y objetivas para calificar los aprendizajes de los estudiantes, convirtiéndose en un tema central de la cultura escolar. Por otra parte, es coherente a lo planteado por Ravela et al. (2014), quienes identificaron que la mayoría de las evaluaciones de aprendizaje en aula constan de preguntas, respuestas cerradas, selección múltiple, verdaderos o falsos, entre otras.

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

4.1.4.1 Jefes de UTP

Tabla N° 10: Contribución del JUTP en la selección de los instrumentos

Categorías	Nº de recurrencias
Orientación del proceso	2
Cohesión planificación-evaluación	2

Fuente: Elaboración propia

La categoría **Orientación del proceso (2)** se comprende como el apoyo que puede recibir el docente de parte del JUTP para orientarlos en la selección del instrumento, nivel de complejidad, cohesión con el objetivo de aprendizaje, tabla de corrección etc. Algunas de las respuestas de los docentes son:

“un equipo de trabajo curricular, que están compuestos por un jefe técnico y un equipo de mentoras, quienes ayudan a orientar el proceso de planificación y evaluación” (JUTP3).

“Orientando a los docentes en las partes del proceso de evaluación que estén más débiles para finalmente seleccionar y aplicar el instrumento apropiado”.

En segunda instancia se presenta la categoría **Cohesión planificación-evaluación (2)**, entendida como la capacidad de alinear (cohesión) el o los objetivos de aprendizaje de la unidad planificada, de modo que el instrumento cumpla con el propósito de evaluar lo que los alumnos debieran haber aprendido.

Revisando la planificación y luego, en forma conjunta, analizar el instrumento a aplicar para comprobar si realmente está midiendo los objetivos de aprendizaje desarrollados, es decir si hay cohesión entre planificación y evaluación (JUTP2).

Es importante el nivel de cohesión que exista entre los objetivos planificados y el proceso de evaluación realizado. (JUTP1)

La contribución que puede hacer el Jefe de UTP es apoyando y entregando orientaciones para desarrollar un buen proceso de evaluación, especialmente en seleccionar el instrumento más apropiado a los objetivos trabajados, de manera que exista cohesión entre lo planificado y lo evaluado.

4.1.4. B) ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar?

4.1.4.2 Docentes

Tabla N° 11: Factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación

Categorías	N° de recurrencias
Características de los estudiantes	3
Objetivos que se pretende lograr	3

Elaboración propia

Definición de las categorías

La categoría **Características de los estudiantes (3)**, se entiende como el conocimiento que tiene el docente acerca de sus estudiantes, sus debilidades y fortalezas, sus capacidades, para

en base a eso seleccionar o elaborar el instrumento de evaluación a aplicar. Algunas respuestas de los docentes encuestados fueron:

“Las características específicas de los grupos curso y estudiantes” (D5E1).

“Tener claro primero lo que quiero evaluar y en segundo lugar saber cómo como los alumnos aprenden (D1E1).

“Considero las características del curso y especialmente de cada uno de sus estudiantes” (D2E2).

En segundo lugar, se detectó dentro de las respuestas la categoría, **Objetivo que se pretende lograr (3)**, entendiéndose como el propósito fundamental que persigue el instrumento evaluativo a aplicar. Algunas preguntas a esta pregunta fueron:

“Considero en primer lugar debe estar claro el objetivo que se pretende lograr” (D3E2).

“Los instrumentos de deben seleccionar de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que vienen en cada una de las unidades” (D1E3).

“Tenemos que fijarnos en cuál es el objetivo de aprendizaje que vamos a evaluar y que instrumento de evaluación sería el más adecuado a aplicar para medirlo” (D3E3).

De acuerdo a los factores que se consideran para seleccionar un instrumento, los docentes encuestados consideran que las características de los alumnos, entendida como las diferencias en ritmos, estilos e intereses de los alumnos deben ser muy consideradas al momento de seleccionar o elaborar un instrumento de evaluación, y por otro lado los objetivos que se pretende evaluar, es lo que da coherencia a la decisión adoptada por los docentes de que y como evaluar.

En síntesis, hay consenso entre los docentes encuestados en que los factores considerados para seleccionar los instrumentos de evaluación son las características de los estudiantes, siendo fundamental el conocimiento que el docente tiene de sus alumnos (necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje) como también claridad de los objetivos que se pretende evaluar, tanto de los alumnos como docente, lo que se encuentra en sintonía con las adecuaciones curriculares mencionadas en el Dto. N° 83/2015 y con el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC (2008), en donde se destaca que es parte del compromiso docente velar por una educación de calidad para todos los estudiantes, en donde se menciona que la evaluación es un proceso al servicio del aprendizaje.

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

4.1.5.1 Jefes de UTP

Tabla N° 12: Uso de resultados de las evaluaciones - JUTP

Categorías	N° de recurrencias
Analizar y reflexionar	2
Retroalimentación	2

Tabla N°12: Fuente: Elaboración propia

La primera categoría es **Analizar y reflexionar (2)**, se entiende como la oportunidad de poder debatir, inspeccionar y reflexionar en torno a los resultados que se están obteniendo tanto en los niños como la generalidad del curso, para tomar decisiones, según algunas respuestas:

“Analizar con el equipo directivo los logros obtenido en cada nivel y asignatura de aprendizaje para ver en que medida se van cumpliendo los objetivos del PEI del establecimiento. Reflexionar permanentemente con el equipo docente acerca de los logros obtenidos por los alumnos para realizar el proceso de retroalimentación oportunamente” (UTP1).

“Se detectan primero las dificultades presentadas por los alumnos con los los instrumentos aplicados, se realiza un análisis y reflexión con los profesores y demás actores involucrados para tomar decisiones para provocar la mejora (UTP2).

La segunda categoría es **Retroalimentación (2)**, comprendida como la instancia fundamental de reforzamiento después de la aplicación de algún instrumento. Una vez conocidos los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones, se realiza una instancia de devolución y orientación empleada para acortar la distancia entre la situación actual en la que se encuentran los estudiantes y la situación ideal a la que deben llegar. Algunas respuestas fueron:

“Retroalimentación para superar los déficits que tienen los estudiantes para poder continuar el proceso” (UTP1).

“Retroalimentación para informar a los alumnos acerca de sus resultados y tomar decisiones de cómo superarlos” (UTP3).

El uso que se le da a la información obtenida con la aplicación de los instrumentos evaluativos es analizar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos y, de ser deficitarios, tomar prontas para revertirlos, en ello juega un papel fundamental el proceso de retroalimentación, el que consiste en informar a los alumnos de sus resultados y acordar estrategias de cómo superarlos.

4.1.5.2 Docentes

Tabla N° 13: Uso de resultados de las evaluaciones - Docentes

Categorías	N° de recurrencias
Analizar y reflexionar	3

Mejorar instrumentos evaluativos	2
Entrega de información	2

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se presenta la primera categoría, **Analizar y reflexionar (3)**, la cual se entiende como la oportunidad de poder debatir, inspeccionar y reflexionar en torno a los resultados que se están obteniendo tanto en los niños como la generalidad del curso, para tomar decisiones. Las respuestas fueron:

“Analizar con el equipo docente los logros obtenido en cada curso y asignatura de aprendizaje para ver en qué medida se van cumpliendo los objetivos del plan curricular (D3E1).

Reflexionar permanentemente con el equipo docente acerca de los logros obtenidos por los alumnos para realizar el proceso de retroalimentación oportunamente” (D5E1).

“Se detectan primero las dificultades presentadas por los alumnos con los los instrumentos aplicados, se realiza un análisis y reflexión con los profesores y demás actores involucrados para tomar decisiones para provocar la mejora” (D2E2).

En segundo lugar, se observa la categoría **Mejorar instrumentos evaluativos (2)**. Uno de los usos que los docentes valoran en mayor medida es la posibilidad de evaluar el instrumento para rectificar las deficiencias y optimizarlo para mejorar la eficacia de éste al aplicarlo en una próxima oportunidad. Las respuestas fueron:

“Uno de los usos importantes que podemos dar a los resultados obtenidos con la aplicación de un instrumento evaluativo es poder ver el nivel de eficiencia que tuvo y así poder mejorarlo a futuro” (D3E4).

“No ayuda también a evaluar la calidad de los instrumentos aplicados para mejorar su selección o elaboración” (D2E4).

La tercera categoría, **Entrega de información (2)**. Entendida como el uso que se le da a la información una vez que se han obtenido los resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación, la que en primera instancia la conocen los alumnos, luego los apoderados y también el equipo técnico de la escuela, mientras más rápido se realice este proceso (aplicación-corrección- información de resultados), más efectiva va a ser la toma de decisiones por cada uno de los actores mencionados o todos en su conjunto. A continuación se presentan las respuestas:

“El uso que se le da netamente de informativo y de análisis, o sea uno recoge la información y la analiza y también va tomando decisiones en forma conjunta en la medida que participan en el proceso” (D2E3).

“Junto con recoger información con el instrumento aplicado debemos entregar lo más oportunamente posible a los actores interesados, es decir, alumnos, apoderados y equipo técnico para hacer una buena toma de decisiones” (D5E2).

De acuerdo a las respuestas dadas por los entrevistados, el uso que se le da a la información obtenida de la aplicación de los instrumentos evaluativos es, en primer lugar, analizar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos, ver cómo mejorar los instrumentos aplicados para que sean más efectivos en una próxima aplicación y optimizar la entrega de información a los principales actores involucrados para que juntos logren la mejor toma de decisiones.

Si bien en la primera categoría hay una coincidencia en los Jefes de UTP y docente, mencionando el análisis y reflexión como uno de los usos principales que les dan a los resultados de la evaluación, difieren en aquello que priorizan. Mientras los primeros manifiestan que los usan para realizar un análisis y reflexión con la participación de los actores involucrados y efectuar una oportuna retroalimentación para aminorar la brecha entre lo que se ha conseguido y acercarse a lo deseado, los docentes los usan para analizar los logros obtenidos en cada curso y asignatura de aprendizaje y observar en qué medida se van cumpliendo los objetivos del plan curricular. Por otra parte, los usos que los Jefes de UTP privilegian la retroalimentación, la que permite mantener informados a los alumnos acerca de sus resultados y con ello superar los déficits que éstos tienen para continuar adecuadamente el proceso educativo. Otros usos relevantes para los docentes son detectar el nivel de eficiencia de los instrumentos evaluativos para mejorarlos a futuro, además les permite recoger información para analizarla con los actores involucrados para realizar una buena toma de decisiones. Las respuestas son coherentes a las demandas de la ACE (2016), quien señala que la evaluación de aprendizajes debe ser una herramienta que apoya el mejoramiento, ya que otorga información válida y confiable, útil para conocer las debilidades fortalezas relacionadas con el desempeño de los alumnos para la toma de decisiones pedagógica y directiva. Por otra parte, se destaca la retroalimentación como un uso de las evaluaciones, lo cual muestra discordancia con lo observado por Edecsa (2016), quienes detectan un menor interés en los docentes para retroalimentar y guiar la toma de decisiones pedagógicas.

4.1.6 ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación N° 67/2018?

4.1.6.1 Jefes de UTP

Tabla N° 14: Conocimiento de decreto de evaluación N° 67 - JUTP

Categorías	N° de recurrencias
Evaluación	2
Normas mínimas	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia, la categoría de **Evaluación (2)** comprendida como la búsqueda de cambios en la forma de evaluar, donde se busca fortalecer el sentido pedagógico de la misma.

También intentará potenciar la evaluación formativa y que el estudiante tenga una participación activa dentro de este proceso, según algunas respuestas:

“Avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación, reducir la repitencia mediante un mayor acompañamiento a los estudiantes” (UTP1).

“Hacer un uso más formativo de la evaluación, utilizar la evaluación como una estrategia de aprendizaje, con un uso pedagógico dinámico y participativo.” (UTP2).

La segunda categoría corresponde a **Normas mínimas (2)**, refiriéndose a los conceptos de calificación, promoción y evaluación del estudiante, donde la definen como la normativa mínima que cada profesor tendrá que cumplir en relación a la nueva forma de evaluar, así lo señalan algunas respuestas:

“Donde se aprueban las normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción del estudiante.” (UTP2).

“Establecer las normas mínimas para la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes.” (UTP3)

En síntesis, lo que conocen los Jefes de UTP acerca del Decreto 67/2018 es que principalmente, vine a reformular la manera en que los docentes evalúan, califican y toman decisiones, poniendo énfasis en el monitoreo del proceso para mejorar los logros finales. Además, busca cambios en la manera de evaluar por parte de los docentes, fortaleciendo la evaluación formativa y retroalimentando oportunamente.

4.1.6.2 Docentes:

Tabla N° 15: Conocimiento de decreto de evaluación N° 67 - Docentes

Categorías	N° de recurrencias
Normas mínimas	2
Evaluación formativa	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia, se encuentra la categoría **Normas mínimas (2)**, refiriéndose a los conceptos de calificación, promoción y evaluación del estudiante, donde la definen como la normativa mínima que cada profesor tendrá que cumplir en relación a la nueva forma de evaluar, así lo señalan algunas respuestas:

“Donde se aprueban las normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción del estudiante.” (D3E1)

“Establecer las normas mínimas para la evaluación, de los estudiantes.” (D2E3).

En segundo lugar, se la categoría **Evaluación formativa (2)**, comprendida como la búsqueda de cambios en la forma de evaluar, donde se busca fortalecer el sentido pedagógico de la misma. También intentará potenciar la evaluación formativa y que el estudiante tenga una participación activa dentro de este proceso, según algunas respuestas:

“avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación, reducir la repitencia mediante un mayor acompañamiento a los estudiantes” (D3E1).

“Hacer un uso más formativo de la evaluación, utilizar la evaluación como una estrategia de aprendizaje, con un uso pedagógico, dinámico y participativo” (D2E2).

En términos generales, lo que conocen los docentes acerca del Decreto 67/2018 es que principalmente, viene a provocar un cambio en la manera en que éstos evalúan, califican y toman decisiones, poniendo énfasis en el monitoreo del proceso para mejorar los logros finales. Además, busca cambios en la manera de evaluar por parte de los profesores, fortaleciendo la evaluación formativa y retroalimentando oportunamente.

En síntesis, existe coincidencia entre Jefes de UTP y docentes que el Decreto de Evaluación 67 de 2018 entrega normas mínimas para establecer cambios en las formas de evaluar de evaluar, calificar y promover a los estudiantes. Hace un uso más formativo de la evaluación, utilizándola como estrategia de aprendizaje con un uso pedagógico, dinámico y participativo, poniendo énfasis en el monitoreo permanente del proceso para evitar los logros finales y evitar la repitencia escolar. Lo que en términos generales es coherente a lo planteado en el decreto 67/2018, observándose un buen nivel de conocimientos por parte de los docentes que facilitarían la implementación de este Decreto en el año escolar 2020.

4.1.7. A) ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?

4.1.7.1 Jefes de UTP

Tabla N° 16: Impacto del Decreto N° 67/2018 en el establecimiento

Categorías	N° de recurrencias
Evaluación de proceso	2
Cambio de paradigma de calificación a evaluación	2

Tabla N° 16: Fuente: Elaboración propia

En primera instancia, se encuentra la categoría **Evaluación de proceso (2)**, comprendida como el monitoreo permanente que deben hacer los educadores en cada uno de los momentos de la clase para detectar en qué medida los estudiantes van teniendo logros en las tareas entregadas, considerando los diversos estilos y ritmos de aprendizajes que podemos encontrar en el grupo, realizando un reforzamiento permanente.

“El gran desafío es que la evaluación del proceso sea lo fundamental y la calificación final sea el producto de ésta” (UTP1).

En segundo lugar, se ubica la categoría **Cambio de paradigma calificación evaluación (2)**, esto se entiende como el arraigado error que tienen los docentes de confundir los conceptos de calificación y evaluación. La calificación se entiende como el método que se utiliza para categorizar el rendimiento escolar, ya sea en cifras, conceptos, porcentajes u otras en cambio la evaluación se centra en averiguar las causas de los resultados para adecuar la enseñanza y ayudar a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, algunas respuestas de los entrevistados, como

“Romper el paradigma de separar la evaluación de la calificación” (JUTP3).

“La gran mayoría va tener a requerir capacitación para cambiar el paradigma, puesto que se encuentra muy arraigado la evaluación como asignar calificaciones al final de un tema o unidad” (JUTP2)

En relación a los impactos que genera el Decreto 67/2018, existen dos miradas desde los entrevistados, se toma como un gran desafío la evaluación de proceso, donde se debe constatar sistemáticamente los avances que va teniendo el alumno en los diferentes momentos de la clase para observar los avance y como poder ir apoyando lo más deficitario, por otro lado, los docentes entrevistados manifiestan como un gran desafío cambiar el paradigma entre lo que entienden como calificación y evaluación.

4.1.7. B) ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?

4.1.7.2 Docentes

Tabla N° 17: Impacto del decreto N° 67/2018 en prácticas pedagógicas

Categorías	N° de recurrencias
Cambio de paradigma en la evaluación	2
Evaluación de proceso	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia se presenta la categoría, **Cambio de paradigma en la evaluación (2)**, referido al cambio de sentido de la evaluación, entendido como el arraigado error que tienen los docentes de confundir los conceptos de calificación y evaluación. La calificación se entiende como el método que se utiliza para categorizar el rendimiento escolar, ya sea en cifras, conceptos, porcentajes u otras en cambio la evaluación se centra en averiguar las causas de los resultados para adecuar la enseñanza y ayudar a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, algunas respuestas de los entrevistados:

“Va a ser difícil tomar el desafío de cambiar el paradigma de la evaluación, saliendo de la calificación para centrarse en lo formativo cuyo propósito es que todos los alumnos aprendan” (D1E1).

“La mayoría de los profesores va a requerir capacitación para cambiar el paradigma, puesto que se encuentra muy arraigado la evaluación como asignar calificaciones al final de un tema o unidad” (D5E2).

La categoría **Evaluación de proceso (2)**, concebida como el monitoreo permanente que deben hacer los educadores en cada uno de los momentos de la clase para detectar en qué medida los estudiantes van obteniendo logros en las tareas entregadas, considerando los diversos estilos y ritmos de aprendizajes que podemos encontrar en el grupo, realizando un reforzamiento permanente.

“Ahora nos vamos a enfocar en una evaluación de proceso donde lo importante es logro de aprendizaje de todos y todas las estudiantes, pasando a segundo plano la calificación” (D4E1).

“La evaluación de proceso es un gran desafío porque el profesor va a tener que estar mucho más atento a que todos sus alumnos aprendan, como también más preparado para atender las necesidades, intereses y ritmos de aprendizajes de todos y todas sus estudiantes” (D5E2).

En relación a los impactos que genera el Dto. N° 67/2018, los docentes entrevistados manifiestan como un gran desafío cambiar el paradigma entre lo que entienden como calificación y evaluación, algo similar ocurre con la evaluación de proceso, donde se debe constatar sistemáticamente los avances que va teniendo el alumno en los diferentes momentos de la clase para observar los avances y como poder ir apoyando lo más deficitario.

En resumen, los jefes de UTP y docentes consideran que el impacto que generará el Dto. N° 67/2018, es positivo, sin embargo, se debe generar un cambio de paradigma en relación a la evaluación, la que en muchos casos se confunde con la calificación, el proceso de evaluación es mucho más amplio y enriquecedor para el estudiante, pues teniendo un uso pedagógico, dinámico y participativo va a propiciar un apoyo permanente para mejorar los logros de aprendizaje de éstos. Esto es coherente por lo planteado por Edecsa (2016), quienes manifiestan la necesidad de modificar el actual paradigma centrado en la calificación como etapa final del proceso, lo que se conoce como cultura escolar centrada en la nota, por uno en donde la evaluación sea un instrumento que permita guiar la toma de decisiones pedagógica. En este sentido, el Dto. N° 67/2018, promueve el uso formativo de las evaluaciones, con la intención de que facilite el progreso del aprendizaje de los estudiantes por medio de la retroalimentación de los docentes.

La evaluación como todo ha tenido una evolución en el tiempo, si bien hay periodos en que ha sido muy lento, a partir de la presencia de Ralph Tyler (Considerado el padre de la evaluación), la evaluación de aprendizaje ha presentado cambios sustanciales, hasta llegar a lo que propone el nuevo Decreto de Evaluación 67 de 2018, sin embargo ¿estamos preparados para enfrentar este cambio? Al revisar la bibliografía seleccionada para sustentar la presente investigación se evidencia que no basta la elaboración por parte de los expertos de un nuevo decreto de evaluación para superar la arraigada cultura en la forma de hacerla. Lo primero evidencia es la evaluación centrada en la nota, lo que no tan sólo marca presencia en el ámbito escolar, sino también en el diario vivir, ejemplo de ello es cuando el doctor pregunta al paciente ¿qué tan fuerte es el dolor que siente de 1 a 7? Para provocar un cambio a corto o

mediano plazo se debe hacer mejoras sustanciales en formación inicial y continua de los nuevos docentes, como también planificar y ejecutar un plan de perfeccionamiento de alta calidad en los que están en ejercicio. De esta manera, el contar con profesionales de la educación capacitados y competentes para enfrentar el proceso de evaluación de aprendizaje en el aula, con conocimiento y manejo en métodos, criterios, formas, técnicas, tipos y diversidad de instrumentos, se podrá caminar con paso firme y seguro hacia el anhelo de mejorar la calidad de la educación de niños y jóvenes chilenos.

El análisis de resultados de la presente investigación realizada en tres escuelas de la comuna de Colbún, evidencia que docentes y JUTP participantes presentan claridad en el concepto de evaluación, demostrando dominio en los aspectos teóricos de su formación, no obstante al momento de referirse a los instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación, dejan claro que hay una gran debilidad en la variedad e innovación de los instrumentos empleados, reconocen que al momento de construirlos y seleccionarlos usan los mismos utilizados con ellos cuando fueron estudiantes, prevaleciendo la fuerte cultura en la forma, estilos e instrumentos empleados. Esto habla de la deficiente formación inicial de los docentes realizada en área de evaluación de aprendizaje por la mayor parte de los centros de formación.

Los encuestados tienen altas expectativas en la puesta en marcha del Decreto de Evaluación 67/2018, donde ya han formado parte en la elaboración del reglamento interno de los establecimientos educacionales a los que pertenecen. Los docentes y JUTP participantes sienten que los principios de éste, especialmente la evaluación formativa será el gran paradigma de la evaluación en el aula, pues tendrá un sentido pedagógico, privilegiando los logros de todos los estudiantes, a través de un monitoreo y retroalimentación permanente antes que un fin sumativo como había sido hasta ahora.

De todo lo expuesto anteriormente se puede desprender que la presente investigación será una contribución al mejoramiento de las prácticas de evaluación en el aula de las escuelas y liceo de la comuna de Colbún y un aporte al desafío para avanzar hacia la calidad del sistema educativo chileno.

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

Tanto para docentes como para jefes de UTP, el elemento central de la evaluación consiste en la recolección de información para orientar el mejoramiento educativo continuo, siendo coherente con los planteamientos de Alcaraz (2015), quien ve en la evaluación de aprendizajes una estrategia sistemática al servicio de la toma de decisiones pedagógica. Además, existe concordancia entre docentes y jefes de UTP en considerar las pruebas escritas y los registros de observación como los instrumentos de evaluación más frecuentes utilizados en sus establecimientos similar a los hallazgos de Edecsa (2016) y PEC (2017), quienes identifican un énfasis en las pruebas escritas y objetivas para clarificar los aprendizajes, lo que concuerda con Ravela et al. (2014) quienes constatan que la evaluación de aprendizajes en aula mayormente consta de preguntas cerradas, selección múltiple, verdaderos y falsos, entre otras.

Respecto de las dificultades para evaluar, las principales se aprecian en evaluar a alumnos con ritmos y estilos diversos de aprendizaje, lo cual es similar a los planteado por Martínez et al. (2012), quien constata que las principales dificultades se asocian a la incorporación de políticas de inclusión que conllevan modificaciones a los reglamentos de evaluación, dificultando la labor evaluativa tanto en jefes de UTP como en docentes.

En relación a los usos que se hacen de los resultados de evaluación, existe consenso en utilizar dichos resultados como indicadores para el análisis y la reflexión, encontrando sustento en lo planteado por la ACE (2016), quien señala que la evaluación de aprendizaje debe ser una herramienta que otorga información válida y confiable, útil para conocer las debilidades y fortalezas relacionadas al desempeño de los alumnos, y, por tanto, capaz de orientar el mejoramiento educativo.

Por otra parte, respecto del Dto. N° 67/2018, se observan altas expectativas en docentes y jefes de UTP, ya que señalan que con su implementación habrá un cambio de paradigma, desde uno centrado en la calificación a otro centrado en la evaluación formativa o de proceso, lo cual se encuentra en sintonía en lo planteado por la consultora Edecsa (2016), quienes identifican la necesidad de cambiar la cultura escolar centrada en la nota, por un nuevo paradigma que permita guiar la toma de decisiones pedagógica.

4.3 Principios, relaciones y generalidades que se extraen a partir de los resultados

En términos generales, se observa consenso en los establecimientos participantes en considerar la evaluación como un proceso relevante, cuya recolección de información permite la toma de decisiones y, con ello, el mejoramiento educativo. A su vez, en los tres centros educativos los instrumentos más utilizados para la evaluación de aprendizajes son las pruebas escritas y los registros de observación.

También existe concordancia en los docentes de los tres establecimientos, que la elección del instrumento se realiza fundamentalmente a las características de los estudiantes y a los objetivos que se pretenden lograr, y que los resultados de las evaluaciones son utilizados para el análisis y la reflexión, con la intención de ir perfeccionando las prácticas evaluativas.

La actitud positiva sobre la implementación del nuevo Dto. 67/2018, se podría deber a que existe descontento con el actual paradigma evaluativo centrado en la calificación, ya que este se centra en categorizar el rendimiento del estudiante sin prestar atención a los motivos y/o causas de los resultados, que pudiesen ayudar a mejorar su desempeño en una próxima evaluación.

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Resultados obtenidos

A través de esta investigación, el análisis bibliográfico y el método de investigación, se logró analizar las prácticas de evaluación en aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes y JUTP) de tres establecimientos subvencionados de la comuna de Colbún.

En el marco de la Política y Plan de Fortalecimiento de la Evaluación de Aprendizajes que realizan los docentes, se requiere indagar en las prácticas de evaluación utilizadas en el aula. Esto puede incluir desde lo formativo/pedagógico (como tomar decisiones pedagógicas y hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de lo enviado por las evaluaciones; como utilizar los resultados de los estudiantes para informar sobre el autodesarrollo profesional docente, etc.), hasta como colocar calificaciones con mayor validez, con significado y que aporten aprendizaje de los/las estudiantes. Las implicancias de los hallazgos servirán como insumo para el mejoramiento de las etapas de diseño e implementación de las prácticas de evaluación y de la gestión pedagógica.

A partir de este problema de investigación surgen los objetivos que la guiaron. Como objetivo general se formuló el siguiente: Analizar las prácticas de evaluación en el aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (docentes y jefes de UTP). Luego de este objetivo, surgen los cuatro objetivos específicos a los cuales se les dará respuesta a continuación:

En relación al primer objetivo específico: “Conocer la percepción que tienen los docentes y JUTP respecto de la evaluación de aprendizaje y sus dificultades”. Se puede concluir lo siguiente:

Tanto los JUTP como los docentes consideran que la evaluación de aprendizaje en el aula es un proceso sistemático presente en todos los momentos del aprendizaje de los alumnos, realizada mediante una continua y eficaz recolección de información que facilite la reflexión y toma de decisiones de los docentes y fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos, en tanto los docentes incluyen la retroalimentación como elemento esencial para la reflexión y toma de decisiones. Esto muestra coherencia con lo planteado por Alcaraz (2015), quien señala que la evaluación es una estrategia sistemática y permanente al servicio de la toma de decisiones. En cuanto a las dificultades tanto JUTP como docentes concuerdan que la evaluación es un proceso complejo, para el cual los docentes no están preparados, requiriendo mayor capacitación. Los JUTP señalan que la selección de instrumentos de evaluación es una dificultad importante de los docentes y más aún su elaboración, agregan que generalmente no son suficientemente coherentes ni están alineados con el o los objetivos de aprendizajes que pretenden lograr. Los docentes por su parte manifiestan que la mayor complejidad está en la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que presentan los alumnos, lo que es muy difícil de considerar al momento de seleccionar o elaborar un instrumento de evaluación. Por

otro lado, consideran que la deficiente comprensión lectora de los alumnos es otra dificultad importante de destacar, pues hace difícil el seguimiento de instrucciones escritas, para responder adecuadamente los instrumentos de evaluación.

En relación al segundo objetivo específico: “Identificar los instrumentos de evaluación de aprendizaje más utilizados y sus criterios de selección”. Se puede concluir:

En opinión de docentes y JUTP los instrumentos de evaluación mayormente utilizados, son las pruebas escritas de respuestas abiertas, cerradas o mixtas, y en menor porcentaje los de observación, haciendo uso de pautas, listas de cotejo y rubricas. Esto evidencia que falta un mayor conocimiento y manejo de los docentes de otros tipos de instrumentos de evaluación que se puede trabajar con los estudiantes para cumplir con el significado de evaluación del que si dan cuenta que dominan y manejan bien.

En relación al tercer objetivo específico: “Conocer los usos que realizan los docentes y Jefes de UTP con los resultados de aprendizaje obtenidos”. Se concluye que:

Existe coincidencia entre docentes y JUTP que el mayor uso dado a los resultados de las evaluaciones es realizar un análisis reflexivo. Mientras los primeros agregan que los usan para analizar logros obtenidos y ver en qué medida se va cumpliendo con el plan curricular y evaluar el instrumento utilizado para rectificar las deficiencias y optimizarlo para mejorar su eficacia. Los segundos manifiestan que priorizan la retroalimentación realizada con los docentes involucrados para aminorar la brecha entre lo conseguido y lo deseado.

En relación al cuarto objetivo específico: “Analizar la percepción que tienen los docentes y Jefes de UTP del impacto que genera la implementación del Decreto 67/2018 en el proceso de aprendizaje”, se puede concluir que:

Existe coincidencia entre docentes y JUTP, que la puesta en funcionamiento del Decreto de evaluación 67/2018 va a generar un cambio de paradigma en relación a la evaluación, ya que el proceso de evaluación va a ser mucho más amplio y enriquecedor, pues teniendo un uso pedagógico, dinámico y participativo va a propiciar un apoyo permanente para mejorar los logros de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto es coherente por lo planteado por la consultora Edecsa (2016), quienes manifiestan la necesidad de modificar el actual paradigma centrado en la calificación como etapa final del proceso, lo que se conoce como cultura escolar centrada en la nota, por uno en donde la evaluación sea un instrumento que permita guiar la toma de decisiones pedagógica. En este sentido, el decreto N° 67/2018, promueve el uso formativo de las evaluaciones, con la intención de que facilite el progreso del aprendizaje de los estudiantes por medio de la retroalimentación de los docentes.

La información entregada por los tres JUTP y los 18 docentes de las escuelas de más altos logros de la comuna de Colbún permite dar respuesta al objetivo general de esta investigación, concluyendo que se evidencia claridad en el significado de evaluación de

aprendizaje, considerando los cuatro elementos más importantes de ésta: proceso sistemático, recolección de información relevante, facilitador de la reflexión y que permite la toma de decisiones, hacen buen uso de los resultados de las evaluaciones aplicadas; no obstante reconocen falta de conocimiento y manejo de formas e instrumentos de evaluación de mayor complejidad, lo que se encuentra relacionado a la deficiente formación inicial y falta de instituciones que ofrezcan perfeccionamiento de buena calidad en esta materia, se debe considerar además el escaso tiempo disponible de los docentes para la labor de preparación de la enseñanza donde se debe incluir la selección o elaboración de los instrumentos evaluativos, como también su corrección, se debe destacar además el conocimiento y altas expectativas que tienen del nuevo decreto de evaluación, considerándolo un cambio paradigmático y destacando especialmente el sentido pedagógico y participativo que éste tiene y el acento en la evaluación formativa.

Respecto de las propuestas de mejora que surgen a partir de este estudio, se recomienda gestionar con las universidades regionales, que tengan programas de educación, perfeccionamiento en evaluación de aprendizaje. Detectar dentro de las escuelas y liceo de la comuna profesionales de la educación de destacado desempeño (clasificados como competentes o destacados), para apoyar a las escuelas en aspectos más débiles, especialmente en el área de evaluación.

5.2 Aportaciones al campo disciplina

A partir del análisis bibliográfico y de los hallazgos detectados en la presente investigación ponen en evidencia debilidades en el tema en estudio. La evaluación de aprendizaje en el aula no está cumpliendo con el propósito deseado. Una de las principales razones de ello es la deficiente formación inicial de los profesores. A la luz de lo evidenciado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), en estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional se evidenció que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas no favorecen la comprensión de los procesos evaluativos como un elemento intrínseco del proceso enseñanza aprendizaje, teniendo como foco principal la elaboración de instrumentos con fines sumativos, no contemplando la formación de capacidades para analizar los resultados y hacer uso de estrategias de monitoreo. Los resultados del presente estudio no difieren de lo concluido por la ACE, pues revisados los hallazgos de docentes y JUTP se puede concluir que además de carecer de competencia para elaborar instrumentos con fines formativos, tampoco demuestran capacidad para seleccionar los más adecuados, aun teniendo claridad de los elementos más importantes del concepto de evaluación, no se evidencia en su proceso la existencia de recolección de información y estrategias de monitoreo con fines formativos y una toma de decisiones oportunas que favorezcan el aprendizaje escolar. Dicho escenario permite sugerir lo siguiente:

1. Elaboración de políticas públicas que fortalezcan la evaluación de aprendizaje: Sugerir a las autoridades educacionales de los diferentes niveles elaborar políticas educativas que permitan mejorar el proceso de evaluación en el aula, en circunstancia que las actuales no están cumpliendo el propósito de apoyar el proceso educativo de los estudiantes.

Incorporar o fortalecer la asignatura de evaluación de aprendizaje en todos los centros de estudio que impartan la carrera de pedagogía en las diferentes áreas y niveles: Se sugiere que se haga una revisión de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en todos los centros de estudio que la impartan, trabajo que debe ser realizado por una comisión de expertos de alto nivel y con experiencia en trabajo en aula.

3. Capacitación en evaluación de aprendizaje: Contratar con recursos SEP un centro de formación que imparta la carrera de pedagogía y se haya comprobado que los docentes egresados tienen buen desempeño (reconocidos profesionalmente o con buen resultado en proceso de evaluación docente) para realizar capacitación a nivel comunal, grupo de escuelas de condiciones similares o escuela o liceo particular.

4. Formar redes de apoyo en evaluación: Detectar a nivel local (escuela y comuna) docentes bien calificados (experto uno o dos), que tengan expertiz en evaluación de aprendizaje para formar redes, que vayan en apoyo de los docentes, especialmente en aquellos que presentan mayores debilidades en esta área.

5. Desarrollo de talleres en los centros educativos: Ofrecer espacios para que los docentes junto al equipo directivo compartan experiencia de como desarrollan el proceso de evaluación en las diferentes cursos y asignaturas, con el propósito de generar un debate constructivo sobre el tema, conducente al mejoramiento de las prácticas de evaluación de aprendizaje en el establecimiento.

5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos

Expuestas las conclusiones de la investigación y revisada la bibliografía que apoya la propuesta y dado la amplitud y relevancia del tema, surgen nuevas interrogantes que deberán ser resueltas en futuras investigaciones.

¿En qué medida se puede disminuir la cultura de la evaluación centrada en la nota, de manera que no afecte la evaluación formativa con fines netamente pedagógicos?

¿De qué manera se puede mejorar la formación inicial de los docentes, dada la diversidad de mallas curriculares que presentan los centros de formación en la actualidad?

¿De qué manera la puesta en marcha del decreto 67/2018 va a cumplir las expectativas esperadas, sino se logra una capacitación adecuada de los docentes?

Referencias

- Acevedo, M., Aznar, I. e Hinojo, F. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información tecnológica*, 28(3), 107-118. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v28n3/art12.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación-ACE (2016). Resultados educativos: Los nuevos 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/riee/article/view/2973/3193>
- Ausubel, D. (1963). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento, pp. 211-239. En Elam, S. et al. (Eds.). *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón*, 42(4), 423-431.
- Cassanova, M. (1998). *La evaluación educativa, escuela básica*. España, Madrid: Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Decreto N° 2088. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 20 de septiembre de 1979. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=251386&buscar=Decreto+2088+educaci%C3%B3n>
- Decreto N°67. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 31 de diciembre de 2018. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>
- Decreto 511. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 24 de mayo de 1997. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>

- Decreto N° 170. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 14 de mayo de 2009. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Edecsa-Educación, Desarrollo de Empresas y Capacitación S.A. (2015). Estudio sobre calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43.
- Förster, 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>
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento educativo*, 41(2), 293-314. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/428/public/428-961-1-PB.html>
- Gangné, R. (1971). Las condiciones del aprendizaje. En Holt, Rinehart y Winston (Eds.). *The conditions of learning*, New York: Orig. Ag.
- García Ramos, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Hanushek, E., y Rivkin, F. (2006). Teacher quality. *Handbook of economics of education* 2, 1052-1075.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (5ta Ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Ley N° 20.248. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2018. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ley N° 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley N° 20.529. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- 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 (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.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 (2016). Diversificación de la enseñanza, Decreto N° 83/2015. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.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
- 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. y Astroza, C. (2012). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 36, 1-19.
- OCDE (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, Francia, París: Publicaciones OECD.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Programa de Educación Continua para el Magisterio-PEC (2017). Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente: Un avance hacia el mejoramiento de la calidad de la educación. *Revista Perspectiva*, 23, 67-82.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria de América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 44-89.
- Ravela, P., Haretche, C. y Viñas (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45.

- Reyes, L. (2001) Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la facultad de Ciencia y Tecnología*, 9,68-79.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa (6ta. Ed.)*. México: Pearson Educación.
- Torres, M., y Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156.
- 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, 145-170.
- Villalobos, C. y Béjares, C. (2017). Influence of teachers and schools on students civic outcomes in Latin America. *The journal of educational research*, 110(6), 604-618.
- Zanocco, G., Cuellar, L., Labarrere, A. (2009). ¿Cómo es y cómo opera la evaluación en el aula de Química, según docentes en ejercicio? Entre el discurso y la práctica. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, n° Extra, 3572-3575.
- Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de Evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional*, 53(1), 57-72.

ANEXOS

Anexo N° 1 : Validación de expertos

Experto N° 1

Talca, de octubre de 2019

Señor (a): Gerardo Sánchez Sánchez

Presente

Junto con saludar, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración dada su experiencia en el ámbito educacional como Experto en Educación, para la revisión, evaluación y validación del instrumento que se aplicará 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 OPINION DE LOS AGENTES CLAVES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS 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
Salvador González Paz
Sammy González Soto
Luis Herrera Cancino

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

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.

Pregunta 2. Aclarar si es suficiente aludir a “dificultades” en términos generales y tan abierta.

Pregunta 3. Me parece poco relevante identificar los instrumentos más usados, sin indagar en el por qué

Pregunta 4. Sugiero precisar el concepto “factores” queda poco claro.

Pregunta 6. Considero ambigua la expresión ¿qué conoce usted?.

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN.

ANEXO Nº 2: Opinión de agentes educativos claves

Tema de la Investigación.

La opinión de los agentes educativos claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar.

Estudiante: Salvador González Paz.

Entrevistada:

Jeja de U.T.P. : Sra. Cecilia Almonacid Fierro.

Establecimiento: Escuela Basica Maule Sur

Preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?

R: Bueno yo, evaluación de aprendizaje, lo entiendo como un conjunto de prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión en torno al aprendizaje y la enseñanza, mediante una continua y eficaz recolección de información que facilite a los docentes y estudiantes a tomar decisiones para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza.

2. ¿Cuáles son las dificultades que se presentan para evaluar los aprendizajes?

R: Yo creo que a veces puede ser el instrumento que se utilice para evaluar los aprendizajes, hay que identificar cual es el más adecuado, cual tiene mayor coherencia con los objetivos considerados en la planificación, aunque en algunos casos cuando hay apoyo de los las educadoras o educadores del programa de integración escolar (PIE) y que tienen adecuaciones curriculares claras, se hace más fácil la elección de éstos, se pueden considerar los ritmos, estilos de aprendizaje y características de nuestros estudiantes para seleccionar estrategias e instrumentos de aprendizaje que midan los logros de aprendizajepues por cada uno de ellos.

3. ¿Cuáles son los instrumentos más usados por los docentes del establecimiento?

R: Bueno, lo más usados por los docentes son las pruebas escritas con ítems de selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados; y pruebas de respuesta

abierta; en menor grado utilizan los instrumentos de observación como listas de cotejo y escalas de apreciación con uso de rúbricas. Eso es lo que más se utiliza.

4. ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los Docentes?

R: Primero orientando a los docentes en las partes del proceso de evaluación que estén más débiles, según los objetivos de aprendizaje que ellos están tratando o según el ritmo de aprendizaje que tengan sus alumnos, motivar a que hagan uso de la evaluación formativa y orientarlos a que hagan uso de instrumentos más variados que no siempre tengan propósito sumativo, sino que a través de ello puedan comprobar el nivel de logros de aprendizaje de los alumnos y el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes considerados en la planificación

5. ¿Qué uso le da usted a los resultados de las evaluaciones?

R: Bueno, se detectan primero las dificultades presentadas por los alumnos con los instrumentos aplicados, se realiza un análisis y reflexión con los profesores y demás actores involucrados para tomar decisiones para provocar la mejora, acerca de las dificultades presentadas y como poder abordarlas a futuro, luego se entregan orientaciones para realizar retroalimentación de los aspectos más deficitarios, En caso de que los resultados sean demasiado deficitarios, se puede buscar otro mecanismo de evaluación para mejorar los logros, de tal forma que se cumplan con los objetivos a tratados.

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

R: Bueno lo que pretende el Decreto de Evaluación 67 del 2018, es avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación, reducir la repitencia mediante un mayor acompañamiento a los estudiantes, también dice éste Decreto que el docente debe informar a los alumnos sobre los instrumentos de evaluación al comenzar la unidad, a los apoderados también se les debe informar, ya sea en reunión de apoderados, por escrito, realizar una retroalimentación efectiva, que la revisión de pruebas sea pronta y la retroalimentación permanente y sistemática.

7. ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento el Decreto 67?

R: Yo creo que servirá para mejorar lo que ya tenemos, los docentes deberán contemplar la retroalimentación durante y al término del proceso evaluativo, como ya le señalé la evaluación no sólo va a tener importancia al final de la unidad o la clase, sino durante cada momento del proceso. El trabajo del equipo técnico va tener un papel fundamental en el cambio de paradigma en la evaluación donde debe haber una participación activa de todos los actores involucrados, como también la evaluación de proceso con un monitoreo y retroalimentación permanente.

ANEXO N° 3: Opinión de agentes educativos claves: Docente

La opinión de los agentes educativos claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar.

Estudiante: Salvador González Paz.

Entrevistada:

Docente: Srta. Johana González Zapata.

Establecimiento: Escuela Básica de Panimávida

Preguntas:

1.- ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?

R.D.3: Es el proceso mediante se recoge y analiza información significativa de los logros d aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar y tomar decisiones oportunas.

2.- ¿Cuáles son las dificultades que se presentan para evaluar los aprendizajes?

R.D.3: Creo que una de las dificultades más importantes es la falta de manejo de diferentes tipos de items. No siempre se trabajan en las clases los tipos de items que luego van a responder en las pruebas, si no se trabajan los tipos de preguntas en clases los alumnos no van a saber como responder, no por que no dominen el contenido sino por el desconocimiento del items con el que se está evaluando. Lo que creo que es una dificultad mayor es que los procedimientos evaluativos empleados no consideren los diferentes ritmos o estilos de aprendizaje de los alumnos, generalmente se hacen adecuaciones pero son mínimas.

Pregunta N°3.- ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? ¿Por qué?

Uso bastante las pruebas, sobre todo por el tema de evaluar los contenidos de unidad, casi siempre uso el papel y lápiz para evaluar, dentro de los itemes mas utilizados en los instrumentos de evaluación que aplico, está el verdadero y falso, selección múltiple y desarrollo, porque me gusta ver no solamente que el estudiante marque una alternativa, me gusta ver si el niño sabe o no sabe de otra manera, ahí yo me doy cuenta si hay estudiantes que saben expresar en forma oral lo que yo estoy preguntando, pero les cuesta llevarla al papel, con esas dificultades yo me he encontrado.

Pregunta N°4 ¿Qué factores considera para seleccionar los instrumentos de evaluación a aplicar?

Los factores que yo considero para seleccionar el instrumentos principalmente son las características que tiene el curso, si los chicos por ejemplo tienen una lectura que no es fluida no voy a colocar un texto que sea muy extensos o que el lenguaje sea muy complejo, tengo que considerar las características de ellos sobre todo en el proceso de comprensión de lectura. El problema es que siempre termino utilizando los mismos tipos de instrumentos de evaluación, trato de variar en algunas oportunidades pero en la mayoría de los casos termino usando los más conocidos como pruebas escritas con ítems de selección múltiple, verdadero o falso, completación o simplemente de desarrollo. Tal vez nos falta mayor perfeccionamiento para tener más manejo en otros instrumentos de evaluación, bueno hablo por lo que a mí me ocurre, pero no creo que esté haciendo las cosas mal, sólo que creo que la evaluación tiene que ser más variada, dicho de otra forma con más variedad de instrumentos.

Pregunta N° 5 ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?

Detectar las dificultades del instrumento de evaluación aplicado. Analizar los resultados obtenidos para retroalimentar los contenidos más deficitarios. Entregar lo más oportunamente posible a los actores interesados, es decir, alumnos, padres apoderados y equipo técnico para hacer una buena toma de decisiones.

Pregunta N° 6 ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?

El Decreto de Evaluación viene a entregar una nueva normativa para poder evaluar y promover a los estudiantes, este Decreto va a derogar a los Decretos anteriores y ha sido trabajado en conjunto en cada uno de los establecimientos, tomando acuerdos con la participación de todos los profesores para poder tener los lineamientos para evaluar y promover a los estudiantes. Es un nuevo marco regulatorio, pero va a ser institucional de cada establecimiento, cada Establecimiento va a tener la facultad de poder decidir si va a evaluar con concepto o con calificación, así también como van a promover, porque nos han puesto mucho énfasis en que no es que se vaya a prohibir la repitencia pero si van a ver criterios más claros para la promoción.

Va a regular todo el tema de las repitencias, las promociones y si los niños quedan repitiendo, cuáles van a ser los acompañamientos o cuáles van a ser las justificaciones que se van a dar en caso que quede repitiendo un estudiante, como lo va a apoyar el colegio al estudiante y como se va a difundir en la comunidad educativa ya que esto será propio de cada establecimiento, quedando todo por escrito como ayudar al estudiante en caso de repitencia y que el apoderado esté informado.

Pregunta N° 7 ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?

Va a depender del establecimiento en donde yo me desempeñe, porque cada uno va a tener esta especie de marco regulatorio, entonces yo creo que sí va a impactar positivamente, porque vamos a tener que dejar de hacer cosas que hacíamos, cambiar instrumentos que aplicábamos o tomar nuevas medidas, empezar a recopilar evidencias, información que si bien se hace no ha sido de manera sistemática, entonces la práctica pedagógica dentro del proceso evaluativo va a cambiar de una u otra forma. “La evaluación de proceso es un gran desafío porque el docente va a tener que estar mucho mas atento a que todos sus alumnos aprendan, como también más preparado para atender las necesidades, intereses y ritmos de aprendizajes de todos y todas sus estudiantes”.

ANEXO N° 4: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar del Trabajo de Grado titulado “*Prácticas de evaluación en el aula. Alcances y desafíos para avanzar hacia la calidad del sistema educativo*”. El objetivo es Analizar las prácticas de evaluación en el aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (Docentes y Jefes de UTP).

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, Salvador González Paz, quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 979687078 y su correo electrónico es escuelamaulesur490@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 Educativo de la Universidad de Talca.

Yo _____ (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto “*La violencia escolar en establecimientos escolares públicos. Alcances y desafíos para avanzar hacia un mejoramiento continuo*” a cargo de la investigadora Viviana Salas Pozo para optar al grado de Magíster en Política y Gestión Educativa de la Universidad de Talca.

Firma

Fecha

