



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

**LA OPINIÓN DE LOS AGENTES CLAVES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES
SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO
ESCOLAR**

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

Estudiante:
Sammy Arlette González Soto

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

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a Dios por guiar y cuidar mi camino siempre, por permitirme lograr y cumplir mis metas, anhelos y sueños. Por permitirme conocer a personas maravillosas, que me acompañan hasta el día de hoy, por darme sabiduría y fortaleza al cumplir cada sueño que me propongo, tanto a nivel personal como profesional. Gracias por darme la tranquilidad y plenitud de obtener mis triunfos.

Gracias a mis padres, Jesús y Lorena por enseñarme la palabra perseverancia y responsabilidad para cumplir con cada objetivo que me propongo, estando siempre presente en cada proceso.

A mi hermana Paula, por ser mi compañera de estudios, vivencias profesionales y compartir ideas u opiniones de nuestra vocación como profesoras, sin duda es una gran profesora de la que aprendo diariamente.

A mi novio Víctor, por estar presente durante todo este proceso de estudios y guiarme con sus palabras de aliento para continuar este hermoso proceso. Gracias por la preocupación y ayuda que día a día me entregas.

A mi amiga, Joseline, por estar siempre pendiente de mi progreso y cumplimiento de metas, sin duda ha sido una persona que me ha ayudado mucho en la motivación estos últimos años.

A mi profesor guía, Nivaldo Benavides, por el gran apoyo que fue este tiempo, con sus palabras de ayuda y guía para este proceso.

Infinitamente, ¡gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	10
1.1 Exposición General del Trabajo:	10
1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo	11
1.3 Preguntas de Investigación	11
1.4 Objetivos del Estudio	12
1.4.1 Objetivo General	11
1.4.2 Objetivos Específicos	11
Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	132
2.1 Evolución Histórica de la Evaluación	132
2.1.1 Período Pretyleriano	12
2.1.2 Período Tyleriano	13
1.1.3 Período Posttyleriano	13
2.2 Contexto Normativo en Chile, sobre Evaluación	16
2.2.1 Ley General De Educación (20370)	16
2.2.2 Sistema Nacional de Aseguramiento	16
2.2.3 Ley de Inclusión (20.845)	18
2.2.4 Decretos de Evaluación en Chile	19
2.3 Características de la Evaluación	21
2.4 Criterios de Evaluación	22
2.4.1 Tipos de Aprendizaje	22
2.5 Clasificación de la Evaluación	24
2.5.1 Según su finalidad	24
2.5.2 Según su temporalidad	24
2.5.3 Según sus agentes	25
2.5.4 Según su Extensión	26
2.6 Técnicas e Instrumentos de Evaluación	28
2.6.1 Diferencia entre técnica e instrumentos de Evaluación	28

2.6.2 Técnicas de Evaluación	28
2.6.3 Tipos de Instrumentos de Evaluación	29
2.7 Instrumentos de Evaluación más Utilizados.....	31
2.7.1 La observación	31
2.7.2 La interrogación	31
2.7.3 Prueba Escrita	31
2.7.4 Rúbrica	31
2.8 Una Mirada Crítica al Proceso de Evaluación en Chile	33
2.9 Problemas Durante la Evaluación, en Chile	38
2.10 Impactos de la Evaluación.....	39
2.11 Formación Inicial y Continua de las Prácticas Docentes.....	40
2.12 Desafíos Docentes	42
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO.....	44
3.1 Descripción de la Metodología	44
3.2 Instrumentos Utilizados.....	44
3.3 Caracterización del Universo	45
2.11 Criterios de Selección de la Muestra	48
2.12 Plan de Análisis.....	49
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	50
4.1 Presentación y Análisis de los Resultados.....	50
4.1.2. ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan para evaluar los aprendizajes?52	
4.1.3 ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más usados por los docentes? .. 55	
4.1.4 ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? ¿Por qué?55	
4.1. 5. ¿De qué manera contribuye usted a seleccionar los instrumentos de evaluación que aplican los docentes?	56
4.1.6 ¿Qué factores considera para seleccionar un instrumento de evaluación a aplicar?	57
4.1.7. ¿Qué usos le da usted a los resultados de las evaluaciones?.....	58
4.1.8. ¿Qué conoce usted del Decreto de Evaluación 67/2018?	60
4.1. 9. ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?	62
4.1. 10 ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?	62

4.2 Análisis de los Resultados a la Luz de los Referentes Teóricos.....	64
4.3 Principios, Relaciones y Generalidades que se pueden extraer a partir de los Resultados Obtenidos.	64
Capítulo V: CONCLUSIONES.....	66
5.1 Resultados Obtenidos.....	66
5.3 Sugerencias e Interrogantes para Futuros Trabajos en el tema.....	68
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	69
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Métodos de evaluación de aprendizaje	22
Tabla N°2: Diferencia entre técnica e instrumentos de evaluación	28
Tabla N°3: Resultados de evaluación SIMCE regional	46
Tabla N°4: Número de profesores, en la Región del Maule	46
Tabla N°5: Número de establecimientos por dependencia administrativa del Maule	46
Tabla N°6: Resultados de evaluación SIMCE, Talca	46-47
Tabla N°7: Número de establecimientos y docentes por dependencia año 2018	47
Tabla N°8: Resumen alumnos por dependencia y nivel educativo año 2018	47
Tabla N°9: Número de matrícula y promedios SIMCE de las escuelas investigadas	48
Tabla N°10: Cantidad de profesores en los colegios	48
Tabla N°11: Índice de vulnerabilidad de escuelas seleccionadas	49
Tabla N°12: Plan de análisis	49
Tabla N°13: Nomenclatura de agentes claves de la educación	50
Tabla N°14: Categorías y recurrencia de definición de evaluación de aprendizaje por JUTP.....	51
Tabla N°15: Categorías y recurrencia de definición de evaluación de aprendizaje por docentes.	52
Tabla N°16: Categorías y recurrencia de dificultades para evaluar los aprendizajes	52
Tabla N°17: Categorías y recurrencia de dificultades para evaluar los aprendizajes	53
Tabla N°18: Categorías y recurrencia de los instrumentos más utilizados	55
Tabla N° 19: Categorías y recurrencia de los instrumentos más utilizados	55
Tabla N°20: Categorías y recurrencia de selección de instrumento de evaluación	56
Tabla N°21: Categorías y recurrencia de factores de selección del instrumento de evaluación.....	57
Tabla N°22: Categorías y recurrencia de usos a los resultados de evaluación	58
Tabla N°23: Categorías y recurrencia de usos a los resultados de evaluación	59
Tabla N°24: Categorías y recurrencia del conocimiento del decreto 67/2018	60
Tabla N°25: Categorías y recurrencia del conocimiento del decreto 67/2018	61
Tabla N°26: Categorías y recurrencia del conocimiento del decreto 67/2018	62
Tabla N°27: Categorías y recurrencia del impacto del decreto 67/2018 en el establecimiento ..	63
Tabla N°28: Categorías y recurrencia del impacto del decreto 67/2018 en las practicas pedagógicas	63

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general 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 Jefe de Unidad Técnica Profesional (JUTP), a través de entrevista semi estructura, que se realizan de forma individual.

La selección de los establecimientos fue de forma no probabilística o dirigida, participando JUTP y profesores de distintas áreas, de tres establecimientos educacionales municipales de la comuna de Talca. La metodología utilizada fue cualitativa de tipo exploratoria transversal, la cual favorece la obtención de información con mayor grado de profundidad. La recogida de información se realizó mediante entrevista semiestructurada y personales con cada agente clave de la educación.

El análisis de los datos se realizará luego de la aplicación de entrevista, en el mes de noviembre-diciembre de 2019. Según los resultados muestran a los JUTP son capaces de analizar sus métodos y formas de evaluar en el aula, que realiza cada docente. Existiendo, una gran diversificación de los métodos y formas que utiliza cada profesor, según su necesidad, conocimiento y objetivo a evaluar.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de graduación constituye el esfuerzo académico final para optar el grado académico de Magíster en Política y Gestión Educacional, dictado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) de la Universidad de Talca.

Esta investigación lleva como título: “la opinión de los agentes claves de los establecimientos municipales sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar”. 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 JUTP y profesores sobre el fenómeno y, principalmente, sobre el impacto de las estrategias de evaluación en aula en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Según Arratia y Osandón, señalan que la evaluación es un componente clave para la implementación del currículum nacional, siendo un elemento importante en las políticas públicas que buscan contribuir al fortalecimiento de los procesos pedagógicos, promoviendo de esta manera una educación de calidad y equitativa (2018). Por lo tanto, es importante investigar y profundizar el concepto de evaluación, pues es aquí donde existen grandes problemáticas en el profesorado, en cuanto a su concepción y metodologías.

Por su parte, Casanova (1998) entendía la evaluación como un proceso riguroso y sistemático hacia la recogida de información, además formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Por lo tanto, a partir de lo relevante de la investigación y de la problemática surgida, se encuentra el objetivo general, el cual es analizar las prácticas de evaluación en aula y su impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica, desde la perspectiva teórica y sus agentes claves; docentes y JUTP. Por tanto, se despliegan cuatro objetivos específicos que guían esta investigación: Conocer la percepción que tienen los docentes y JUTP respecto de la evaluación de aprendizajes 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 JUTP de los resultados de aprendizaje obtenidos y finalmente analizar la percepción que tienen los docentes y JUTP del impacto que generará la implementación del decreto 67/2018 en el proceso de aprendizaje.

Además, el trabajo se fundamenta en base de tres preguntas que serán presentadas en el primer capítulo, que serán desarrolladas a lo largo del marco teórico y resuelto en las conclusiones. En que participaron docentes y JUTP, mediante entrevistas semiestructuradas preguntas en torno a ello.

El trabajo se divide en capítulos, donde en el primero, se presentan 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, planteando el objetivo general, sus objetivos específicos 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 estudios y teóricos en relación a la concepción de evaluación de aprendizaje, junto con sus decretos y normativas, con un recorrido histórico y la

evolución de ello. Además, se respalda con hechos bibliográficos, en relación a la formación docente en Chile y otros países de América. Finalmente, se presentan los criterios y tipos de instrumentos de evaluación, con un recorrido de los más utilizados hasta los que menos se utilizan por los docentes.

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

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

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

Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Exposición General del Trabajo:

El trabajo de investigación, tiene por objetivo analizar las concepciones y prácticas evaluativas que realizan los docentes y JUTP en los establecimientos educacionales municipales, en la ciudad de Talca. Incluyendo cuál será el impacto en el mejoramiento de la gestión pedagógica. Cuestión que es bastante relevante a nivel nacional, ya que, existen concepciones en relación a evaluación muy diferentes. Arratia y Osandón señalan que “la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor, para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel” (2018, p.338). En general, los docentes conocen la evaluación como un proceso que muestra los aprendizajes de los estudiantes, en el que están midiendo sus capacidades y habilidades.

Por consiguiente, es relevante realizar el estudio de las concepciones evaluativas y las diferentes prácticas que realizan los docentes y JUTP, dado que, se acaba de aprobar el artículo 67/2018, en el cual hay cuestiones relevantes que tenemos que considerar. Pues, existen diversos establecimientos educacionales que sus prácticas evaluativas están apuntando hacia las nuevas formas de evaluar, donde este artículo es muy atingente.

Además, es muy importante que nosotros investiguemos este mismo problema a nivel local, estamos hablando de la séptima región, donde veremos los últimos resultados de la evaluación Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), en que aún no son los más adecuados. Quizás se deba principalmente, por las pocas diversificaciones de metodologías evaluativas que presentan los docentes y apoyo del equipo directivo.

Por todas estas razones, el trabajo se centra en analizar 3 escuelas municipales de Talca, la cual tienen un índice de vulnerabilidad parecido entre ellas, con distinta ubicación dentro de la ciudad y buenos resultados SIMCE, por ende, se quiere averiguar y analizar cómo son sus prácticas evaluativas en el aula, donde por lo general se obtienen resultados positivos. Para ello se realizan análisis a profesores y JUTP, para visualizar sus prácticas y metodologías que utilizan, mediante una entrevista semiestructurada a cada agente clave del establecimiento.

1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo

La investigación se realizó en la región del Maule, específicamente en la ciudad de Talca, pues es el área donde presenta alto grado de urbanización, y aumento de matrícula a escuelas municipales. Se trabajó con tres establecimientos municipales, con una dotación de seis docentes de educación básica y un JUTP, por institución.

Las escuelas que se realizó el trabajo de investigación están ubicadas en diferentes áreas de la ciudad de Talca, abarcando diferentes lugares geográficos de ella. Por consiguiente, la Escuela Presidente José Manuel Balmaceda y Fernández (Esc. Balmaceda) está ubicada en el sector Norte-Oriente de la ciudad; la Escuela Básica de Talca (Esc. Básica) localizada en el centro de la ciudad y Escuela Aurora de Chile (Esc. Aurora) ubicada al Sur- Poniente de la ciudad. Cabe mencionar que estos establecimientos educacionales presentan índices de vulnerabilidad (IVE) bastante parecidos, con modalidades de trabajo similares, desde prebásica a octavo año básico, además presentan una rotación de docentes y asistentes parecidos, también atienden a una gran cantidad de niños y niñas en sus dependencias.

Por otro lado, la investigación está orientada a las concepciones de evaluación de aprendizaje desde los docentes hacia los estudiantes, en que muchas ocasiones los/as profesores/as presentan un débil manejo en tipos de instrumentos de evaluación, por el desconocimiento que presentan. Por ende, los resultados en evaluaciones estandarizadas no son las óptimas, quizás por el poco manejo de este ámbito en la enseñanza de contenidos. Esto se realizó a profesores que realizan clases en cada establecimiento, en diferentes áreas de enseñanza y apuntando hacia las implementaciones evaluativas que desarrollan en sus prácticas de quehacer docente.

1.3 Preguntas de Investigación

1.3.1 ¿Cuáles son las mayores problemáticas de los docentes para la implementación de una evaluación efectiva?

1.3.2 ¿Cómo impacta la gestión pedagógica de los JUTP en los aprendizajes de los estudiantes?

1.3.3 ¿Cómo ha impactado la implementación del decreto 67/2018 en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

1.4 Objetivos del Estudio

1.4.1 Objetivo General

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

1.4.2 Objetivos Específicos

1.4.2.1 Conocer la percepción que tienen los docentes y JUTP respecto de la evaluación de aprendizajes y sus dificultades.

1.4.2.2 Identificar los instrumentos de evaluación de aprendizaje más utilizados y sus criterios de selección.

1.4.2.3 Conocer los usos que realizan los docentes y JUTP de los resultados de aprendizaje obtenidos.

1.4.2.4 Analizar la percepción que tienen los docentes y JUTP del impacto que generará 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 Período Pretyleriano

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

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

No obstante, es importante mencionar que en el siglo XIX el concepto utilizado era el de medición en lugar de evaluación. En esta misma línea alrededor de 1845 los primeros países que comenzaron la utilización de medición fueron Estados Unidos (EE.UU.) y Gran Bretaña, aplicando test de rendimiento a estudiantes con la finalidad de apoyarlos en su educación (Lemus, 2012, citado en Alcaraz, 2015).

Para Escudero (2003) medición y evaluación resultaban términos intercambiables. Sin embargo, en la práctica sólo se hablaba de medición. Sin embargo, durante la Primera Guerra Mundial, comienza un especial interés por la aplicación de test de inteligencias y personalidad, puestos al servicio de fines sociales.

El punto más alto de la medición se sitúa entre 1920 y 1930, donde los test 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 ser utilizados con grandes grupos de estudiantes (Alcaraz, 2015).

Para Guba y Lincoln (1989) la época pretyleriana o denominada como la primera generación, se caracterizaba en que la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición, marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los test informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas de formación.

2.1.2 Período Tyleriano

Este período es comprendido entre 1930 a 1945, recibe este nombre porque Ralph Tyler es conocido como el padre de la evaluación educativa, pues es el primero en hablar de este término. Con la aparición de Ralph Tyler, la evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque siempre ligados entre sí. Es así como surge el concepto de 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.” (Alcaraz, 2015, p. 14).

De esta forma, comienza a abandonarse la evaluación basada en la norma, y surge lo que se conoce como evaluación de criterios. Según Stenhouse (1984) “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” (citado en Alcaraz, 2015, p. 14).

Según Escudero (2003), se trata de una época en que “la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional”.

Por otra parte, en esa época el Psicólogo norteamericano Benjamín Bloom desarrolla la taxonomía por objetivos en 1956, mencionando que el proceso evaluativo en lo educativo, mediante un nuevo enfoque, en donde plantea la existencia de tres grandes dominios: el cognoscitivo, psicomotor y afectivo (Monzón, 2015).

2.1.3 Período Posttyleriano

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). También, se identifica 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.

Además, se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos (Escudero, 2003).

Se trata de un periodo en el que hay que empezar a rendir cuentas. Aunque el estudiante seguía siendo sujeto directo de la evaluación, Escudero (2003) menciona que “entran en juego, también, todos los demás elementos que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo, en

sentido amplio, el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, entre otros). Además del propio producto educativo” (p. 17).

Por otro lado, esta época fue denominada la generación del juicio y valoración, se crea un contexto en el que surge, a raíz de estas nuevas necesidades de la evaluación, según Escudero (2003), es un momento de reflexión y de ensayos teóricos, unido a la gran expansión de la evaluación de programas que pretende clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, enriqueciendo decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. Por ende, en este periodo se comienzan a fortalecer y promover la evaluación de aprendizaje, tales como el uso de entrevistas, observaciones sistemáticas y el surgimiento de los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativo, los que surgen el año 1963 con Scriven (Alcaraz, 2015).

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

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 (Alcaraz, 2015).

En definitiva, existieron bastantes intentos por distinguir medición, evaluación y calificación no obteniendo alguna definición. Por lo tanto, la literatura sobre las nomenclaturas que acompañan al término evaluación es muy extensas, provocando confusión en cuanto al verdadero significado de dicho término. Ocurre entonces que muchas de las prácticas que dicen llamarse evaluación, pretenden ser a su vez prácticas de calificación o de medición.

No obstante, para Scallon (1999) evaluar es poder evidenciar los procesos de aprendizaje que adquieren las personas o niños con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar. Sin embargo, se puede hablar de evaluación formativa, diferenciada, pero aún nos encontramos midiendo en forma generalizada con los mismos instrumentos que se utilizaban hace casi cincuenta años atrás.

En síntesis, la evolución histórica de la evaluación se debe a su referente Ralph Tyler, quien fue conocido como el padre de la evaluación, ya que en 1930 fue el primero en atribuir este nombre, dividiéndose en tres periodos. El primer periodo se centraba en los sujetos, enfocaba en valorar los resultados, no existiendo diferencia entre evaluar y medir. Luego, en el segundo periodo, la evaluación, dando paso a una evaluación basada en objetivos y finalmente en el tercer periodo a un momento de reflexión, dando comienzo a una evaluación en el aula, con toma de decisiones, se comienza a crear modelos evaluativos, ya sean sumativos y formativos, dando origen al constructivismo. Sin duda que cada etapa, entrega una conceptualización diferente a la anterior, potenciándola cada vez más.

2.2 Contexto Normativo en Chile, sobre Evaluación

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

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

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

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

Señala el Ministerio de educación, que el proceso de elaboración de la política para el fortalecimiento de la evaluación en aula da sus inicios durante el año 2015 a partir de un diagnóstico respecto a la

evaluación en aula en nuestro país, realizado a través de sistematizaciones de literatura e investigación, estudios y asesorías externas encargadas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc (2018). Paralelo a ello se conformó una mesa de trabajo sobre evaluación con profesionales de distintas divisiones y áreas del Mineduc que discutieron y elaboraron sugerencias sobre el tema. Este proceso se complementó con la realización de diversas instancias de trabajo, discusión y seminarios que contaron con la participación de expertos y actores relevantes del mundo educativo y, en específico, del ámbito evaluativo.

Cabe señalar que, como eje principal de esta política, es lograr promover una evaluación vinculada mucho más al fortalecer el desarrollo del aprendizaje. A continuación, se presentan las principales definiciones del enfoque de la evaluación en aula que el ministerio de educación busca promover a través de la presente política, hacia donde se considera fundamental seguir avanzando para mejorar la calidad de la educación.

Por evaluación en aula, se entiende una amplia gama de acciones lideradas por los docentes, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que tanto los y las estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de este y mejorar los procesos de enseñanza. En la definición anterior, por aula se entiende cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre el educador y los estudiantes, por tanto, no refiere solo a la sala de clases; por evidencia se entiende lo que los/as alumnos/as escriben, dicen, hacen y crean para dar cuenta de su aprendizaje; y, por interpretar, se entiende una inferencia que deriva en un juicio evaluativo sobre el aprendizaje que se construye a partir de evidencia del desempeño de los y las estudiantes (Griffin, 2014).

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

En definitiva, lo que busca esta ley es que la evaluación que se realice al interior de las instituciones educativas, ya sean diseñadas por docentes, directivos, equipos técnicos y/o sostenedores, se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas tales como ajustes de las estrategias o actividades ya planificadas y la retroalimentación de las y los estudiantes.

2.2.1 Ley General de Educación (20.370)

La LGE, con las modificaciones que la Ley de Inclusión recientemente ha introducido a esta normativa, dispone que “la finalidad del proceso educativo es promover el desarrollo integral de las personas a lo largo de las distintas etapas de la vida, para la conducción plena de sus vidas, la convivencia y participación comunitaria...” (MINEDUC, 2018, p.10). Por lo que, establece una

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

2.2.2 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (20.529)

La Ley N° 20.529, de 2011, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), describe la organización y funciones de las diferentes instituciones educacionales del sistema, “bajo la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles” (MINEDUC, 2018, p.11). El SAC rediseña la institucionalidad del sistema mediante la creación de nuevas instituciones específicas para las cuatro instituciones que lo componen: Consejo nacional de educación (orienta al establecimiento), Ministerios de educación (coordina y apoya), Superintendencia de educación (fiscaliza) y la agencia de calidad de la educación (evalúa).

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

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

2.2.3 Ley de Inclusión Escolar (20.845)

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

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

2.2.4 Decretos de Evaluación en Chile

2.2.4.1 Decreto de Evaluación 2.088 de 1978

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

Este Dcto., 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 de enseñanza correspondiente. Si no hubiere profesores que reúnan los requisitos antes indicados, se elegirá a los titulados. A falta de éstos, se preferirá a los profesores que posean los mejores antecedentes profesionales (Ministerio de Educación Pública, 1978).

2.2.4.2 Decreto de Evaluación 511 de 1997

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

Otra característica importante de este documento, es que 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 que los demás estudiantes, agregándose en su caso la exigencia de un informe fundado del docente especialista (MINEDUC, 1997).

2.2.4.3 Decreto de Evaluación 83 de 2015

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

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

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

2.2.4.5 Decreto de Evaluación 67 de 2018

El Decreto de evaluación número 67 de 2018, define normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de entregar orientaciones para que los establecimientos educacionales, en el que puedan adecuar o elaboren sus reglamentos de evaluación (MINEDUC, 2018). Su propósito principal es fortalecer los procedimientos de recolección de información que se puede observar ya sea, en forma permanente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la interacción entre docentes y alumnos en espacios diversos, poniendo el foco

principalmente en lo formativo sin descartar lo sumativo. Todo esto para permitir la reflexión y una toma de decisiones pedagógica permanente y oportuna.

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

Otros de los aspectos relevantes que considera este decreto en lo relativo a la promoción escolar, se menciona que ante el riesgo de repitencia, se debe considerar la información proporcionada por el equipo directivo, docentes, estudiante y apoderados, y tomar en cuenta criterios pedagógicos y socioemocionales, como el progreso en el aprendizaje que ha tenido el estudiante durante el año lectivo, la magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el alumno y los logros de su grupo curso y consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación para su bienestar y desarrollo integral (MINEDUC, 2018).

Chile ha presentado varios cambios a nivel de normativa en evaluación, donde existe una gran necesidad de fortalecer las prácticas evaluativas que ya realizan cotidianamente las y los docentes en aula, mediante políticas públicas. Cuestión bastante relevante, ya que una evaluación de aprendizaje tiene el potencial de repercutir tanto positiva como negativamente en la motivación de los y las estudiantes por aprender, e impacta de distintas formas en los aprendizajes de los estudiantes.

2.3 Características de la Evaluación

La evaluación se considera como una dimensión inherente a todo proceso educativo, ya que los profesores son los que diseñan evaluaciones de mayor calidad, potenciando el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, además ofrecen una retroalimentación de calidad y de esta manera mejorar la motivación de sus estudiantes (Jensen, McDaniel, Woodard, y Kummer, 2014).

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).

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

Tabla N° 1: Métodos de evaluación de aprendizaje

Categoría	Definición
Observación directa	Ejemplos de conducta que revelan el 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 la gente sobre ella misma
-Cuestionarios	Reactivo o preguntas para contestar por escrito
-Entrevistas	Preguntas para contestar oralmente
-Recapitulación dirigida	Recuerdo de los pensamientos que acompañan la ejecución de la tarea
-Reflexiones en voz alta	Verbalización de pensamiento, actividades y sentimientos mientras se desempeñaba un cometido
-Diálogo	Conversaciones entre dos o más personas

FUENTE: Schunk, 2012, p.15

No cabe duda, que la evaluación es una gran herramienta que proporciona conocer el nivel de logro según los objetivos alcanzados, permitiendo a los diferentes docentes y a los/as estudiantes ir visualizando sus trayectorias de aprendizaje, de esta manera poder tomar una decisión con respeto a sus aprendizajes y procesos pedagógicos. Por otra parte, se debe considerar la diversidad que existe en el aula de centro educativo, donde un buen uso permite hacerse cargo de las distintas características y necesidades que van surgiendo en aquel proceso.

2.4 Criterios de Evaluación

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 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 teóricos. Según Gagné, señala que “el aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo” (1971, p.5). Asimismo, Ellis en unos años más la define como “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” (1982, 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 quiere impactar en los conocimientos previos que se obtienen, logrando llegar a un aprendizaje significativo, donde se señala como un proceso donde la persona (alumno/a) obtiene una nueva información y se relaciona de manera no arbitraria con su estructura cognitiva. Para Ausubel, “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información es representadas en cualquier campo de conocimiento” (1963, p. 58). Por lo tanto, el aprendizaje se genera cuando se produce un cambio de conducta en la persona, donde se obtiene un conocimiento nuevo o mejorar lo que está en su cerebro.

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

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

2.4.1.1 Conceptual

El aprendizaje de contenido de tipo conceptual está definido como la que “implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc.” (Morales, García, Campos, Astroza, 2012, p. 5). Por tanto, se busca que el estudiante aprenda a través de la memorización los diferentes conceptos o datos. Por ende, para lograr aquellos objetivos, se recomiendan actividades de organización de la información, tales como esquemas, organigramas y/o mapas conceptuales.

2.4.1.2 Procedimental

El aprendizaje de procedimientos y procesos, “está relacionado al saber hacer, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos (Morales, et al., 2012, p. 7). Es decir, está relacionado que la persona logre realizar una secuencia de acciones, para lo cual es necesario la adquisición de ciertas habilidades y destrezas. En este tipo de aprendizaje, las actividades o recursos que se recomiendan, son las imágenes, textos, juegos, videos, entre otros.

2.4.1.3 Actitudinal

El aprendizaje actitudinal es comprendido como una actitud y valor que están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Por lo tanto, una vez que se ha adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, ya se logra una adecuada aplicación de destrezas y habilidades, logrando de esta manera comprobar si los conocimientos adquiridos, ya sea en un nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la competencia (Morales et al., 2012). Es importante que los tres tipos de aprendizaje, sean adquiridos y manejado por docentes y estudiantes, pues se complementan uno con el otro, facilitando la adquisición del conocimiento.

En síntesis, los criterios de evaluación son necesario, ya que de ellos se obtiene una importante información, de este modo se puede reconocer el tipo de aprendizaje que el estudiante que posee, en que se pueden dividir en conceptual, actitudinal y/o procedimental.

2.5 Clasificación de la Evaluación

2.5.1 Según su finalidad

2.5.1.1 Evaluación Diagnóstica

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

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

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

2.5.1.2 Evaluación Formativa

Este tipo de evaluación se utiliza para la valoración de procesos, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos que a lo largo será valiosa para generar cambios y/o mejoras en la entrega de conocimientos (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 (Ministerio de Educación, 2017).

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

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

2.5.2.1 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.

2.5.2.2 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 et al., 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.

2.5.2.3 Final:

Este tipo de evaluación consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un ciclo, en torno a los aprendizajes enseñados. Además, 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 et al., 2010, p. 36).

2.5.3 Según sus agentes

2.5.3.1 Autoevaluación

Este tipo de evaluación el educador 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 et al., 2010).

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

2.5.3.2 Heteroevaluación

Consiste en que la evaluación la realiza una persona sobre otra, es decir, su trabajo, su actuación, su rendimiento, entre otras (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.

2.5.3.3 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 et al., 2010).

2.5.4. Según su Extensión

2.5.4.1 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 et al., 2010, p. 39).

2.5.4.2 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 et al., 2010, p. 39).

2.5.4.3 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 et al., 2010, p. 39).

En resumen, 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, Arrendo y Castillo “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” (2010, p. 43).

2.6 Técnicas e Instrumentos de Evaluación

El proceso de evaluación de competencias debe estar presente en todo momento que exista enseñanza, regulando y orientando aquel proceso. Por consiguiente, el docente busca constatar los niveles de logro que ha alcanzado cada estudiante, según los contenidos y objetivos que se abordan en el currículum nacional.

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 et al., 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: Diferencia entre técnica 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: Castillo, et al., 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 et al., 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” (2010, 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 et al., 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 et al., 2010, p.330).

2.6.2. Técnicas de Evaluación

En relación a las técnicas de evaluación se encuentran 2 grupos, según el criterio a evaluar, McMillan y Schumacher, plantean:

1. Técnicas Cuantitativas: Su objetivo es obtener información en relación a los números y explicar, tales son: observaciones, entrevistas, evaluaciones de lápiz y papel y cuestionarios.
2. Técnicas Cualitativas: Su objetivo es evaluar las actitudes y cualidades de los estudiantes, tales son: observaciones, documentales, grabaciones y entrevistas personales (2005)

Además, se presentan otras técnicas de evaluación, clasificadas por Castillo, Arredondo y Cabrerizo:

1. 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.
2. 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.
3. 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.

4. 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.
5. 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 (2010).

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 y Hernández, 1999).

1. 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.
2. Registro de realización de tareas: correspondiente a las evaluaciones con lista o pauta de cotejo (rúbricas) y escala de valoración (registro de observación).
3. 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 et al. 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 (2010).

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.

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.

2.7 Instrumentos de Evaluación más Utilizados

2.7.1 La Observación

Se centra en la “obtención de información sobre conductas y los acontecimientos normales de los alumnos” (Castillo et al., 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 ellas, se clasifican de la manera que se presenta a continuación.

2.7.1.1 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.

2.7.1.2 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.

Además, “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 et al., 2010, p. 364).

2.7.1.3 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, que describe hechos, sucesos o situaciones que se consideran importante para el alumno o grupo; diario de clases, registro individual donde cada estudiante plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado.

2.7.2 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 et al., 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.

2.7.3 Prueba Escrita

Las pruebas escritas o denominadas objetivas, tienen como principal “función realizar la recogida de información con el objeto de delimitar el dominio, conocimiento o habilidades adquiridas por un sujeto” (Castillo et al., 2010, p. 387). Este tipo de instrumento, es muy utilizados para determinar el avance curricular alcanzado por el/la alumno/a, y proporcionan al docente información para evaluar el nivel de logro de los objetivos en cada caso.

Las pruebas escritas son evaluaciones escritas de aplicación colectiva con numerosas preguntas de respuestas breves y sin ambigüedades. Se caracterizan por la objetividad en la valoración, por lo que un mismo evaluador valorará a los mismos sujetos con los mismos criterios.

Según Castillo, Arredondo y Cabrerizo (2010), este tipo de instrumento, se pueden clasificar en dos grandes grupos:

1. Pruebas de reconocimiento: que son las de mayor interés, porque dan pie a averiguar aptitudes de más elevada naturaleza, entre ello está la elección de mejor respuesta entre varias opciones; asociación o emparejamiento; de ordenación o redistribución; entre otras.
2. Pruebas de recuerdo: con preguntas de memoria cuya respuesta es simple, por ejemplo: completar textos a base de preguntas incompletas y respuestas sugeridas; elegir entre varias respuestas; distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas; entre otras.

Generalmente los docentes optan por una evaluación tipo prueba escrita sin ayuda de material, ya que demandan de los/as alumnos/as la transcripción de un tema, siguiendo el orden establecido en los apuntes de clase o en los libros de texto (Castillo et al., 2010).

2.7.4 La Rúbrica

“Es una herramienta que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y

concretos” (Castillo et al., 2010, p. 405). Las rúbricas constituyen una guía de trabajo tanto para estudiantes como docentes, y su propósito es mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Según Castillo et al. (2010), una rúbrica debe establecer de forma clara los criterios que fundamentan los objetivos de enseñanza, y debe asegurarse el nivel de aprendizaje que se desee alcanzar en los estudiantes en esos objetivos. Una rúbrica permite también al docente obtener una medida más precisa, tanto del proceso como del producto de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas.

Sin duda, que estos instrumentos revisados por teóricos, señalan cuatro tipos de instrumentos más utilizados al momento de realizar una evaluación, en que será necesario incorporar otros, para abordar de diferentes perspectivas el aprendizaje de los y las estudiantes. Aunque la más utilizada hace años ha sido el instrumento de evaluación escrita (prueba), donde en ocasiones no es lo más óptimo por el objetivo de aprendizaje que se ha trabajado en el aula.

2.8 Una Mirada Crítica al Proceso de Evaluación en Chile

2.8.1 La cultura escolar centrada en la nota

Hoy en día existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran principalmente en un propósito sumativo, en vez de uno formativo (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Por lo tanto, la principal preocupación es por la calificación en lugar de monitorear, retroalimentar y/o tomar decisiones pedagógicas, que se pueden obtener mediante la recogida sistemática de evidencia del aprendizaje en el aula. Por lo tanto, el énfasis es un propósito calificativo, en vez de uno formativo, lo que ha conducido a la exacerbación de una cultura evaluativa centrada en la nota (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).

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 la aplicación de juicios objetivos sobre el aprendizaje del estudiante, lo que las haría menos discutibles. Al respecto, más del 80% de docentes y JUTP están 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.

En general, existe una cultura bastante enraizada de asignarle una importancia desmedida a la calificación obtenida por los/as estudiantes por sobre los logros de aprendizaje de ellos, condicionándolos y clasificándolos por la nota que obtienen. Esto nos da a entender que aún con toda la innovación y progreso en el ámbito de la educativos observado en la actualidad.

2.8.2 Falta de variedad en la forma de evaluar

En relación al método de evaluación que más utilizan los y las docentes en el aula, en nuestro país corresponde a evaluaciones escritas y, en muchos casos, se reporta la utilización particular de pruebas tipo SIMCE (Edecsa, 2016).

Particularmente, en relación al tipo de tareas de evaluación solicitadas, un estudio realizado por Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014) a nivel latinoamericano señala

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 otro lado, las preguntas abiertas, breves y extensas, constituyen apenas el 12% en las pruebas certificativas, en tanto corresponden al 49% en las evaluaciones formativas (p.390).

No obstante, aunque en la mayoría de los establecimientos la evaluación escrita con preguntas cerradas es la más utilizada, los JUTP, señalan los diferentes esfuerzos que realizan los/as profesores/as por ampliar las diferentes maneras de evaluar, con la finalidad de reconocer las distintas capacidades y formas de aprender de sus estudiantes. Al mismo tiempo, se informan los esfuerzos para diseñar y construir 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).

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, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Respecto del abordaje de la diversidad y su incorporación en los reglamentos revisados (Förster y Núñez, 2018), se observa algún grado de especificación en los establecimientos que cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (PIE); no obstante, muchas veces las definiciones están restringidas 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, que estos no sirven para clarificar las acciones concretas que deben realizarse en el aula, ni el sentido de estas.

“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, Méndez, Concha y Gana 2018, p. 390-391).

De acuerdo a lo observado en los decretos de evaluaciones 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.

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

Las prácticas de evaluación en el aula que realizan los/as profesores/as en nuestro país, y las percepciones de docentes y JUTP 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 este sentido, 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, se hizo 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 formativa 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 contiene las disposiciones y busca subsanar la desconexión de las normativas anteriores con el sentido y propósito fundamental de la evaluación, cual es el de fomentar la reflexión en torno al aprendizaje para tomar decisiones y promover prácticas de evaluación, calificación y promoción que vayan siempre en beneficio del desarrollo integral, la inclusión y la retención de los estudiantes. Por lo tanto, se busca evitar, las interpretaciones erróneas o las prácticas indeseadas; a la vez, se indaga en 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 (67/2018), promueve el uso formativo de las evaluaciones, en otras palabras, toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales, facilite el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la retroalimentación hacia los docentes y estudiantes, en relación a 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 a la vez aquellas disposiciones que expliciten las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa.

Por otra parte, se agrega la importancia de una evaluación diversificada, entendida como una evaluación normal para la mayoría de los estudiantes, pero es una evaluación 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 sala de clases acoge a una diversidad de estudiantes y, por lo tanto, diferentes niveles, ritmos y formas de aprendizaje, culturas, características, entre otras, 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 solo centrándose en quienes están diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Masters, 2012). Los distintos lineamientos para diversificar la evaluación, en orden a atender de mejor manera a la diversidad de estudiantes, deben 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.

Esta normativa de evaluación busca promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa, precisando que las decisiones sobre las notas deben realizarse a través de criterios pedagógicos y en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para evitar prácticas indeseadas. Con esto se pretende fomentar una mayor coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje. 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, 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.

Además, según Förster y Núñez (2018), 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.

Por lo tanto, 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 (Fullan, 2016), 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.

La evaluación escolar, en la actualidad, es un tema en discusión, pues con la implementación del Reglamento de evaluación y promoción, decreto N° 67/2018 que “aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción de los estudiantes a nivel nacional que cursen modalidad tradicional enseñanza básica en establecimientos nacionales reconocidos por el estado” (MINEDUC, 2018) los docentes se enfrentan a un nuevo desafío al tener que concebir la evaluación como un proceso formativo que posibilite la toma de decisiones en relación al proceso educativo y que “permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (MINEDUC, 2018).

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, (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.

2.9 Problemas Durante la Evaluación, en Chile

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 (Guerra, 2014), sin embargo, las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan (Prieto y Contreras, 2008).

La evaluación es un tema bastante complejo y controversial, pues ésta no sólo cuenta con diferentes instancias, sino también con diferentes miradas y concepciones de un mismo término. Es por ello, que durante este proceso, se presentan diferentes problemas siendo uno de ellos la carga administrativa para los/as 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 educacional, pero no es intencional el uso ni la importancia de la evaluación formativa, ni la retroalimentación como una acción clave para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Otro de los problemas que surgen durante la evaluación es el para qué evaluar, existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas se centran primordialmente en un propósito sumativo por sobre uno formativo (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Cuando se evalúa, se ha visualizado que los docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas. A pesar, de que los y las docentes señalan que se evalúa con la finalidad de medir los aprendizajes de los/as estudiantes.

A pesar de que en el año 2015 se promulga el Decreto 83, Diseño universal de aprendizaje (DUA) que es una estrategia de respuesta a la diversidad que se presenta en la sala de clases, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias que presentan (MINEDUC, 2015). Dejando en evidencia que existe dificultad por parte de los y las docentes en generar instrumentos de evaluación diversificada, pues la evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales, se asocia al impedimento y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación (Förster y Núñez, 2017, 2018). Es una problemática constante en los establecimientos la falta de orientaciones claras de cómo los/as profesores/as deben abordar las diferentes necesidades que presentan los/as estudiantes, además de la falta de

tiempo y número de estudiantes por curso con los que se enfrentan a diario los/as educadores/as hacen muy complejo el poder diseñar evaluaciones más personalizadas.

Sin duda, existen diversos problemas para la implementación de una evaluación, ya sea desde el propio instrumento que busca la recogida de información, hasta las políticas públicas que existen en el país. Es inevitable, reconocer que cada docente tiene diferentes formas de evaluar, ya que su concepción es totalmente heterogénea al momento de describir o entregar alguna definición, y de aquí surgen los principales problemas en el aula, pues si no se reconoce bien el significado ni los tipos de instrumentos que se pueden utilizar, las evaluaciones no son diversificadas, según los estilos y/o ritmo de aprendizajes de cada estudiante.

2.10 Impactos de la Evaluación

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

Si bien la evaluación es un pilar fundamental de la educación, considerado un proceso sistemático de recogida de datos sobre elementos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García, 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).

Según Guerra (1989), 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. Por lo tanto, todo se encuentra enfocado al proceso de evaluación, es decir, lo qué hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Por esta razón, muchos alumnos/as mencionan y demuestran convicción de que no hay que estudiar cuando no existe un control programado.

Por lo tanto, para una evaluación que obtenga impactos positivos en el/la 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.

Conclusión, en relación a las prácticas de evaluación de aprendizaje docente, hace décadas la evaluación ha sido definida como un momento en que cada profesor/a entrega una calificación de los diferentes aprendizajes de los estudiantes, donde se toman decisiones en relación a la adquisición o no adquisición de aprendizaje.

Por consiguiente, hace años que se discute un tema tan relevante como es la evaluación, donde se ha implementado en el reglamento de evaluación y promoción un decreto (67/2018), que impactará en las evaluaciones, orientando en las normas mínimas que se deben realizar en torno a calificación, evaluación y promoción. Siendo un desafío muy grande para los diferentes docentes, pues cambia la forma de evaluar a los estudiantes, donde se les solicita que se realice una evaluación constante para verificar el proceso y progreso del aprendizaje de cada niño y niña, de esta manera ir retroalimentado de inmediato.

Por otro lado, sobre la formación inicial hace un año se estableció exigencias mínimas para estudiar pedagogía, comenzando con exigencia de un puntaje mínimo de corte (500 puntos) en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), donde paulatinamente se irán agregando mayores exigencias para alcanzar a una buena calidad de educación y formación.

Además, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación, Chile, ha elaborado diversos estándares orientadores para carreras de pedagogía, orientadas principalmente al núcleo disciplinario y pedagógico.

No cabe duda que una evaluación de aprendizaje es importante y trae con ello impactos en los/as estudiantes, tantos positivos como negativos, pero se buscan los primeros. Es importante desarrollar una óptima evaluación según los objetivos de aprendizajes trabajados para tener datos correctos del grupo evaluado, de esta manera realizar una óptima toma de decisión.

2.11 Formación Inicial y Continua de las Prácticas Docentes

Chile presenta una gran tradición en relación a la formación inicial institucionalizada de profesores. Esta tradición ha conocido alto y bajos tanto en términos de su relevancia, calidad en relación a los que se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy en día, existe un creciente número de futuros docentes que se preparan en diferentes instituciones universitarias, o centros de formación, de índole públicas y privadas, como también de modalidades presenciales y semipresenciales.

No obstante, la intervención más relevante que ha afectado los postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos fue financiada con recursos especiales públicos, conocida como “el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Sobre estas instituciones, su desarrollo histórico, sus avances y sus dificultades se habla en este estudio de caso” (Ávalos, 2004).

Actualmente, para formar a profesores solo lo realizan universidades acreditadas, donde todas las instituciones que imparten la carrera deben cumplir con ciertos requisitos que les permitan realizar su tarea con un nuevo estándar de calidad. Por lo tanto, se establecieron requisitos de ingreso para todas las carreras de pedagogía (MINEDUC, 2016).

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

Sin lugar a dudas, la educación inicial es la base para formar docentes preparados y es por ello que el Mineduc ha querido responder a la necesidad de proporcionar a las diferentes instituciones que forman al docente, con orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión (MINEDUC, 2014).

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

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

Durante el 2019, el CPEIP realizó un trabajo participativo con la comunidad educativa a fin de sociabilizar la propuesta de Estándares para la formación inicial que guiará a las universidades en su elaboración de programas de estudio y su implementación será medida por medio de la Evaluación Nacional diagnóstica que aplica el CPEIP y Desempeño docente del Ministerio de Educación que reflejará las etapas y desempeños de los docentes durante su ejercicio profesional, en que su finalidad es lograr un consenso sobre la pedagogía que los niños y las niñas requieren para enfrentar el Siglo XXI.

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

En síntesis, la formación inicial de los docentes en Chile ha presentado una gran preocupación por las autoridades del país, donde han generado, distintas estrategias o programas para unificar criterios en la formación de ellos y ellas. Promoviendo la formación continua, mediante diferentes programas, tal es el caso de CPEIP, a través de su sistema de mentorías para así obtener la tan anhelada educación de calidad. No cabe duda, que una buena formación inicial podría suscitar muchas faltas que hoy en día ocurren en un sistema educativo.

2.12 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 referente para la enseñanza, ya que logra reconocer el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en todos los estudiantes (CPEIP, 2008). Sin embargo, es una guía para los docentes y no un marco rígido que limite o restrinja el desempeño de los profesores, sino más bien ser una ayuda que oriente a potenciar la educación dentro del aula y mejorar la calidad de la educación.

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

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. 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 luego de titularse de la formación inicial docente, sin tener que cumplir ningún requisito adicional, como por ejemplo aprobar alguna prueba estandarizada, como son los casos de 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, p. 4, 2014).

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

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

Sin lugar a duda, que los desafíos docentes son para una mejora en el sistema educativo, orientado hacia los aprendizajes de cada estudiante, siendo indispensable un estatus docente que se realiza mediante la carrera docente, en que es necesario pensar, reflexionar y quizás reformular esta metodología, pues es uno de los pocos países que utiliza la evaluación docente con la finalidad de decisiones salariales.

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 rescatar las vivencias tal y como fueron experimentadas, sin manipular o estimular la realidad, tipo de estudio: estudio de caso (Hernández, Fernández y Baptista, 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 et al., 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 et al., 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 et al., 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 semi 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%. La mayor población se concentra en las comunas de Talca con un 21,09% (Gobierno regional del Maule [Gore Maule], 2019)

En cuanto a la distribución por áreas, la población de Talca confirma un alto grado de urbanización, verificando una reducción en la población rural 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 (Gore Maule, 2019).

Su principal actividad económica es la silvoagropecuaria, que, de acuerdo al Banco Central, representa un 16% del Producto Interno Bruto. La actividad vitivinícola es una de las más relevantes (Gore Maule, 2019).

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 (Gore Maule, 2019).

El analfabetismo declarado, más el funcional y el analfabetismo oculto conforman un problema sumamente relevante en la Región, alcanzando niveles entre el 10% y el 12% de la población maulina. Históricamente ha sido un problema más visto en hombres que en mujeres. Cuantitativamente es equivalente en zonas urbanas y rurales, pero proporcionalmente es más grave en el sector rural (Gore Maule, 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 (Gore Maule, 2019).

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 importante de estudiantes que prefieren el sistema de educación público (Gore Maule, 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.

Tabla N° 3: Resultados de evaluación SIMCE regional

Evaluación	2015	2016	2017	2018
Lectura	267	269	270	272
Matemática	264	266	264	263

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°4: Número de profesores, en la Región del Maule

Región	2016	2017	2018
Maule	12.417	12.791	15.943

Fuente: Centro de Estudios, Mineduc 2019

Tabla N°5: Número de establecimientos por dependencia administrativa del Maule

Dependencia Administrativa	2017	2018
Municipal	549	540
Particular Subvencionado	287	277
Particular Pagado	13	17
Corporación de administración delegada	5	5
Servicio local	0	0
Total	854	839

Fuente: elaboración propia

En las tablas anteriores, se presentaron con datos duros las diferentes variables que se utilizaron en el estudio de investigación, donde presenta en los resultados SIMCE que se han mantenido durante los años, no presentando grandes variaciones. Con respecto a los profesores y las profesoras de la Región, llama la atención que en el año 2018 existió un aumento significativo. Por otra parte, los números de establecimiento no presentan grandes cambios, sin embargo, en el último año se refleja el aumento de establecimientos particular pagado, disminuyendo el subvencionado y municipal.

3.3.2 Población:

A partir del Universo, conforme al interés de conocer las prácticas que conllevan al éxito escolar de escuelas públicas en contexto urbanos, la población de este estudio corresponde a las escuelas públicas exitosas de la comuna de Talca.

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

Tabla N°6: Resultados de evaluación SIMCE, Talca

Evaluaciones	2015	2016	2017	2018
---------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Lectura	252	254	253	256
Matemática	250	252	252	250

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 7: Número de establecimientos y docentes por dependencia año 2018

Dependencia	Establecimiento Educativo	Docentes	Establecimientos Urbanos	Establecimientos Rurales
Municipal	48	1855	37	11
Particular subvencionado	79	1510	79	0
Particular no subvencionado	14	396	14	0
Junji e integra	3	-	3	0
Corporación de administración delegada	0	0	0	0
Total	144	3761	133	11

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 8: Resumen alumnos por dependencia y nivel educativo año 2018

Dependencia	Matrícula prebásica	Matrícula básica	Matrícula especial	Matrícula media h-c	Matrícula media t-p
Municipal	1.840	11.890	147	4.004	3.632
Particular subvencionado	2.536	11.937	2.549	4.168	3.151
Particular no subvencionado	934	3.547	0	1.470	0
Corporación de administración delegada	0	0	0	0	0
TOTAL	5.310	27.374	2.696	9.642	6.783

Fuente: Elaboración propia

Se presentaron tres tablas, que reflejan las variables trabajadas en la investigación, pero ahora a nivel de la ciudad de Talca, en que los resultados SIMCE se encuentran bajo el promedio regional, pero con buenos resultados a nivel general. Además, se presenta la cantidad de establecimientos y docentes de la comuna, finalizando con el número de estudiantes que atienden los establecimientos educacionales.

3.3.3 Muestra:

De las escuelas que cumplen con los indicadores que las definen como exitosas en la comuna de Talca, 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, resultados SIMCE y cantidad de docentes, se seleccionan tres escuelas para la comuna de Talca, 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.

A continuación, se presentan las escuelas trabajadas, donde son: Escuela Presidente José Manuel Balmaceda y Fernández, denominada Esc. Balmaceda; Escuela Aurora de Chile, denominada Esc. Aurora y Escuela Básica de Talca, denominada Esc. Básica.

Tabla N°9: Número de matrícula y promedios SIMCE de las escuelas investigadas

Comuna	Escuelas Públicas Seleccionadas	Matrícula			Promedio SIMCE		
		2016	2017	2018	2016	2017	2018
Talca	Esc. Balmaceda	745	693	719	263	268	262
	Esc. Aurora	648	660	711	298	270	261
	Esc. Básica	940	946	944	270	273	277

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 10: cantidad de profesores en los colegios

Escuelas Públicas	2018
Esc. Balmaceda	59
Esc. Aurora	45
Esc. Básica	61

Fuente: Elaboración propia

2.11 Criterios de Selección de la Muestra

De las 48 escuelas municipales que están en la ciudad de Talca, se seleccionaron 3 por criterios de cantidad de estudiantes que atienden y por su ubicación geográfica, pues abarcan distintas áreas. Además, son escuelas que están bajo el promedio regional (268), con una alta cantidad de estudiantes y mismos niveles de enseñanza.

Cabe mencionar, que estas escuelas permitieron a acceder a participar en la investigación, donde de muy buena manera permitieron realizar entrevistas a seis docentes de segundo ciclo más el JUTP.

Además de los indicadores señalados, se consideró el índice de vulnerabilidad de las escuelas, se demuestra a continuación:

Tabla N° 11: índice de vulnerabilidad de escuelas seleccionadas

IVE	2016	2017	2018
Esc. Balmaceda	70,08%	71,08%	75,42%
Esc. Aurora	71,64%	72,82%	76,69%
Esc. Básica	67,04%	65,06%	76,73%

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia, mediante las tablas presentadas, los tres establecimientos que se realizó el trabajo de investigación, en que presentan un número de matrícula superior a los 700 estudiantes, abarcado a una gran población de la comuna. Con ello, se evidencia el IVE de cada uno que son bastante parecido.

2.12 Plan de Análisis

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

Tabla N° 12: Plan de análisis

	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Problematización.	X	X							
Revisión Bibliográfica.	X	X							
Marco metodológico.			X	X	X	X			
Marco teórico.			X	X	X	X			
Elaboración y validación de entrevista.		X	X						
Aplicación de entrevistas.			X						
Análisis cualitativo.				X					
Respuestas a las preguntas de investigación.				X	X				
Conclusiones.					X	X			
Revisión de Proyecto de graduación				X	X	X			
Corrección de Proyecto de graduación							X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Presentación y Análisis de los Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes y JUTP de los establecimientos municipales seleccionados de las comunas de Talca con relación a las concepciones sobre evaluación.

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

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

Tabla N°13: Nomenclatura de Agentes Claves de la Educación

Actor	Nomenclatura
Jefe de unidad técnico pedagógica	JUTP 1, JUTP 2 y JUTP 3
Docente	Profe 1, Profe 2... Profe 18

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1 ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje?

4.1.1.1 Jefes de Unidad Técnico Pedagógica

Tabla 14: Categorías y recurrencia de definición de evaluación de aprendizaje por JUTP

Categorías	Nº de recurrencias
Recoger información	3
Medir	2

Fuente: elaboración propia

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Recoger información** (3), que es comprendida como la acción que efectúan los sujetos para tomar decisiones, con la finalidad de

evidenciar cuánto es lo que han aprendido los y las estudiantes, de acuerdo a lo que el currículum nacional plantea, a través de los objetivos de aprendizaje e indicadores. Donde algunas respuestas fueron: *“Recoger información del niño y ver cuánto es lo que han aprendido los estudiantes, de acuerdo a lo que se está enseñando del currículum”* (JUTP1) y *“recoger evidencia que permite determinar el avance y logro de objetivos de aprendizaje”* (JUTP2).

En segunda instancia, se sitúa la categoría **Medir** (2), que es comprendida como la recopilación de datos, mediante la medición a los y las estudiantes, principalmente por medio de evaluaciones que resulten datos cuantificables, algunas respuestas fueron: *“ver también como el niño aprende, midiéndolo con evaluaciones en diferentes momentos”* (JUTP1) y *“recopilar información valiosa de los estudiantes, midiéndolos a través de valores cuantificables”* (JUTP3).

En relación a la pregunta señalada, llama la atención una respuesta, donde define evaluación de aprendizaje como *“valorización de lo que el estudiante está aprendiendo y como lo está estudiando”* (JUTP2). Pues, según Wiggins, valorar en investigación es levantar un juicio de valor, tomar algún dato que se entregó de un instrumento y de esta manera obtener los resultados de aprendizaje del estudiante, mediante *“la forma de calificaciones, sea a través de expresiones tales como «te felicito», «debes esforzarte más», «insuficiente», etcétera.”* (1998 p. 46)

4.1.1.2 Profesores

Tabla 15: Categorías y recurrencia de definición de evaluación de aprendizaje por docentes

Categoría	Nº de recurrencia
Proceso	10
Medir	4
Observar	3

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Proceso** (10), entendida como una instancia para visualizar los avances y logros que obtienen los y las estudiantes, ya sea en los objetivos de aprendizaje, habilidades, indicadores y capacidades de cada alumno y alumna. Además, es continuo y permanente que permite evidenciar los aprendizajes de los estudiantes mediante alguna evaluación. Según las respuestas: *“es un proceso en donde nosotros estamos viendo el avance del estudiante en todo momento”* (Profe 3), *“es un proceso, una instancia para comprobar lo que aprendió el estudiante, por medio de un estándar o indicador que se debe cumplir”* (Profe 7) y *“es un proceso que tiene que ver el logro de aprendizaje que cada niño obtiene, además visualizar sus habilidades y capacidades”* (Profe 15)

En segunda instancia, se sitúa la categoría **Medir** (4), considerada como la recopilación de datos del aprendizaje de los estudiantes. También referida como la medida de habilidades, capacidades y logro de cada alumno (a), principalmente por medio de evaluaciones que resulten datos cuantificables, donde algunas respuestas fueron: *“la medición continua que realizo del objetivo que tengo planteado para que mis estudiantes adquieran un conocimiento específico”* (Profe 1), *“se miden las habilidades o capacidades que tienen los estudiantes”* (Profe 9) y *“es medir de*

alguna manera lo que yo espero lograr con los estudiantes, es decir cuantificar los avances de acuerdo a los contenidos” (Profe 10).

En tercera instancia tenemos la categoría **Observar** (3), comprendida como el momento de visualizar alguna evidencia de manera observable el aprendizaje que está adquiriendo el estudiante, de esta manera tomar decisiones o estrategias acordes para alcanzar el objetivo, según algunas respuestas: *“consiste en observar que los estudiantes estén adquiriendo el aprendizaje, habilidad o destreza”* (Profe 8), *“Es poder ir observando para ver si es necesario cambiar las estrategias que estoy utilizando para que todos los niños logren el objetivo que yo me propuse”* (Profe 11) y *“ver la evolución mediante la observación que ha presentado el estudiante en clases”* (Profe 13).

En relación a la pregunta señalada, llama la atención una respuesta, donde define evaluación de aprendizaje como una valoración de los contenidos, según su respuesta: *“una valoración de los contenidos obtenidos por los estudiantes, viendo habilidades que obtuvo”* (Profe 16). Pues valorar en investigación es levantar un juicio de valor, tomar algún dato cuantitativo que deje evidencia de los logros y resultados del evaluado.

En resumen, los JUTP entienden la evaluación como una recogida de información, y los docentes la entienden como un proceso, no existiendo coincidencia en una categorización, pero en definición la comprenden parecida, donde es poder recoger una información del estudiante, mediante un proceso, visualizando los aprendizajes, habilidades y capacidades, con la finalidad de tomar una decisión.

Por otro lado, en relación a las categorías los JUTP, señalan que evaluación es medir el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, los profesores la definen como un momento de observar, donde ven los logros o no de los aprendizajes de sus estudiantes.

Por lo tanto, evaluar es poder ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, “como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales” (Ravela, 2009, p. 51).

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

4.1.2.1. Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

Tabla 16: Categorías y recurrencia de dificultades para evaluar los aprendizajes

Categorías	Nº de recurrencias
Coherencia de objetivo- evaluación	2
Concepción de evaluación	2
Elección de instrumento	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia, tenemos la categoría denominada **Coherencia de objetivo-evaluación** (2), definiéndola como la relación que debe presentarse entre los objetivos de aprendizaje e indicadores con las evaluaciones que se aplicarán, donde el profesorado en ciertas ocasiones presenta gran dificultad para evaluar los aprendizajes, pues no existe una óptima concordancia con lo que se entregó en clases, mediante sus objetivos con la evaluación que aplicará. Algunas respuestas fueron: *“La poca coherencia entre objetivos y lo que se está evaluando”* (JUTP1) y *“como los docentes han abordado los objetivos de aprendizaje y los indicadores con el instrumento de evaluación, existiendo una cierta incoherencia”* (JUTP2).

En segunda instancia se presenta la categoría **Concepción de Evaluación** (2), correspondiendo a una falta clara por parte de los/as docente, en relación a qué es evaluar, afectando sin duda en la elección del tipo de instrumentos adecuado para abordar los objetivos, pues solo se orientan por evaluaciones escritas, dejando de lado otros tipos de instrumentos, donde algunas respuestas fueron: *“dificultad está en la errónea concepción de evaluación que presenta el profesorado, conllevando en la aplicación de los instrumentos”* (JUTP1) y *“radica en la concepción malentendida que tenemos de evaluación, solo pensamos que es una prueba escrita”* (JUTP3).

En tercera instancia tenemos la categoría denominada **Elección de instrumentos** (2), comprendida como la falta de criterio que presentan los/as docentes, pues de una buena decisión se podrá evaluar eficazmente los aprendizajes de los estudiantes, donde generalmente solo eligen evaluaciones escritas y no generan nuevos instrumentos para medir a los aprendizajes de los estudiantes, según las respuestas: *“el profesorado debe elegir muy bien su instrumento para evaluar los objetivos”* (JUTP2) y *“falta de criterio para elegir un buen instrumento de evaluación para medir los aprendizajes de los niños”* (JUTP3).

4.1.2.2. Profesores

Tabla 17: Categorías y recurrencia de dificultades para evaluar los aprendizajes

Categoría	Nº de recurrencia
Tiempo	8
Características de los niños	5
Cobertura curricular	4
Tipo de instrumento	3
Cantidad de estudiantes	2

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar tenemos la categoría denominada **Tiempo** (8), comprendida como la falta de espacio y tiempo para realizar una óptima elección del instrumento que se desea para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, algunas respuestas fueron: *“tiempo para poder elegir un instrumentos adecuado para evaluar a mis estudiantes”*(Profe 1), *“factor tiempo para escoger el material necesario para abarcar el objetivo enseñado”*(Profe 7) y *“una de las dificultades es la falta de tiempo para poder evidenciar de forma cuantitativa los aprendizajes”* (Profe 8).

En segunda instancia tenemos la categoría denominada **Características de los niños** (5), comprendida como la diferencia que presentan los/as estudiantes para adquirir el aprendizaje,

conllevando a que cada niño/a tiene sus propias cualidades, habilidades, capacidades, motivación, nivel pedagógico emocional y conductual, según algunas respuestas fueron: *“las características de los alumnos, tienen habilidades y capacidades distintas, eso lo vuelve un poco complejo realizar un instrumento de evaluación”*(Profe 3), *“la parte más complicada es que los alumnos son todos distintos, algunos no son comprometidos, estudian poco”* (Profe 4) y *“dificultad en los estudiantes en sus carencias, aprendizajes previos que ellos traen, ganas de aprender”* (Profe 11).

La tercera categoría es denominada **Cobertura Curricular** (4), comprendida como el avance y logro que se debe cumplir, según las orientaciones del currículum nacional. Donde en ocasiones existen cursos o asignaturas con demasiados objetivos que se deben abordar, siendo algunos no alcanzados, según algunas respuestas fueron: *“la variedad de contenido y objetivos que hay por cada unidad en la asignatura, que realmente complica un buen desarrollo”* (Profe 2), *“los objetivos del currículum son muy amplios, por lo cual debo adecuarlos y hacerlos más específicos, apuntando siempre al objetivo de aprendizaje”* (Profe 9) y *“los planes y programas en algunos cursos son muy extensos, no logrando pasar todos los contenidos”* (Profe 12).

En cuarta instancia, tenemos la categoría denominada, **Tipo de instrumento** (3), comprendida como la diversidad de instrumento de evaluación que existen para aplicar un conocimiento y objetivo de aprendizaje, donde cuesta elegir el más idóneo para el grupo de curso, pues a veces no se evalúa por cada estudiante, al contrario, se opta por un instrumento común, sin importar las características de los estudiantes. Según algunas respuestas: *“... qué instrumento utilizaré para abordar el contenido, existiendo una gran variedad de instrumentos”* (Profe 10) y *“el diseño de los instrumentos de evaluación es estándar y no son particulares para observar cada paso”* (Profe 15).

En quinta instancia, tenemos la categoría denominada **Cantidad de estudiante** (2), comprendida como el número de estudiantes presentes en el aula, siendo un número grande por sala, donde es complejo evaluar a todos de una misma forma, según algunas respuestas *“es la cantidad de estudiantes, siendo casi imposible monitorear a todos, corregir y a la vez de avanzar en la cobertura curricular”* (Profe 17) y *“es la cantidad de estudiantes que existen en el aula, es complejo evaluar a todos de la misma manera”* (Profe 18).

En resumen, respecto a la pregunta sobre las dificultades que existen para evaluar los aprendizajes, se visualiza contrariedad entre los JUTP y profesores, ya que los primeros señalan que depende totalmente de cada docente, que en ocasiones no presentan una clara coherencia entre objetivo y evaluación, afectando a la decisión de elección óptima de algún instrumento para realizar un análisis de los resultados obtenidos de cada niño y niña.

En cambio, los profesores señalan que la gran dificultad es el factor tiempo, señalando que es poco el tiempo que existe para evaluar los aprendizajes. Otras dificultades que indican son externas a ellos, donde fluctúan entre las diferentes características de los estudiantes, la amplia cobertura curricular que se debe abordar, el tipo de instrumento idóneo para realizar una evaluación y la gran cantidad de estudiantes dentro del aula.

En síntesis, el grupo de JUTP señalan que las grandes dificultades para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, depende solamente del profesorado, por su errónea concepción de evaluación y la

falta de elección de un idóneo instrumento, faltando criterio adecuado para ello. No obstante, los docentes indican complicaciones en ámbitos externos a su trabajo, responsabilizando la gran mayoría a la falta o cantidad de tiempo que se otorga para evaluar a los estudiantes.

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

4.1. 3.1. Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

Tabla 18: Categorías y recurrencia de los instrumentos más utilizados

Categorías	Nº de recurrencias
Pruebas	3
Registro de realización de tarea	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia se presenta la categoría denominada **Pruebas** (3), en el que es entendida como evaluaciones escritas, formativas, de selección múltiple, verdaderas y falsas, y de desarrollo, con preguntas abiertas y cerradas. Según las respuestas: “*las pruebas de desarrollo, evaluaciones formativas*” (JUTP1), “*pruebas escritas con preguntas abiertas y cerradas*” (JUTP2) y “*evaluaciones de papel y lápiz, evaluación escrita con preguntas abiertas, selección múltiple, verdadero y falso*” (JUTP3).

En segunda instancia tenemos la categoría es denominada **Registro de Realización de Tarea** (2), comprendida como la utilización de pautas o lista de cotejo y rubricas, utilizadas en las evaluaciones de observación o de proceso que se realizan a los/as estudiantes. Según algunas respuestas fueron “*predominan las rubricas y pautas*” (JUTP2) y “*listas de cotejo, rubricas, registros anecdóticos*” (JUTP3).

4.1.4 ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por usted? ¿Por qué?

4.1. 4.1. Profesores

Tabla 19: Categorías y recurrencia de los instrumentos más utilizados

Categoría	Nº de recurrencia
Prueba	13
Registro de realización de tarea	11
Situación de desempeño	5

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia se encuentra la categoría denominada **Prueba** (13), comprendida como evaluaciones escritas, ya sean sumativas y/o formativas. Tales respuestas fueron: “*evaluación Sumativa que es la prueba*” (Profe 3), “*evaluación escrita, sumativa o formativa*” (Profe 10) y “*pruebas de comprensión lectora escrita*” (Profe 14).

En segunda instancia tenemos la categoría denominada **Registro de realización de tarea** (11), comprendida como pautas, listas de cotejo, rubricas, según algunas respuestas fueron: “*utilizo rubricas y listas de cotejo*” (Profe 5), “*pautas, rubricas y lista de cotejo*” (Profe 12) y “*rubricas y pautas de cotejo*” (Profe 17).

En tercera instancia está la categoría denominada, **Situación de desempeño** (5), entendida por el hacer de la persona, donde se involucra en su realización, en el que se evalúa por una observación indirecta. Según algunas respuestas: “*generalmente evalúo por disertaciones o exposiciones de los contenidos*” (Profe 4) y “*exposiciones en grupo y disertaciones grupales o individuales*” (Profe 18).

En resumen, en relación con la tercera pregunta las respuestas de los JUTP y profesores son bastante coincidentes, pues ambos grupos señalan instrumentos de evaluación comunes, tal caso es las pruebas escritas y el registro de realización de tareas. Sin embargo, el más ocupado son las evaluaciones escritas, entendida como pruebas de respuestas abiertas, cerradas o mixtas, y de registro de las actividades mediante observaciones con pautas o rubricas. No obstante, el realizar solo un tipo de evaluación, señala que falta claramente un mayor conocimiento hacia otros tipos de evaluación que se puede trabajar con los/as estudiantes y de esta manera abarcar más amplio a la adquisición de los aprendizajes de los niños y niñas.

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

4.1.5.1. Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

Tabla 20: Categorías y recurrencia de selección de instrumento de evaluación

Categorías	Nº de recurrencias
Autonomía docente	3
Conversaciones	2

Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Autonomía docente** (3), entendida que cada profesor/a tiene la facultad y propio criterio para realizar una elección óptima del instrumento de evaluación, en que debe tener el objetivo de aprendizaje o indicador que abarco en cada clase, es por ello, que cada educador/a tiene potestad de escoger su instrumento, tales respuestas fueron:

“ellos vayan viendo los instrumentos que quieran utilizar, siempre con la coherencia que es necesaria del objetivo e indicador” (JUTP1), “cada docente tiene la autonomía de seleccionar los instrumentos de evaluación” (JUTP2) y “dejo a criterio del docente el instrumento evaluativo a seleccionar” (JUTP3).

En segunda instancia se encuentra la categoría denominada **Conversaciones** (2), entendida como los momentos de diálogo entre JUTP y docentes, donde se unifican criterios, sugerencias y/o reflexiones a los instrumentos que ellos utilizarán, según las respuestas: “Se dialoga con los docentes cuando se solicita y reflexiones sobre la mejor alternativa para la evaluación” (JUTP2) y “se conversa con el docente para buscar términos medios en la evaluación” (JUTP3).

4.1.6 ¿Qué factores considera para seleccionar un instrumento de evaluación a aplicar?

4.1.6.1. Profesores

Tabla 21: Categorías y recurrencia de factores para la selección del instrumento de evaluación

Categoría	Nº de recurrencia
Característica del estudiante	10
Objetivo y contenido	9

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Características del estudiante** (10), comprendida como la diversidad de estilos y/o ritmos de aprendizajes que tienen los alumnos (as), también sus diferentes habilidades y capacidades que se presentan en las aulas de clase. Según algunas respuestas fueron: “características particulares de cada uno de los estudiantes, el tipo de contenido que se debe trabajar” (Profe 2), “la diversidad que se presenta en la sala de clases, abarcando sus estilos y ritmos de aprendizaje” (Profe 3) y “conocer muy bien al estudiante, sus características, capacidades y habilidades antes de poder realizar un proceso adecuado (Profe 7).

En segunda instancia se encuentra la categoría denominada **Objetivo y contenido** (9), entendida como el logro y cumplimiento que se debe realizar a la cobertura curricular, algunas respuestas fueron: “el plan y programa de la asignatura, también los indicadores que aparecen en cada objetivo” (Profe 1), “visualizar y tener claro el objetivo de la actividad con la que se trabajó en las diferentes clases” (Profe 6) y “considero aspectos formales, ya sean contenidos, objetivos y conocimiento de los estudiantes” (Profe 17).

En relación a la pregunta cómo seleccionar los instrumentos de evaluación las respuestas no coinciden, pues los JUTP atribuyen esta responsabilidad al docente mediante su autonomía y conocimiento para desarrollar un instrumento. Por el contrario, los docentes señalan como el principal factor las características de los/as estudiantes, cuáles son sus ritmos, estilos, habilidades

y/o capacidades que presentan, con ello visualizar además el objetivo y contenido que se ha trabajado en clases para realizar la evaluación.

Es importante que cada profesor al momento de realizar una elección del instrumento de evaluación, más allá de conocer a sus estudiantes, no se debe perder el foco de los objetivos, indicadores y habilidades que se han trabajado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo muy relevante esto para obtener resultados y posteriormente una toma de decisión.

En resumen, cabe señalar que los JUTP no deben responsabilizar solo al docente de la elección de su instrumento o realizar conversaciones con ellos a modo de reflexión, después de la aplicación, al contrario, deben ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de asesorías, ayudas u orientaciones al profesorado, en cuanto al tipo de evaluación e instrumento que aplicarán. Además, los/as docentes deben ser capaces de escuchar y aceptar estas conversaciones como una retroalimentación, para una mejora en los aprendizajes de cada estudiante.

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

4.1.7.1. Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

Tabla 22: Categorías y recurrencia de usos a los resultados de evaluación

Categorías	Nº de recurrencias
Reflexionar y analizar	3
Retroalimentar	2
Datos cuantitativos	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia, está la categoría denominada **Reflexionar y Analizar** (3), entendida como el momento de realizar una conversación, comentar y reflexionar en torno a los resultados que se han obtenido tanto en cada estudiante, como en la generalidad del curso, con la finalidad de una toma de decisiones, según algunas respuestas fueron: “*se debe hacer una reflexión y un análisis de los resultados de cada una de las evaluaciones, para tomar decisiones*” (JUTP1), “*un momento de reflexión que tienen que sacarse un análisis provechoso*” (JUTP2) y “*analizar de forma general y específica la realidad del curso o individual*” (JUTP3).

En segunda instancia tenemos la categoría denominada **Retroalimentación** (2), entendida como la instancia fundamental, para conocer los aprendizajes de los/as estudiantes, cuáles son sus logros o no, según los objetivos trabajados, para luego generar alguna toma de decisión. Según algunas respuestas “*retroalimentación para saber que le falta al niño para poder continuar*” (JUTP1) y “*retroalimentación productiva, que genere la toma de decisiones objetivas frente a los procesos y establecer estrategias remediales*” (JUTP3).

En tercera instancia se encuentra la categoría denominada **Datos cuantitativos** (2), comprendida como los datos numéricos que reciben los JUTP, para generar un análisis del desempeño académico

de cada niño o niña, según algunas respuestas fueron: “yo obtengo solo la calificación, el número final y con estos insumos puedo analizar el desempeño académico de cada estudiante” (JUTP2) y “se extraen los datos de forma cuantitativa para generar un análisis cualitativo del niño o en ocasiones a nivel grupal” (JUTP3).

4.1.7.2. Profesores

Tabla 23: Categorías y recurrencia de usos a los resultados de evaluación

Categoría		N° de recurrencia
Retroalimentación	Estudiantes	9
	Profesional	6
Datos cuantitativos		4

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia se presenta la categoría denominada **Retroalimentación** (15), en el que se subdivide en dos, pues los docentes la entendieron por un área de **Retroalimentación** hacia el **estudiante** (9), comprendida como una instancia que se realiza un análisis y se revisa la evaluación en conjunto con los/as alumnos/as, visualizando los errores, aciertos y logros que obtuvieron. Algunas respuestas fueron: “una retroalimentación es muy importante realizarla en una clase y obtener buenos progresos de los estudiantes” (Profe 5), “retroalimentación en conjunto con mis estudiantes, sobre todo aquellos contenidos más descendidos, donde utilizo material concreto y apoyo entre pares” (Profe 9) y “realizo una retroalimentación en conjunto con los estudiantes para visualizar los errores frecuentes que obtuvieron” (Profe 17).

Por otro lado, fue entendida también como **Retroalimentación profesional** (6), comprendida como la instancia en que el docente pueda reflexionar en torno a los resultados que obtuvo de las evaluaciones, observando cuánto fue el aprendizaje y logro del objetivo por parte de los estudiantes, mediante las metodologías que se utilizaron, según algunas respuestas fueron: “es una retroalimentación para mí, para ver cómo se han estado trabajando la instalación de aprendizajes, que profundidad o calidad están entregados” (Profe 2), “es una retroalimentación porque los resultados que ellos tienen lo ocupó par, cómo ha sido mi metodología de enseñanza, ver en qué falle, cómo enseñe la materia” (Profe 3) y “me permite manejar si realmente el objetivo se aprendió o no, a modo de una retroalimentación y reflexión personal” (Profe 8).

En segunda instancia está la categoría denominada **Datos cuantitativos** (4), comprendida como el resultado cuantificable de la evaluación, por lo tanto, es un uso de números para una calificación, en relación al aprendizaje de los/as estudiantes. Algunas respuestas fueron: “generalmente es la cuantificación para el libro de clases” (Profe 7), “para ver cómo es la situación o realidad del curso, mediante números” (Profe 13) y “usos cuantitativos para ver el logro del aprendizaje de cada niño y niña” (Profe 15).

En relación a la pregunta de los usos de los resultados de evaluación, las respuestas son poco coincidente, pues los JUTP la visualizan como una instancia de reflexión y análisis, de los logros

que obtuvieron los estudiantes, para tomar una decisión, asimismo lo que ellos reciben son solo números, donde no pueden realizar un mayor análisis a los aprendizajes de los/as alumnos/as.

Sin embargo, las respuestas de los docentes son direccionadas hacia una retroalimentación, vista de dos ámbitos, primero hacia el estudiante en relación a su aprendizaje y segundo una retroalimentación profesional, para visualizar si se logró entregar un adecuado método de enseñanza. No obstante, algunos docentes, igualmente señalaron que los usos que le dan a los resultados es poder cuantificar en nota los aprendizajes para ser traspasado en el libro de clases.

En resumen, creo que debe ser primordial que tanto JUTP y docentes, generen instancias de retroalimentación, a nivel profesional y sobre direccionado hacia cada estudiante, para entregar u orientar en los aciertos o no de la evaluación, de esta manera se generan aprendizajes significativos en ellos y no se conlleva a vacíos de contenido, que un futuro pueda afectar el rendimiento del niño y niña.

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

4.1.8.1. Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

Tabla 25: Categorías y recurrencia del conocimiento del decreto 67/2018

Categorías	Nº de recurrencias
Evaluación	3
Normas mínimas	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia se encuentra la categoría denominada **Evaluación** (3), entendida como la búsqueda de cambios en la forma de evaluar, donde se pretende 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: *“poder trabajar lo que es formativo, potenciando estos tipos de evaluación”* (JUTP1), *“potenciar el proceso de evaluación, quiero decir el uso formativo como una estrategia de aprendizaje, con un uso pedagógico dinámico y diversificado”* (JUTP2) y *“pretende potenciar la evaluación con uso más de proceso, formativo, tomando en cuenta la diversificación del aprendizaje”* (JUTP3).

En segunda instancia tenemos la categoría denominada **Normas mínimas** (2), refiriéndose a los conceptos de calificación, promoción y evaluación del estudiante, donde la definen como la normativa mínima que cada profesor/a 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”* (JUTP) y *“establecer las normas mínimas para la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes”* (JUTP3).

4.1.8.2. Profesores

Tabla 26: Categorías y recurrencia del conocimiento del decreto 67/2018

Categoría	Nº de recurrencia
Evaluación	9
Orientaciones	5
Desconocimiento	4

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Evaluación** (9), entendida como una valoración permanente, orientada hacia una instancia formativa para el estudiante, realizándose todos los días en forma constante. Algunas respuestas fueron: *“es una evaluación permanente que se debe hacerse todos los días, evaluamos en cada momento”* (Profe 1), *“se basa en nuevo tipo de evaluación, apuntando más a lo formativo, ir evaluando constantemente a los niños”* (Profe 3) y *“propone una evaluación formativa, que será una nueva forma de evaluar a los estudiantes”* (Profe 18).

En segunda instancia tenemos la categoría denominada **Orientación** (5), definida como un lineamiento que se debe realizar para evaluar a los/as estudiantes, a través de normas mínimas de evaluación, calificación y promoción que plantea el ministerio de educación. Algunas respuestas fueron: *“conjunto de orientaciones o normas relacionadas con la evaluación o al proceso de evaluación”* (Profe 8), *“...fija una normativa mínima para evaluar”* (Profe 14) y *“normas mínimas de evaluación, calificación y promoción para los estudiantes en modalidad tradicional de la enseñanza formal”* (Profe 17).

En tercera instancia se encuentra la categoría denominada **Desconocimiento** (4), entendida como no conocer lo que plantea el decreto, algunas respuestas fueron: *“no sé de ese decreto”* (Profe 13) y *“no conozco el decreto”* (Profe 16).

En relación a la pregunta qué conocen del decreto 67/2019, las respuestas son bastante coincidentes, pues tanto los JUTP y docentes señalan que es una evaluación, orientada a fortalecer lo formativo, mediante un proceso sistemático y permanentemente. Asimismo, ambos grupos señalan a este decreto como orientaciones a las normas mínimas que se deben cumplir en relación a las evaluaciones, calificaciones y promoción del estudiante. Tal como lo señala el Ministerio de Educación, su finalidad es evitar la repitencia o que ésta sea una medida excepcional luego de que se haya acompañado continuamente a los/as estudiantes para apoyarlos en el proceso de aprendizaje y aun así no haya logrado los aprendizajes esperados (2017). Potenciando enormemente la evaluación formativa, donde se podrá visualizar el logro y avance de cada alumno y alumna mediante un proceso continuo.

No obstante, existe un grupo menor de docentes, pero no significativo que señalan desconocimiento de este decreto, donde no pudieron dar respuesta a esta pregunta. En que se deberá trabajar en ello, pues es responsabilidad profesional estar en constante conocimientos de nuestras políticas públicas orientadas hacia el sistema educativo.

4.1. 9. ¿Cómo cree usted que impactará en el establecimiento?

4.1.9.1. Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

Tabla 27: Categorías y recurrencia del impacto del decreto 67/2018 en el establecimiento

Categorías	Nº de recurrencias
Incertidumbre	3
Positivo	2

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Incertidumbre** (3), entendida como la inseguridad con respecto a los impactos que podría propiciar al establecimiento, donde será complejo en algunas ocasiones el cambio de pensamiento de los docentes en relación al tipo de evaluación, según las respuestas: *“Vienen cambios bastantes fuertes, ahora que el profesor cambie, eso va a costar un poquito, con ello desconozco si será un impacto positivo”* (JUTP1), *“tendrá impacto en la medida que exista excelente gestión del liderazgo, desde la dirección no solo administrativo”* (JUTP2).

En segunda instancia tenemos la categoría denominada **Positivo** (2), pues se espera que todo cambio presente algún desafío optimista, tales respuestas fueron: *“debería impactar de forma positiva, siempre cuando el reglamento generado de este decreto sea realizado de forma democrática y participativa”* (JUTP2) y *“será un desafío positivo sensibilizar educar y promover entre los padres y apoderados y estudiantes este concepto de evaluación”* (JUTP3).

4.1. 10 ¿Cómo cree usted que impactará en sus prácticas pedagógicas?

4.1. 10.1. Profesores

Tabla 28: Categorías y recurrencia del impacto del decreto 67/2018 en las practicas pedagógicas

Categoría	Nº de recurrencia
Positiva	6
Negativa	5
Desconocimiento	4
Incertidumbre	3

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia tenemos la categoría denominada **Positiva** (6), entendida como un impacto bueno en el aula, esperando con entusiasmo y ganas de que afecta positivamente en los/as alumnos/as, algunas respuestas fueron: *“positivamente, pienso que los cambios siempre son buenos, siempre hay que estar abierto al cambio, para ir buscando otros paradigmas y beneficios a los niños”* (Profe 3), *“positivo, no creo que implique un cambio total del cielo a la tierra de cómo conciliamos la evaluación, pero todo cambio es siempre bueno”* (Profe 6) y *“espero que impacte positivamente con las nuevas prácticas de evaluación formativa”* (Profe 14).

En segunda instancia está la categoría denominada **Negativa** (5), comprendida como un impacto malo en las aulas, por diferentes factores, características y motivación de los/as estudiantes, donde siempre realizan las evaluaciones por una nota o calificación, algunas respuestas fueron: *“negativo, va ser un proceso muy lento, los profesores no tenemos tiempo para estar cambiando, para buscar nuevas estrategias o paradigmas”* (Profe 4), *“negativo, quizás porque, personalmente va a recurrir mayor tiempo para la preparación de evaluaciones y los niños acá en Chile están acostumbrados a hacer las cosas por las notas, va ser muy complejo este cambio”* (Profe12) y *“negativo, pues los niños no están acostumbrados a que no se les evalúe todos los días, si se cambia a otro paradigma será muy brusco para ellos”* (Profe 18).

En tercera instancia tenemos la categoría denominada como **Desconocimiento** (4) entendida como no manejo del decreto, por ende, no se puede fundamentar su impacto. Algunas respuestas fueron: *“no puedo responder, por falta de conocimiento al decreto”* (Profe 15) y *“no lo puedo determinar por desconocimiento”* (Profe16).

En cuarta instancia, tenemos la categoría denominada como **Incertidumbre** (3), comprendida como inseguridad de que impacte de alguna buena o mala forma el decreto, algunas respuestas fueron: *“realmente confuso, no está claro cómo será la nueva forma de evaluar a los alumnos y alumnas”* (Profe 2) y *“realmente tengo dudas, pues se debe considerar una nueva forma de evaluar, donde desconozco bastante sus lineamientos, entonces no tengo claro en relación a su impacto”* (Profe 9).

En relación al impacto del decreto 67/2018 en los establecimientos educacionales, las respuestas son bastante ambiguas, pues algunos creen que será totalmente incierto por la recepción de los docentes, donde tendrá cambios bastante fuertes en sus prácticas pedagógicas. No obstante, existe cierto optimismo en los JUTP, esperando que afecte de manera óptima el desarrollo de este decreto, todo en beneficio de los/as estudiantes, padres y apoderados.

Por el contrario, las opiniones de los docentes fluctúan entre los que creen que será un impacto positivo, donde cada cambio siempre tendrá cosas buenas y algunos señalan que será negativo porque los/as profesores/as no están bien capacitados u orientados al tipo de evaluación que se debe realizar. Finalmente, algunos manifiestan desconocimiento del decreto, por ende, no pueden realizar una opinión de su impacto.

En resumen, sería óptimo el conocimiento de este decreto en cada profesor y profesora, de esta manera podrán generar un impacto positivo, pues se espera mejorar la forma de evaluar a los/as estudiantes, donde sea un proceso sistemático para la adquisición de aprendizajes de cada niño y niña.

4.2 Análisis de los Resultados a la Luz de los Referentes Teóricos

En relación al trabajo de grado realizado, se analizaron las prácticas pedagógicas de los agentes claves, es decir de los/as docentes y JUTP. Se puede mencionar que, en relación a la concepción de evaluación de aprendizaje, existe bastante ambigüedad de su concepción, pues diferentes profesores no manejan del todo la diversidad de los instrumentos de evaluación, pues generalmente están realizando evaluaciones escritas, con tipo de preguntas cerradas, verdadero o falso, términos pareados, entre otros. Dejando de lado otros instrumentos, tal como registro de realización de tareas, como pautas o escalas de valoración; además pocos utilizan la situación de desempeño, las actividades de portafolio, exposiciones, debates, estudios de casos, entre otros. Asimismo, también se ha observado que los docentes ponen énfasis en la evaluación de contenidos conceptuales, privilegiando la reproducción del conocimiento y prestando poca atención a la evaluación de habilidades cognitivas superiores (Prieto y Contreras, 2008).

Esto se debe principalmente que los/as profesores en su mayoría señalan que por factores externos a ellos no pueden ser más diversificados sus instrumentos, siendo un gran factor la falta de tiempo para abordar el currículo nacional, que en algunas asignaturas es bastante amplio, en que muchas ocasiones se pasa el contenido para abarcar el programa, pero no se verifica realmente el logro de aprendizaje.

Tanto los docentes como JUTP deben potenciar instrumentos diversificados, ya sean cualitativo o cuantitativos, no solo en una evaluación escrita se evidencian los aprendizajes, al contrario, debe ser constante mediante instrumentos de observación, interrogación, pautas, entre otros.

Cabe mencionar, los que lideran el aprendizaje de los estudiantes tienen poco apoyo de sus líderes, es decir JUTP, pues estos desligan las obligaciones a los profesores, donde no contribuyen a mayores ideas para la evaluación de aprendizaje, donde comentan que el gran error es la concepción de evaluación.

Por otro lado, los docentes no son bien formados en relación a los tipos de evaluación de aprendizaje, pues en sus instituciones de formación se les enseña poca metodología, ya que ellos mismos aplican las mismas instancias de evaluación. Por lo mismo, el CPEIP ha instaurado capacitaciones y herramientas profesionales para avanzar en este ámbito.

4.3 Principios, Relaciones y Generalidades que se pueden extraer a partir de los Resultados Obtenidos.

A modo general, los JUTP y profesores entrevistados muestran habilidades y conocimiento de su gestión pedagógica, se visualizan actitudes para potenciar una cultura centrada en el aprendizaje,

pues no potencian los tipos de evaluación que pueden utilizar en el aula. Lo anterior, se manifiesta cuando expresan a nivel general su concepción de evaluación, donde la encasillan como un proceso de recogida de información para tomar una decisión, pues evaluación de aprendizaje se refiere a conocer el nivel logro en relación al aprendizaje que tiene el/la estudiante. Olvidando la utilización de diferentes formas de evaluar y el uso de habilidades que requieren para aquello.

Según lo expuesto por el análisis de las entrevistas, es relevante considerar que la mayoría de las prácticas cumplen con los elementos que las constituyen, en lo referido al núcleo pedagógico (consideran el currículum nacional, procesos de enseñanza y evaluación institucionalizadas, coherencia con la normativa nacional), a los centros escolares y redes con las familias y otros agentes sociales (Escudero, 2009).

Como se expuso en la revisión bibliográfica, en la actualidad se promueve el uso de diferentes tipos de instrumentos de evaluación, a grandes rasgos manejar no solo el tipo de prueba, sino el registro de realización de tareas y situaciones de desempeño.

Cabe señalar, que los docentes realizan adecuaciones a sus estudiantes, dependiendo de sus características, apoyando en un aprendizaje óptimo para ellos, donde se aplica el decreto 67/2018, desde una evaluación formativa y con diversidad de ella.

En síntesis, los principios que aparecen desde el relato de los (as) JUTP y docentes que participaron en el estudio son: concepción de evaluación de aprendizaje, mayor utilización de instrumentos de evaluación, manejo del decreto 67/2018, trabajo colaborativo y comunicación efectiva.

Por tanto, es necesario que el nivel central instaure oportunidades de retroalimentación entre quienes participan en el aprendizaje de los estudiantes, donde se realicen secciones para comentar actividades o evaluaciones efectivas del estudiante. Es muy necesario contar con una normativa más actualizada y pertinente, que facilite evaluaciones flexibles y pedagógicas hacia cada estudiante.

Capítulo V: CONCLUSIONES

5.1 Resultados Obtenidos

Al realizar y posteriormente analizar la investigación, se evidencia que el mayor problema radica que los docentes no utilizan mayores herramientas o técnicas de evaluación, por diversos factores, señalando que los problemas externos afectan, tal como la cantidad de tiempo, en que muchas ocasiones no se puede abarcar todo el currículum nacional, por ser muy extenso y con tiempo acotado para la enseñanza de aprendizaje a los estudiantes.

Cabe destacar que el gran uso que le dan a los resultados de las evaluaciones, los JUTP señalan que solo son datos cuantitativos, lo que se expresa en la literatura sobre el tema, la mayoría de los maestros tiende a dar a sus alumnos/as mucha devolución de carácter valorativo, a veces a través de calificaciones, en ocasiones mediante expresiones orientadas a la motivación, y poca descripción de lo producido por el/la alumno/a, asimismo, poca orientación y oportunidades para reflexionar sobre las tareas y sus dificultades. Dado que los docentes no mencionaron que reflexionan o analizan los resultados sea relevante en sus prácticas pedagógicas, pues realizan una retroalimentación personal y hacia el alumnado, sin profundizar mayormente.

La implementación del decreto 67/2018 ha impactado positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues están constantemente en alguna evaluación, para evidenciar sus aprendizajes y logros, ya sea en habilidades y/o capacidades, sin ser visualizada aún por algunos docentes. Sin embargo, uno de los principales problemas en la evaluación es la confusión que se produce, en la práctica, entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Si bien en el discurso pedagógico se insiste en la importancia de la primera, dentro de las aulas predomina la segunda (Ravela, 2009). Ambas son importantes, pero tienen finalidades y lógicas diferentes.

El impacto que genera la gestión pedagógica de los JUTP en los aprendizajes de los estudiantes, no es mucho, ya que responsabilizan toda función al docente, donde ellos solo supervisan la entrega de objetivos o indicadores, mediante observaciones de clases y resultados que a ellos les llegan, mediante números.

En síntesis, al analizar las prácticas pedagógicas de los agentes claves, se puede concluir que muchos docentes no aplican diversificación de instrumentos evaluativos, por diversos factores que señalaron. Por otra parte, los JUTP describen que ellos no se involucran mayormente en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde insisten que debería haber un cambio grande en la modalidad de enseñanza del profesorado para la implementación del nuevo decreto.

No obstante, hay profesores que aún tienen desconocimiento en relación a la implementación del decreto, donde solo señalan el tipo de evaluación, y no visualizan las orientaciones que entrega esta ley, en cuanto a cantidad de calificación y promoción del estudiante.

En síntesis, es importante y necesario que la evaluación y retroalimentación sean parte de toda propuesta curricular y que esta considere una planificación a mediano y largo plazo, de esta manera permita “una permanente y sistemática recogida de evidencia acerca de la implementación curricular, de las demandas al currículum nacional tanto desde el sistema educativo como desde la sociedad, así como de los avances y cambios curriculares a nivel mundial” (Arratia y Osandón, 2018, p.109).

5.2 Aportación al Campo o Disciplina

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los/as alumnos/as a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones. Por ende, es necesario poder revisar la gestión pedagógica que están realizando los JUTP, pues no se involucran mayormente en el aprendizaje de los/as estudiantes, donde debe ser primordial esto, para general un cambio en la enseñanza.

Dentro de la gestión de aula es importante considerar la diversificación de instrumentos de evaluación, los/as profesores/as no realizan muchas actividades diversificadas dentro del aula, pues toman un objetivo de aprendizaje y lo desarrollan, olvidando sus indicadores y habilidades que se debe abordar. Entonces, toman el objetivo según el currículum nacional, y pasan el contenido, sin detenerse de las necesidades que se involucran en la clase o en el tipo de alumno que se presenta, posteriormente realizan una evaluación, generando grandes problemas o vacíos de contenido.

Resumiendo, es importante que cada docente mejore su gestión de aula, donde sea capaz de visualizar el objetivo con sus indicadores y habilidades que se deben trabajar en cada estudiante, pues es relevante que cada profesor maneje estas variables para obtener avances y aprendizajes en los/as alumnos/as. De esta manera las evaluaciones, tendrán un objetivo claro, en el que se pueden realizar diversidad de instrumentos, haciendo participe a los/as niños/as en la construcción de su propio aprendizaje y evaluación, conllevando al tan deseado aprendizaje significativo.

5.3 Sugerencias e Interrogantes para Futuros Trabajos en el tema

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

Por lo tanto, se vuelve imprescindible poder desarrollar una futura línea de investigación profundizando el impacto que ha presentado la implementación del Decreto 67/2018, en que se puede generar investigaciones en relación a las opiniones de los agentes claves del sistema educativo, para conocer sus impresiones, dudas, consultas y tal vez algunas problemáticas reales que existen dentro de la sala de clases y así conocer con exactitud cómo seguir mejorando en la calidad de la educación chilena.

Además, generar instancias de compromisos con docentes, mediante conferencias y/o capacitaciones explicando cuál es la concepción de evaluación con ello mostrar la diversidad de instrumentos de evaluación, sugiriendo al profesorado que utilice más herramientas de evaluación de observación, donde pueden ser sistemáticas, con escalas de apreciación o no sistemáticas, mediante registro anecdótico, sirviendo bastante esta última para evidenciar el proceso de aprendizaje del estudiante.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Fuentes bibliográficas

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- AUSUBEL, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Gruneand Stratton.
- Arratia A., Osandón L. (2018). Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. Recuperado el 29 de enero de 2020. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). *Indicadores socio-demográficos y económicos Región del Maule*. Recuperado el 22 de febrero de 2020. Disponible en <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region7/indica.htm>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). *Decreto 67/2018 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación; Subsecretaría de educación. Consultado el 20 de diciembre de 2019. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- CARBALLO, R. (1990): Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón*, 42 (4), (pp.423-431).
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Castillo S. Arredondo J. Cabrerizo D. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Consultado el 18 de enero de 2020. Disponible en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Díaz B. y Hernández R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México.

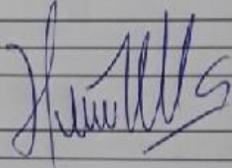
- Edecsa (2016). *Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país*. Informe no publicado.
- Ellis, S. y Rogoff, B. (1982). The strategies and efficacy of child versus adult teachers. *Child Development*,
- 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. y Núñez, C. (2017). *Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos*. Informe no publicado.
- Förster, C. y Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. *CEPPE Policy Briefs*, 18, CEPPE UC.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*. Recuperado el 06 de febrero de 2020. Disponible en https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf
- Gagné, R. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. (Aguilar: Madrid). (Ed. orig: The conditions of learning, Holt, Rinehart & Winston: New York, 1965).
- García (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Síntesis, Madrid.
- Gobierno Regional del Maule. (2019). *Cuenta pública 2018*. Talca, Chile. Consultado el 22 de febrero de 2020. Disponible en <http://www.goremaule.cl/ctaPublica/CuentaPublica2018.pdf>
- Griffin, P. (2014). *Assessment for Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press
- Guba, G.E. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.
- Guerra, S. (2014) *La evaluación como aprendizaje*, Madrid: España
- Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2003) *Metodología de la investigación*, quinta edición McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jensen, J., McDaniel, M., Woodard, S. y Kummer, T. (2014). Teaching to the Test... or Testing to Teach: Exams Requiring Higher Order Thinking Skills Encourage Greater Conceptual Understanding. *Journal Educational Psychology Review*, 26(2), pp. 307–329.
- Lemus M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- Masters, G. (2012). *Measuring and rewarding school improvement*. Recuperado de http://research.acer.edu.au/policy_analysis_misc/15
- McMillan (2005) *Investigación educativa 5.a edición* PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid.

- Mena, M., Méndez, I. Concha, C. y Gana, Y. (2018). El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación: avances y desafíos para la política pública.
- Ministerio de Educación Pública de Chile. (1978). Decreto de Evaluación N° 2.088 de 1978.
- Ministerio de Educación Pública de Chile. (1997). Decreto de Evaluación N° 511 de 1997.
- Ministerio de Educación (2014). *Fundamentos Estándares de Aprendizaje 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Página 28
- Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza, Decreto 83/2015*. Recuperado el 03 de febrero de 2020. Disponible en <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. Extraído de:
<http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Monzón, M. (2015). Evaluación del Aprendizaje: Un recorrido histórico y epistemológico.
- Morales E. García F. Campos R. Astroza H. (2012). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje Competency - based Skills through Learning Objects Erla <https://revistas.um.es/red/article/view/233721/179581>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Reformulando la carrera docente en Chile*. Recuperado el 03 de febrero de 2020. Disponible en <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- PARRILLA, Angeles., (2008). El Desarrollo Local e Institucional de Proyectos Educativos Inclusivos. En Perspectiva CEP, 2008, n° 14 pp.17-31 Universidad de Sevilla
- PEC (2017). *Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción*.
- Prieto, M. Contreras G. (2008), *LAS CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS PROFESORES: UN PROBLEMA A DEVELAR*. *Estud. pedagóg.* [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.245-262. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>.
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: el problema de la evaluación de las aulas de educación primaria en América Latina*. *Páginas de Educación*, 2, pp. 49-

- Montevideo, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/download/14.html>
- Ravela, P., Leymoníe, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 41(1), pp. 20-45. Revista de Educación a Distancia. (2000). Número 36 <http://www.um.es/ead/red/36> Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje.
- Rojas, F. (2001). «Enfoques sobre el aprendizaje humano» (PDF). p. 1. Consultado el 25 de junio de 2009. «Definición de aprendizaje
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Montréal, Éditions du renouveau pédagogique. Disponible en: http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/vocabul_page.htm
- Schunk, D. (2012), *Teorías del aprendizaje. una perspectiva educativa Sexta edición* PEARSON EDUCACIÓN, México.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Velásquez, F. (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano (PDF). p. 1. Consultado el 25 de junio de 2009. «Definición de aprendizaje
- 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.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

Anexo N° 1: Validaciones de expertos

	Facultad de Ciencias de la Educación Magister en Política y Gestión Educativa	
VALIDACIÓN DE EXPERTOS		
A. INFORMACIÓN GENERAL		
<p>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"</p>		
B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO		
Nombre	Héctor Segundo Castillo González	
Profesión	Profesor de Educación General Básica	
Postgrado	Magister en Gestión y Liderazgo Educativo.	
Lugar de Trabajo	Escuela Presidente José Manuel Balmaceda y Fernández	
Cargo que Desempeña	Inspector General	
Años de Experiencia	21 años	
Fecha: 17 de octubre del 2019	Firma: 	
C. REACTIVOS A EVALUAR		
<p>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:</p>		
RANGO	SIGNIFICADO	
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado	
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado	
3	Descriptor óptimo para su aplicación	
<p>Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar dicho instrumento.</p>		

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

OBSERVACIONES GENERALES

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

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



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	María Cristina Lillo Vespey
Profesión	Profesora de Historia
Postgrado	Magister en Evaluación
Lugar de Trabajo	Liceo Manuel Montt
Cargo que Desempeña	Docente de Aula
Años de Experiencia	17

Fecha: 18/10/2019 Firma:

C. REACTIVOS A EVALUAR

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

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

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

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 SUBVENCIÓNADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR**”

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	María Ester Guzmán Zepeda
Profesión	Educadora de Párvulos
Postgrado	Magister en Política y Gestión Educacional
Lugar de Trabajo	Colegio Integrado San Pío X –Talca
Cargo que Desempeña	Coordinador Académico
Años de Experiencia	14 años

Fecha: 16 de octubre de 2019

Firma:



C. REACTIVOS A EVALUAR

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

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

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

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

OBSERVACIONES GENERALES

Pregunta 4, Generalmente el tipo de evaluación lo selecciona el docente, UTP, aporta desde la revisión del instrumento, los tipos de preguntas o los indicadores a evaluar, los cuales cumpla con los diferentes niveles de los estándares de aprendizaje (Adecuado, elemental e insuficiente).

Preguntas 7. Falta completar las preguntas desde el impacto del decreto 67° ya que es muy amplio, a lo mejor distinguir alguna de las áreas del decreto como evaluación, Calificación y promoción.

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

D. INFORMACIÓN GENERAL

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

E. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

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

Fecha: 17 de octubre	Firma: GISS
----------------------	----------------

F. REACTIVOS A EVALUAR

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

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

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

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

OBSERVACIONES GENERALES

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?”

Anexo N° 2: Consentimientos de 2 JUTP

Facultad de Ciencias de la Educación
Magister en Política y Gestión Educacional

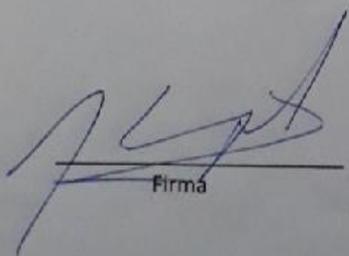
CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

De esta participación he comprendido que:

1. Es inofensiva.
2. Toda la información obtenida en la investigación será tratada confidencialmente y su uso está restringido a esta investigación. Asimismo, los datos de identificación se mantendrán anónimos.
3. Sólo podré acceder a los resultados al finalizar el proceso de investigación.
4. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sammy González Soto quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 996977008 y su correo electrónico arletteg93@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 Jaime Eduardo Cruzat Espinosa (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y practicas evaluativas en el ámbito escolar" a cargo de la investigadora Sammy González Soto para optar al grado de Magister en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca.


Firma

13-11-2019
Fecha



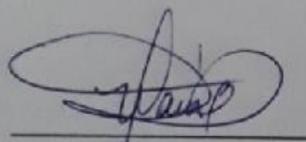
CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

De esta participación he comprendido que:

1. Es inofensiva.
2. Toda la información obtenida en la investigación será tratada confidencialmente y su uso está restringido a esta investigación. Asimismo, los datos de identificación se mantendrán anónimos.
3. Sólo podré acceder a los resultados al finalizar el proceso de investigación.
4. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sammy González Soto quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 996977008 y su correo electrónico arletteg93@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 Maria M. Bravo J. (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar" a cargo de la investigadora Sammy González Soto para optar al grado de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca.


Firma

11/11/09.
Fecha

Anexo N° 3: Consentimientos de algunos docentes entrevistados

 
Facultad de Ciencias de la Educación
Magíster en Política y Gestión Educacional

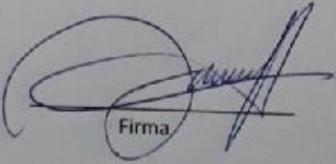
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar del Trabajo de Grado titulado "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y practicas evaluativas en el ámbito escolar". El objetivo es analizar las concepciones y practicas 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-IJTP).

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, Sammy González Soto quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 996977008 y su correo electrónico arletteg93@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. Nibaldo 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 Carola Rojas González (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y practicas evaluativas en el ámbito escolar" a cargo de la investigadora Sammy González Soto para optar al grado de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca.


Firma

06/11/2018
Fecha



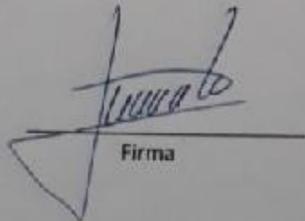
CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

De esta participación he comprendido que:

1. Es inofensiva.
2. Toda la información obtenida en la investigación será tratada confidencialmente y su uso está restringido a esta investigación. Asimismo, los datos de identificación se mantendrán anónimos.
3. Sólo podré acceder a los resultados al finalizar el proceso de investigación.
4. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sammy González Soto quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 996977008 y su correo electrónico arletteg93@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 José Miguel Valdés Ulloa (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito escolar" a cargo de la investigadora Sammy González Soto para optar al grado de Magister en Política y Gestión Educativa de la Universidad de Talca.


Firma

11 NOV. 2019
Fecha



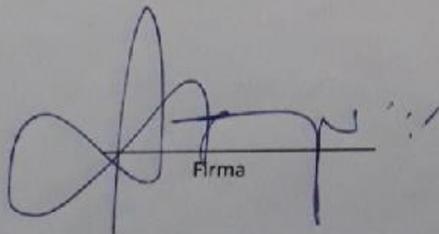
CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

De esta participación he comprendido que:

1. Es inofensiva.
2. Toda la información obtenida en la investigación será tratada confidencialmente y su uso está restringido a esta investigación. Asimismo, los datos de identificación se mantendrán anónimos.
3. Sólo podré acceder a los resultados al finalizar el proceso de investigación.
4. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sammy González Soto quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 996977008 y su correo electrónico arletteg93@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 Rodrigo Pérez C (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y practicas evaluativas en el ámbito escolar" a cargo de la investigadora Sammy González Soto para optar al grado de Magister en Política y Gestión Educativa de la Universidad de Talca.


Firma

13/11/2019
Fecha



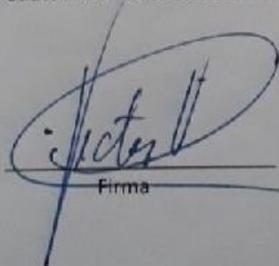
CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

De esta participación he comprendido que:

1. Es inofensiva.
2. Toda la información obtenida en la investigación será tratada confidencialmente y su uso está restringido a esta investigación. Asimismo, los datos de identificación se mantendrán anónimos.
3. Sólo podré acceder a los resultados al finalizar el proceso de investigación.
4. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sammy González Soto quien responderá mis preguntas. Su teléfono es 996977008 y su correo electrónico arletteg93@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 Victor Valdés Valenzuela (Nombre y Apellidos) acepto participar del Proyecto "La opinión de los agentes claves de establecimientos municipales y privados subvencionados sobre las concepciones y practicas evaluativas en el ámbito escolar" a cargo de la investigadora Sammy González Soto para optar al grado de Magister en Política y Gestión Educativa de la Universidad de Talca.


Firma

14/11/2019
Fecha