



**Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del
aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-
Chile.**

Alicia Zambrano Díaz

Tesis Doctoral

Directores:

Dr. Josep Montané Capdevila- Dra. Mercè Jariot Garcia

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación

Bellaterra, , Julio, 2014

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que la vida me ha permitido conocer en diferentes ámbitos educativos. Quienes han sido parte en el pasado y en el presente de mi formación académica, brindándome su apoyo y confianza para alcanzar esta meta.

En primer lugar, mi profundo agradecimiento y reconocimiento a la Dra. Mercè Jariot, por compartir sus conocimientos conmigo, por su asesoría siempre dispuesta para la conclusión de esta tesis. Su calidad académica y humana, me han orientado y motivado durante todo este proceso de formación investigadora.

Asimismo, mi sincero agradecimiento y reconocimiento al Dr. Josep Montané por sus ideas y recomendaciones respecto a esta investigación.

Gracias a los profesores de educación general básica y jefe del Departamento de Administración Educación Municipal de la Comuna de La Unión, por su buena disposición y ayuda para poder realizar esta investigación.

Al Ministerio de Educación de Chile y a mis compañeros del “Departamento Provincial de Educación del Ranco”. Gracias por su apoyo, cercanía emocional y por toda la información que ha respaldado este esfuerzo.

Al Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), haciendo posible concretar este desafío personal y, profesional que de otra forma hubiera sido imposible llevar adelante.

Gracias a mi compañero en esta aventura, mi hijo Jorge Agustín, por su amor, apoyo y aprendizaje mutuo. Por darme el ánimo suficiente para concretar mis logros “*Mare tu post*”. Sin él a mi lado no hubiera podido concluir este camino.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
I. Tema a investigar	1
II. Delimitación del tema a investigar	2
III. El problema de investigación	2
IV. Justificación del problema	3
V. Planteamiento de la investigación	4
VI. Finalidad de la investigación	5
VII. Estructura de la investigación	5
I. MARCO TEORICO	8
Capítulo 1. La evaluación como herramienta de aprendizaje	11
Introducción al capítulo	11
1.1. Concepto de evaluación	11
1.2. Conceptualización actual de la evaluación educativa	16
1.3. Tipos de evaluación educativa	20
1.3.1. Según el momento	21
1.3.2. Según su finalidad	23
1.3.3. Según su extensión	24
1.3.4. Según sus agentes	25
1.3.5. Según su normotipo	27
1.4. Modelos de evaluación educativa	28
1.4.1. Modelo de Tyler	29
1.4.2. Modelo CIPP	31
1.4.3. Modelo de Scriven	34
1.4.4. Modelo de Stake	36
1.4.5. El modelo de evaluación iluminativa	37
1.4.6. El modelo de evaluación democrática	39
1.5. Técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje	41

1.5.1. Técnicas de evaluación informal.....	42
5.1.2. Técnicas de evaluación formal.....	45
Síntesis y las aportaciones a la investigación.....	48
Capítulo 2. Las competencias de evaluación del docente	53
Introducción al capítulo.....	53
2.1. Definición de competencia	53
2.2. Formar en competencias profesionales docentes	57
2.3. Criterios para el desempeño profesional del docente.....	64
2.4. Competencia docente para la evaluación de los aprendizajes	66
Síntesis de las aportaciones a la investigación	69
Capítulo 3. Las buenas prácticas educativas	73
Introducción al capítulo.....	73
3.1. El concepto de buenas prácticas	73
3.2. Múltiples dimensiones para una buenas prácticas docente	76
Síntesis de las aportaciones a la investigación	81
II. CONTEXTUALIZACIÓN.....	85
Capítulo 4. El Sistema Educativo Chileno y su aportación a la mejora de los aprendizajes.....	85
Introducción al capítulo.....	87
4.1. Sistema educativo Chileno.	87
4.2. Características de la educación general básica en Chile.....	89
4.3. La Gestión del Sistema Educativo Chileno	90
4.4. Marco curricular vigente del Sistema Educativo	93
4.5. Sistema nacional de evaluación.....	95
4.6. La Educación Municipal.....	99
4.7. Sistema de perfeccionamiento docente	103
Síntesis y las aportaciones a la investigación.....	105

III. BLOQUE METODOLÓGICO 109

Capítulo 5. Diseño y desarrollo de la investigación 109

Introducción al capítulo..... 111

5.1. Objetivos y preguntas de investigación 111

5.1.1. Objetivo general..... 111

5.1.2. Objetivos específicos..... 112

5.1.3. Preguntas de la investigación..... 112

5.2. Metodología y diseño de la investigación..... 114

5.3. Población y muestra 116

5.3.1. Población 116

5.3.2. Muestra 117

5.3.3. Limitaciones en la obtención de las muestras..... 122

a) Muestra 1..... 122

b)Muestra 2..... 122

5.4. Estudio de Variables 123

5. 5. Distribución temporal de las fases de la investigación 126

IV. MARCO APLICADO 131

Capítulo 6. Instrumentos y técnicas para la recogida de información

Introducción al capítulo..... 133

6.1. Descripción del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje»..... 135

6.1.2. Propiedades psicométricas..... 137

6.1.2.1 Validez relacionada con el contenido..... 137

6.1.2.2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario..... 148

6.1.2.3. Validez de constructo 152

6.2. Descripción de la entrevista 160

6.3. Procedimiento aplicación de los instrumentos de recolección de información	162
6.4. Análisis de los datos de los instrumentos de la investigación	163
6.4.1. Procedimientos para el análisis de los datos cuantitativos	163
6.4.2. Análisis cualitativo de la entrevista	170
6.5. Triangulación como herramienta para la validez y confiabilidad	172

V. RESULTADOS.....161

Capítulo 7. Análisis de Resultados	177
Introducción al capítulo	179
7.1. Caracterización de la muestra de docentes.	179
7.2. Relación entre la conceptualización de la evaluación del docente y la percepción sobre sus buenas prácticas evaluativas.	192
7.3. La incidencia de la importancia otorgada a la evaluación sobre las prácticas evaluativas	193
7.4. Buenas prácticas evaluativas promueven mayor porcentaje de aprobación de los alumnos.	197
7.5. La incidencia de la conceptualización y porcentaje de aprobación	199
7.6. Incidencia entre el nivel competencial de los profesores en un buen desarrollo de prácticas evaluativas.	200
7.7. Influencia de las medias de las variables intervinientes en la variable «Calidad».	201
7.7.1. Relación entre edad y calidad evaluativa	201
7.7.2. Incidencia del sexo en la calidad de las prácticas evaluativas.	202
7.7.3. Influencia del nivel académico en la calidad de las prácticas evaluativas.	203
7.7.4. Incidencia de los años de experiencia docente en la calidad de las prácticas evaluativas.	207
7.7.5. Incidencia de la ubicación de los centros en la calidad de las prácticas evaluativas.	208
7.7.6. Incidencia del sector de la materia en la calidad de las prácticas evaluativas.	209
7.7.7. Influencia del ciclo sobre la calidad de las prácticas evaluativas.	210
7.8. Influencia de las medias de las variables intervinientes en la variable «Conceptualización».	211

7.8.1. Relación entre edad y conceptualización.....	211
7.8.2. Incidencia del sexo en la conceptualización de la evaluación.	212
7.8.3. Influencia del nivel académico en la conceptualización de la evaluación.	213
7.8.4. Incidencia de los años de experiencia docente en la conceptualización de la evaluación.....	215
7.8.5. Incidencia de los años de ubicación de los centros en la conceptualización de la evaluación.	216
7.8.6. Incidencia del sector de la materia en la conceptualización de la evaluación.	217
7.8.7. Influencia del ciclo sobre la conceptualización de la evaluación.	220
7.9. Resultados del análisis cualitativo del proceso evaluativo llevado a cabo por los docentes.	222
7.9.1. Existencia de un sistema de evaluación que imparta el centro educativo.	223
7.9.2. Utilización de la evaluación.....	227
7.9.3. La evaluación de la participación.....	234
7.9.4. Estrategias del proceso evaluativo.	237
7.9.5. Medios utilizados para evaluar.	243
7.10. Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos del proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes.....	246

VI. CONCLUSIONES FINALES

Capítulo 8. Conclusiones finales y propuestas futuras de investigación.....255

8.1. Conclusiones de la investigación.....257

8.2. Limitaciones y propuesta de futuras investigaciones.....262

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS257

ANEXOS ELECTRÓNICOS

CD ADJUNTO

INDICE DE TABLAS, Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de evaluación.	21
Tabla 2: Comparación LOCE Y LGE.	88
Tabla 3: Datos SIMCE.	96
Tabla 4: Matrícula por nivel educativo.	101
Tabla 5: Dotación docente.	102
Tabla 6: Resultado evaluación docente.	104
Tabla 7: Distribución de la población docente evaluados año 2010.	117
Tabla 8: Muestra 1.	120
Tabla 9: Muestra 2.	121
Tabla 10: Composición de los diversos tipos de muestra.	122
Tabla 11: Variables intervinientes.	127
Tabla 13: Coeficiente de Variación.	143
Tabla 14: Síntesis de las aportaciones de los jueces dimensión 1.	144
Tabla 15: Síntesis de las aportaciones de los jueces dimensiones 2-3.	145
Tabla 16: Muestra representativa.	147
Tabla 17: Análisis de Fiabilidad de los ítems eliminados.	151
Tabla 19: Comunalidades.	154
Tabla 20: Extracción por dos factores.	155
Tabla 21: Análisis fiabilidad factor 1.	157
Tabla 22: Análisis fiabilidad factor 2.	159
Tabla 23: Resumen de fiabilidad ambos factores.	159
Tabla 24: Tipo de contraste.	166
Tabla 25: Resumen pruebas estadísticas.	167

Tabla 26: Resumen variables intervinientes.	168
Tabla 27: Distribución de frecuencias por edad.	180
Tabla 28: Grado Académico.	182
Tabla 29: Titulación.	182
Tabla 30: Años de experiencia docente.	183
Tabla 31: Sector que imparte su materia.	187
Tabla 32: Ciclo donde imparte su materia.	187
Tabla 33: Porcentaje a aprobación.	188
Tabla 34: Correlación entre variables.	193
Tabla 35: Resumen ANOVA.	195
Tabla 36: Prueba de Homogeneidad de varianza.	195
Tabla 37: Variable dependiente: Calidad.	196
Tabla 38: Subgrupos Homogéneos.	197
Tabla 39: Resumen ANOVA.	199
Tabla 40: Resumen ANOVA.	199
Tabla 41: Resumen ANOVA	200
Tabla 42: Correlación entre variables	202
Tabla 43: Prueba “t” dos muestras independientes	203
Tabla 44: Resumen ANOVA.	204
Tabla 45: Prueba de homogeneidad de varianza.	204
Tabla 46: Comparaciones múltiples.	205
Tabla 47: Subgrupos homogéneos.	205
Tabla 48: ANOVA.	206
Tabla 49: Resumen ANOVA.	207
Tabla 50: Prueba “t” para dos muestras independientes.	208
Tabla 51: Resumen ANOVA.	209
Tabla 52: Resumen ANOVA.	210
Tabla 53: Correlaciones entre variables.	211
Tabla 54: Prueba “t” para dos muestras independientes.	212

Tabla 55: Resumen ANOVA.	213
Tabla 56: Prueba de homogeneidad de varianza.	214
Tabla 57: Comparaciones múltiples	214
Tabla 58: Resumen ANOVA.	216
Tabla 59: Prueba para dos muestras independientes.	217
Tabla 60: Resumen ANOVA.	218
Tabla 61: Prueba de homogeneidad de varianza.	218
Tabla 62: Comparaciones múltiples.	219
Tabla 63: Resumen ANOVA.	221
Tabla 64: Resumen asociados a los objetivos de la investigación.	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelos evaluativos.	29
Figura 2: Modelo Tyler para evaluar.	31
Figura 3: Descripción del Modelo CIPP.	34
Figura 4: Matriz propuesta de Stake.	37
Figura 5: Sistematización técnicas de evaluación.	48
Figura 6: Competencias genéricas.	56
Figura 7: Aportaciones concepto de competencia.	57
Figura 8: Dimensiones competenciales.	63
Figura 9: Dominios Marco de la Buena Enseñanza.	65
Figura 10: Sistematización de una buena práctica.	78
Figura 11: Localización país Chile.	100
Figura 12: Relación objetivos y las preguntas de investigación.	113
Figura 13: Diseño de investigación.	115
Figura 14: Estratos centros educativos.	119
Figura 15: Referentes teóricos de la investigación.	136
Figura 16: Introducción de la primera parte del cuestionario.	136
Figura 17: Matriz para la recolección de información.	137

Figura 18: Resumen de procedimientos validez de contenido.	148
Figura 19: Tópicos de entrevista.	162
Figura 20: Procedimiento del análisis de contenido.	171
Figura 21: Matriz de Análisis entrevista.	172
Figura 22: Resumen fuentes de información	174
Figura 23: Porcentaje de hombres y mujeres.	181
Figura 24: Ubicación del centro educativo.	184
Figura 25: Cursos por ciclo.	184
Figura 26: Porcentaje perfeccionamientos realizados por los profesores.	186
Figura 27: Estrategias evaluativas utilizadas por los docentes (en%).	189
Figura 28: Resultados Evaluación Docente.	190
Figura 29: Normalidad de variables.	194
Figura 30: Normalidad de variables.	198
Figura 31: Comparación de medias de las variables.	206
Figura 32: Comparación de medias de las variables	215
Figura 33: Comparación de medias de las variables	223
Figura 34: Network pregunta 1.	223
Figura 35: Network pregunta 2.	228
Figura 36: Network pregunta 3.	234
Figura 37: Network pregunta 4.	238
Figura 38: Network pregunta 5.	243

INTRODUCCIÓN

I. Tema a investigar

La Educación Chilena se centra en la mejora de la calidad educativa, bajo los principios orientadores establecidos por la ley General de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En la actualidad, la evaluación es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza. Es una actividad compleja y exige un trabajo colaborativo, reflexión y organización, su desarrollo resulta fundamental para la mejora y la innovación de todos los ámbitos educativos: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnos. Desde la evaluación se orienta la actividad educativa de tal forma que los sujetos se ven condicionados no sólo a partir de los resultados surgidos en las evaluaciones sino en el mismo momento se focaliza y determina los elementos y objetos sobre lo que ejercerá su realidad (Mateo, 2000).

El docente en su carácter profesional, debe ser capaz de reconocer en la evaluación una forma de recoger información sobre los niveles de logro de aprendizaje de sus estudiantes, utilizando instrumentos de calidad que permita hacer de la evaluación un mecanismo favorecedor del aprendizaje.

A partir de esto, la evaluación es considerada una herramienta de información pedagógica que a través de determinados instrumentos evidencian los niveles de logro alcanzados por los estudiantes y permite al docente analizar los avances positivos y negativos del aprendizaje de sus alumnos. Como del mismo modo, facilitar su práctica evaluativa cumpliendo con su función didáctica, a través de diversas estrategias relacionadas con lo que se desea enseñar.

Coincidimos con las concepciones de Mateo (2000); Bordas y Cabrera (2001); Ahumada (2005) que la evaluación cobra una importancia cada vez mayor porque desempeña un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando más distanciada la idea de que por muchos años la evaluación cumplió un rol sólo para certificar la aprobación a los estudiantes.

Es por ello que, resulta relevante realizar esta investigación que permita caracterizar y analizar el proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes de educación general básica municipalizados, para comprobar los factores asociados que contribuyen a la mejora de sus prácticas evaluativas. Siendo estos, coherentes a los principios de la Reforma Educacional y ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

II. Delimitación del tema a investigar

El tema de investigación se centra en la conceptualización de la evaluación y en las prácticas evaluativas que manifiestan los profesores de educación general básica a partir de la aplicación de un Cuestionario Exploratorio sobre la evaluación de su aprendizaje y, por entrevista semiestructurada. Lo cual, ha permitido constatar y verificar el grado en que las buenas prácticas evaluativas mejoran la calidad de los proceso de aprendizaje de los alumnos. La consecuencia inmediata de esta investigación es aportar al conocimiento científico, sobre cuáles son las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores para la mejora del aprendizaje.

III. El problema de investigación

Dentro el ámbito de la evaluación deseamos analizar el proceso evaluativos que desarrollan los docentes del sector municipal, principalmente porque consideramos que este ámbito es muy relevante, dentro del fortalecimiento de una Educación Pública de calidad y su impacto asociado en promover un mayor logro de aprendizaje en sus estudiantes.

Además ser una de las prioridades dentro de su plan estratégico institucional de la Comuna de La Unión, en participar de esta investigación que contribuya al beneficio de los diferentes agentes educativos.

Según el tema a investigar surgen una serie de reflexiones en relación al problema:

1. Cuáles son las distintas concepciones de la evaluación y su contribución al aprendizaje integral de los alumnos desde un enfoque formativo.
2. Qué grado de importancia otorga el docente a la evaluación.
3. Las buenas prácticas evaluativas inciden en el porcentaje de aprobación de los estudiantes.
4. Cuál es la conceptualización que tiene el docente en el ámbito de la evaluación.

5. Y finalmente, el nivel competencial del profesor, contribuye a mejores prácticas evaluativas.

IV. Justificación del problema

La presente investigación se justifica dentro del interés por caracterizar y analizar el proceso evaluativo que realizan los docentes del nivel de enseñanza básica. Considerando los beneficios que reporta el implementar y aplicar buenas prácticas evaluativas renovadas en la enseñanza.

Nos parece importante, acercarnos a la interpretación de las ideas y prácticas evaluativas que implementan los docentes y desde estas, poder establecer aproximaciones de por qué y para qué evaluar.

Hoy en día existen diversas concepciones en torno a la evaluación y la relevancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Su contribución para el estudiante desde un rol formativo y retroalimentador, como también, para el profesor, que permita ir más allá que sólo certificar la aprobación del estudiante. Es decir, aproximaciones centradas en los procesos y no en los resultados (Mateo, 2000).

La justificación del problema tiene su origen, en los resultados de la evaluación docente nacional efectuada por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE, 2010) donde analizaron los resultados correspondientes al “Portafolio de los docentes municipales”, detectándose debilidades significativas en las competencias asociadas a la evaluación (Sun, Correa, Zapata, Carrasco, 2011). En donde las tendencias más débiles estaban en «La capacidad del docente para diseñar instrumentos o actividades de evaluación» y «La coherencia de la evaluación con los objetivos trabajados». Estos resultados fueron concluyente en señalar que las evaluaciones del profesor no eran del todo coherentes con los objetivos, no cubrían los contenidos centrales de aprendizaje y se evidenciaba una excesiva utilización de pruebas: selección múltiple con enunciados ambiguos, incompleto o confuso, afectando a la respuesta de los estudiantes.

Escasa utilización de criterios y claridad en las preguntas que el docente formulaba al evaluar.

Lo planteado, constituye uno de los referentes en que se situó poder analizar esta problemáticas inserta dentro prácticas evaluativas que desarrollan los profesores, como también, la reflexión sobre el papel del docente, siendo crucial para conocer el

verdadero impacto de sus prácticas evaluativas sobre el proceso evaluativo y al calidad de la enseñanza.

V. Planteamiento de la investigación

La Reforma Educacional y la ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad fijan requisitos mínimos que garanticen la calidad de su servicio. Dentro de esto la Educación Pública debe propiciar los espacios para que se desarrollen. Es por ello, que el contexto en donde desarrollamos nuestra investigación nos parece relevante para poder evidenciar el desarrollo de estos criterios reguladores de las instituciones públicas en un esfuerzo por contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Existen dos lineamientos que deseamos aportar con esta investigación:

Primero, transformar las concepciones sobre la conceptualización de la evaluación y las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de educación general básica, sometiéndolas a un análisis riguroso, comprendiendo el proceso que llevan a cabo en el aula, desde sus propias interpretaciones con la finalidad de que esto contribuya a la mejora continua.

Segundo, dimensionar como las prácticas evaluativas del docente influyen en la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes garantizando así, una educación de igualdad y equidad, eje prioritario en la política educativa actual.

En esta línea, hemos abordado diversos enfoques (Mateo, 2000; Bordas y Cabrera, 2001; Castillo, 2004 Ahumada, 2005) de los cuales, se comparte la importancia de desarrollar un proceso evaluativo formativo, para la mejora continua del aprendizaje del estudiante. Destacamos los planteamientos de Darling- Hammond (2012) coincidentes con nuestro enfoque formativo, al implementar acciones que, favorecen a la mejora del proceso evaluativo, siendo uno de los factores que genera buenas prácticas.

La finalidad de la utilización de diversas estrategias evaluativas como: mapas, portafolio y diarios de reflexión se utilizan para, conseguir que los estudiantes hagan significativo su aprendizaje (Jariot y Rifa 2011). Junto a esto, deben existir espacios para promover una combinación adecuada de diversas técnicas evaluativas que favorezcan al profesor para evidenciar significativamente el aprendizaje de sus estudiantes (Bordas y Cabrera 2001; Mateo y Martínez 2005; Mula y Llorens 2010 y Tejada, 2011).

El compromiso a la mejora continua de las prácticas evaluativas es un desafío, al cual se enfrentan los centros educativos, en un trabajo mutuo y sistemático, en donde los profesores desarrollen mejores niveles competencial en sus prácticas evaluativas para la mejora en la calidad de su proceso de aprendizaje con sus estudiantes.

VI. Finalidad de la investigación

La finalidad de esta investigación es caracterizar y analizar el proceso evaluativos que desarrollan los profesores de educación general básica, para contribuir a la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

VII. Estructura de la investigación

La tesis se estructura en cuatro partes con ocho capítulos que han sido planteados teniendo en cuenta la secuencia lógica de los temas en aras de una mayor inteligibilidad.

Primera parte, comprende los Capítulos 1 al 3. En ellos presentamos el Marco Teórico en que se fundamenta nuestra investigación. En el Capítulo 1 aborda los temas de La conceptualización de la evaluación educativa, como una herramienta de aprendizaje enfoques, tipos y modelos de evaluación educativa, técnicas e instrumentos para evidenciar el aprendizaje. En el Capítulo 2 destacamos Las competencias de la evaluación docente, definiciones, formación en competencia profesional docente y criterios de desempeño profesional del docente. En el Capítulo 3 abordamos que son Las buenas prácticas evaluativas desde su concepto hasta las múltiples dimensiones para desarrollar buenas prácticas docentes. Finalmente se presenta lo más relevante de los enfoques y las aportaciones para la investigación.

Segunda parte, comprenden el Capítulo 4. La contextualización del Sistema Educativo y su aportación a la mejora de los aprendizajes. Los hitos más importantes que comparan la antigua y renovada ley General de Educación, caracterización de los distintos niveles del sistema educativo, marco curricular, gestión, sistema actual nacional de evaluación y perfeccionamiento docente. Además aproximaciones a los nuevos marcos legales que

orienta la Reforma Educacional y la ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de educación del país.

Tercera parte, comprende el Capítulo 5. El Marco Metodológico en el que describimos en forma detallada el método utilizados en el desarrollo de la investigación.

Cuarta parte, comprende el Capítulo 6, los procedimientos e instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación.

Quinta parte, comprende el Capítulo 7. Apartado dedicada a los resultados del trabajo. En el Capítulo 7, se presentan los resultados relativos a los sujetos en estudio, desde las diferentes aproximaciones: cuantitativas y cualitativas.

Por último la **Sexta parte**, comprende el Capítulo 8 presentamos las conclusiones de los resultados a la luz del marco teórico definido y de investigaciones previas, para cerrar el informe con las limitaciones y propuestas de acciones a futuro. Seguidamente, incorporamos la bibliografía, junto con los anexos electrónicos del trabajo de investigación, que contienen los insumos que fueron volcados al trabajo, tales como formulario de cuestionario, guión de entrevistas y referentes al marco teórico.

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La evaluación como herramienta de aprendizaje.

Capítulo 2. Las competencias de evaluación del docente.

Capítulo 3. Las buenas prácticas educativas.

Capítulo 1. La evaluación como herramienta de aprendizaje

Introducción al capítulo

En este capítulo deseamos indagar en el concepto de evaluación que plantean diversos autores, para entender su significado que nos permita una aproximación conceptual sobre los sentidos asignados a la evaluación como uno de los medios más importantes para la calidad y la mejora educativa.

En este apartado pretendemos analizar diversos significados sobre el concepto de evaluación, con el propósito de que estos planteamientos permitan orientar la mejora en los procesos de evaluación que actualmente llevan a cabo los docentes de educación básica.

La importancia de conocer diferentes enfoques de evaluación radica, en ser un aporte a la investigación de estudio, ya que el objetivo de la investigación es conocer como los profesores reflexionan sobre la evaluación, como una herramienta para el aprendizaje: qué aspectos toman en cuenta para evaluar, para qué evalúan y cómo evalúan. Son algunas de los interrogantes que deseamos explorar a través de este trabajo.

Sin duda son muchas las funciones que realizan los docentes, siendo la evaluación una de las actividades más importante puesto que permite obtener información válida para conocer el desempeño del estudiante, identificar errores, comunicarse con él y mejorar el proceso de aprendizaje.

Creemos necesario conocer diferentes perspectivas de la evaluación que nos ayuden a dimensionar los procesos evaluativos que el docente lleva a cabo en el aula, a fin de considerar algunos planteamientos que favorezcan a la mejorar del aprendizaje del estudiante respecto a su aplicación.

1.1. Concepto de evaluación

La evaluación educativa está estrechamente ligada a los modelos pedagógicos o educativos que el docente emplea en el momento de la enseñanza, así Flórez (2000) explica que: *“un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que*

predominan en el acto de enseñar, es un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (Flórez, 2000, p.32).

La evaluación es un concepto polisémico, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo. La evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto al aprendizaje de los alumnos de manera sistemática para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Mateo, 2000).

La evaluación entonces permite al docente poder organizar el aprendizaje, planificar las actividades de evaluación, el currículum, todo en pos de poder tomar decisiones asertivas para el aprendizaje. En este sentido autores como Santos (1996), Castillo y Cabrerizo (2003) y Martínez (2008) concuerdan en definirla como:

- Un proceso sistemático de recogida de información continua que permite tomar decisiones adecuadas para continuar la actividad educativa.
- Una función característica del profesor, que consiste en una actividad de reflexión sobre la enseñanza.
- Un proceso de obtención de información que permite formular juicios y toma de decisiones.

Tomando en consideración esta definición, la evaluación debe contribuir al docente a la obtención de información que permita tomar decisiones con respecto al conocimiento adquirido por los estudiantes y reflexionar sobre su actividad docente, factor muy importante porque permite reorientar sus acciones y prácticas para así mejorar sus métodos evaluativos y obtener una mayor precisión en los datos. Coincidimos con Mateo (2000) cuando afirma que éste permite un mejor conocimiento de la realidad y proporciona información al docente para poder reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje.

Mateo (2000) establece aproximaciones evaluativas que las integra en dos grandes propuestas:

- La evaluación **centrada en los resultados**, que está asociado al uso de tecnologías educativas, especialmente en formulas estandarizadas, de recopilación de información que restringe el análisis a realizaciones fragmentarias parciales.

- La evaluación **centrada en los procesos**, buscando la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas.

Estas dos aproximaciones de la evaluación son opuestas: la primera se utiliza para certificar o acreditar a los estudiantes, mientras que la segunda va encaminada a una evaluación global del aprendizaje del estudiante. La última perspectiva, está dentro del marco de referencia de nuestro trabajo.

En la primera aproximación, la evaluación centrada en los resultados, encontramos planteamientos convergentes. Así, autores como Ryan, Scott y Freeman (2002), Celman (2005) y Roldan (2005) relacionan la evaluación con: medir, acreditar o certificar resultados de aprendizaje, como un factor final de las acciones del proceso de enseñanza, un aprendizaje de contenidos y no de habilidades, cuya finalidad es calificar.

Desde esta perspectiva se asocia además con aspectos de “legitimación de conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curriculares previstos” Palau de Mate (2005, p.98) y el medio de evaluación por excelencia sigue siendo el examen final (Ibarra y Rodríguez, 2010).

La OCDE (2009) señala que los procesos de enseñanza y evaluación en Chile se enmarcan en un enfoque técnico y tradicionalista haciendo hincapié en el hecho que existen tres tipos de dificultades:

- Los métodos pedagógicos usados son generalmente muy tradicionales, con énfasis en la memorización de contenidos.
- Se fomenta el aprendizaje individual más que colaborativo y se aplican pruebas tradicionales.
- Existe una limitada participación de los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación de terceros, aspectos que afectan directamente en su formación.

Sin duda, estos hallazgos no favorecen a un aprendizaje global del estudiante sino que desvirtúan la enseñanza. Haciendo que las prácticas evaluativas se estén estructurando en función a una evaluación tradicionalista, privilegiando la reproducción y el control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de la construcción y desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Esto es coincidente con los resultados de investigaciones que señalan que las prácticas evaluativas de los profesores corresponden

a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados (Stiggins 2004 y Celman 2005).

Estos planteamientos sostienen un concepto de evaluación orientado a la verificación de resultados de aprendizaje, centrándose en la calificación o certificación, desprendida completamente de las acciones de enseñanza – aprendizaje, encaminando al estudiante a “aprobar” más que “aprender”.

Diríamos que es un enfoque centrado en los resultados, donde la evaluación es concebida como un instrumento de control con el propósito de comprobar un contenido para otorgar una calificación que sólo indica cuánto sabe el estudiante. Además creemos que distancia al docente de poder implementar procedimientos y prácticas desde una evaluación para el aprendizaje que propicie el desarrollo integral del estudiante, sino, por el contrario, una evaluación del aprendizaje que favorece a acreditar al estudiante otorgándole una nota.

La segunda, encaminada la evaluación global del aprendizaje del estudiante, también encontramos planteamientos interesantes. Así Bordas y Cabrera (2001) plantean una nueva perspectiva de evaluación centrada en los procesos, desde una mirada constructivista del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación se diferencia de la anterior porque detecta los errores de aprendizaje de cada alumno a través de una retroalimentación sin esperar al final del proceso, con acciones preventivas que permitan que el estudiante aprenda.

En la misma línea, Murillo y Román (2009) sostienen que garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se “aprende”, como de las acciones que se desarrollan para el cumplimiento en un determinado contexto, concibiéndola como un instrumento de mejora y señalando que no hacerla es una falacia, por los efectos perversos que puede traer una evaluación mal diseñada, implementada o comunicada, siendo elementos claves que muchas veces impiden un cambio.

De lo anterior, se deduce la importancia de conocer ambos enfoques divergentes, que nos permitan aproximarnos a las tendencias de los docentes en sus prácticas evaluativas y comprender su visión respecto a éstas.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, para la mejora del proceso de aprendizaje, es necesario que el docente plasme adecuados procedimientos evaluativos, coherentes a los

objetivos de aprendizaje, a las características de los estudiantes, y a las nuevas conceptualizaciones del aprendizaje.

Si la evaluación centrada en el alumno se considera un instrumento de mejora de la calidad educativa, ¿Por qué los docentes siguen utilizando la evaluación certificadora y no enfrentan un cambio? En nuestra opinión podemos identificar tres objeciones:

- Desconocimiento de estrategias y técnicas de evaluación alternativas.
- Dificultad para cuantificar el resultado obtenido de manera cualitativa.
- Tendencia a evaluar sólo contenidos conceptuales.

Se entiende, como consecuencia de lo expuesto, que reflexionar e innovar en la evaluación debe llevar al docente a replantearse aspectos y cuestiones sobre el proceso de aprendizaje, y en concreto respecto a cómo puede evaluar al estudiante.

Hoy la educación como plantean Murillo y Román (2009) es un deber y como tal, debe entregar actividades evaluativas desafiantes al estudiante y favorecer al docente para instalar innovaciones evaluativas. La tendencia actual de evaluación, centrada en el estudiante, conlleva en nuestra opinión, aceptar tres puntos de reflexión que explican nuestro posicionamiento frente a este enfoque de calidad del aprendizaje:

- Contribuye a mayores oportunidades al estudiante para “aprender” desde múltiples dimensiones, una evaluación pluralista.
- Permite al docente y al estudiante conocer críticamente el alcance educativo en una acción en conjunto, centrada en el estudiante y más concretamente el aprendizaje que realiza.
- Permite nuevos roles para el docente y el estudiante ambos en el proceso de aprendizaje.

Estos planteamientos nos parecen oportunos de analizar en esta investigación, siendo factores claves que facilitan el refuerzo y la mejora continua del aprendizaje.

Incorporar una evaluación global que favorezca el evaluar al estudiante a través de múltiples opciones permitirá al docente conocer y comprender aspectos relevantes y más específicos del aprendizaje alcanzado por éste. Cómo a la vez, contribuirá a que el docente reflexione constantemente sobre la práctica evaluativa instalada en el aula.

1.2. Conceptualización actual de la evaluación educativa

En este apartado pretendemos mostrar planteamientos actuales sobre la evaluación educativa, desde una mirada propositiva del aprendizaje. Nos resulta interesante en esta investigación poder establecer aquellas visiones actuales de la evaluación encaminadas a cambiar o modificar las prácticas evaluativas que predominan en los docentes y que obstaculizan los diferentes escenarios para aprender.

Hoy el aprendizaje y la evaluación toman en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, su expectativa, su estilo de aprendizaje, su ritmo e interés, sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva el reto de la evaluación del profesor es cómo debe plantear su práctica para ser congruente con las teorías que se propugnan un aprendizaje significativo y respetuoso de la peculiaridad individual y cultural del alumnado.

El docente a través de su evaluación debe identificar cómo aprende cada alumno, con el fin de buscar nuevas estrategias que permitan hallar otros caminos para poder abordar los aprendizajes que se dificultan.

Sin embargo, estamos de acuerdo con Castillo (2004) cuando afirma que este ideal está muy lejos de poder ponerse en práctica en el contexto educativo chileno, cuando nos encontramos con aulas numerosas y con docentes que no disponen de la preparación suficiente para comprender los procesos de cada uno de sus alumnos, siendo una limitación para promover una práctica evaluativa adecuada en la enseñanza.

Las actuales tendencias en evaluación destacan algunos puntos a tener en consideración:

1. La evaluación debe permitir definir acciones de enseñanza necesarias para que cada alumno y grupo logren sus objetivos de aprendizaje (Shepard, 2008; Murillo y Román, 2009).
2. La evaluación debe ser parte del contenido curricular de aprendizaje, es decir, que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida, conociendo diversas estrategias que permitan adaptar diversas situaciones de aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001).
3. Es necesario realizar evaluaciones que estimulen todas las habilidades meta cognitivas para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje. A fin de esto, el docente se planteará nuevas estrategias evaluativas

en el aula, facilitando habilidades de autoconocimiento y autorregulación (Bordas y Cabrera, 2001).

4. La secuencia de la formación continua que deben tener los docentes, como es, tener una frecuencia de formación para aprender evaluación, dando herramientas para como autoevaluarse y saber evaluar (Bordas y Cabrera, 2001).

Su análisis nos llevan a argumentar que toda evaluación educativa debe encaminarse hacia una evaluación formativa guiada por el docente, al mismo tiempo que el aprendizaje debe centrarse en el alumno y en como organiza y planifica su enseñanza, a partir de criterios establecidos por el profesor, esto nos lleva a concluir que el docente:

- Oriente una evaluación participativa en el aprendizaje (autoregulación, autoevaluación).
- Clarifique objetivos, marcos curriculares, aprendizajes esperados, así como todo lo que debe desarrollar y comunicar al alumno, para que de este modo, permita al estudiante conocer en qué contenidos será evaluado.

Coincidimos con Bordas y Cabrera (2001) que la labor del docente es clave para establecer procesos de meta cognición, desde el punto de vista que se conciba, es decir, supondrá la ejecución de diversas actividades evaluativas, para evaluar lo que sabe el alumno o evaluar algún procedimiento durante un tiempo determinado.

Estos componentes interrelacionados permiten al profesor mejorar su quehacer evaluativo y favorecen el trabajo de evaluación en equipo, en donde el estudiante participará manejando su propio proceso de aprendizaje.

Estas aportaciones de los autores, son relevantes en la investigación ya que apuntan a desarrollar un sentido más colaborativo de la evaluación y, podrían extenderse a un nivel más amplio de la propia institución, contribuyendo a una evaluación más participativa con conjunto de agentes educativos.

En relación a lo expuesto, es importante constatar en esta investigación como los docentes diseñan sus procesos evaluativos y ejecutan, sus prácticas evaluativas a partir del enfoque actual de la evaluación educativa, permitiendo al estudiante comprender las diferencias entre evaluación para aprender o evaluación para certificar, contribuyendo a la generación de una reflexión individual de su aprendizaje.

Sobre esta base nos apoyamos, para poder establecer si el profesor a nivel de aula, incorpora nuevas estrategias evaluativas, con qué frecuencia y, cuales son los factores

clave que considera para ejecutar buenas prácticas evaluativas, siendo estos, uno de los factores importantes a investigar.

Tomamos aportes de otros estudios, que avalan el reclamo que existe por parte del profesorado de la necesidad de recibir una mayor formación y preparación en prácticas evaluativas, como demuestra una investigación realizada por Castillo (2004), el cual analiza algunas deficiencias de la actual práctica evaluativa, y exponen claves para una nueva visión o nueva cultura evaluativa, argumentando que uno de los principales objetivos de la evaluación es entregar información para orientar, regular y mejorar el proceso de educativo.

Castillo (2004) concluyó que los profesores eran conocedores de los planteamientos y las leyes educativas acerca de la evaluación, conocían la normativa actual y sabían qué hacer, es decir, presentaban las ideas claras sobre evaluación; sin embargo, se encontraban con serias dificultades al momento de desarrollar la evaluación, no sabían cómo ponerla en práctica, reclamando una mayor preparación para poder desplegar adecuadas prácticas evaluativas.

Estos argumentos están muy relacionados con la tendencia evaluativa de Bordas y Cabrera (2001) en donde establecen que uno de los elementos más importantes es la “formación en evaluación” que tenga el docente. Es decir, es oportuno que el docente tenga un conocimiento en evaluación que permita lograr intervenir en el aprendizaje de manera positiva desde “fuera” permitiendo establecer la ejecución de diversas actividades para establecer cuál es el nivel de logro que han alcanzado los estudiantes en un determinado tiempo.

Así Prieto y Contreras (2008) establecen similares aportaciones, señalando que uno de los entorpecimientos a la hora de evaluar tiene relación con el conocimiento profesional del docente que constituye un conjunto de saberes pedagógicos, criterios profesionales que influyen en sus prácticas docentes y afectan los procesos formativos.

Prieto y Contreras (2008) argumentan que la única manera de cambiar las prácticas evaluativas es a través de la motivación a un cambio de actitud del docente en donde se promueva un mayor sustento teórico y conceptual sobre la evaluación.

Es decir, si los docentes no son capaces de manejar aspectos claves en evaluación, criterios técnicos que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, repercutirá en sus prácticas evaluativas y en los contenidos que enfatizan privilegiar en el aprendizaje.

Lo opuesto, que un docente que no maneje un conocimiento acabado sobre lo que pretende evaluar distorsionará la enseñanza y no favorecerá que el estudiante construya conocimiento en el proceso de aprendizaje.

Esta idea no es nueva, puesto que en estudios realizados ya en el siglo pasado (Edwards, 1995) ya apuntaba que la información descontextualizada de su vida cotidiana o desvinculada de sus conocimientos previos lo que dificultaba el aprendizaje, comprobando que los docentes construyen procesos de evaluación adscribiéndose a libros de textos, enfatizando el esfuerzo y privilegiando la memorización, entre otros aspectos, lo que impedía que los estudiantes demuestren su creatividad.

Estos referentes de los autores (Castillo, 2004; Bordas y Cabrera, 2001; Prieto y Contreras, 2008), son interesantes de analizar en esta investigación, puesto que, un mayor conocimiento y formación en evaluación permite al docente perfeccionar su práctica evaluativa, como también, tomar decisiones oportunas frente a su gestión educativa: al currículum, a la labor de la enseñanza y el aprendizaje, como también a la mejora de los procesos y la reflexión entre pares. Es decir, intervenir de manera positiva en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de su que hacer docente.

Como argumenta Santos (2003), la evaluación manifiesta aspectos fundamentales del docente tales como los conocimientos profesionales y sus creencias y presenta efectos directos sobre el alumno y en su calidad de aprendizaje. Todas estas investigaciones en su conjunto, son un aporte importante a considerar en nuestro estudio, ya que demuestran las implicancias que tiene una adecuada formación y conocimiento en la evaluación por parte del profesor.

Así Mateo (2000) argumenta que la concepción actual de la evaluación de los sistemas educativos exige esfuerzos superiores al realizado hasta el momento. Un esfuerzo global porque las tareas evaluativas no pueden reducirse al rendimiento de los alumnos, sino que han de abarcar también programas, currículum, profesorado, centros e investigaciones. Una nueva gestión evaluativa, como lo señala Mateo: *“exige el trabajo mancomunado de los profesores y sitúa el currículum como referente básico de diseño educativo y evaluativo”* (Mateo, 2000, p.88).

El análisis de estas tendencias son un aporte para el trabajo de investigación ya que nos permite considerar algunas reflexiones en torno a las nuevas conceptualizaciones de la evaluación educativa, creemos que:

- La evaluación no es un acto mediante el cual el docente evalúa al estudiante, sino con el estudiante, un proceso en conjunto en donde ambas partes generan conocimiento recíproco, el estudiante para crear nuevos conocimientos y el docente promoviendo diversas formas de evaluación, negociando con él, corrigiendo los errores, juzgando su ejecución, estimulando procesos de coevaluación.
- En la evaluación, el docente debe conocer los fundamentos teóricos, un conocimiento acabado de lo que se desea evaluar, esto permitirá prácticas evaluativas sin repercusiones que afecten directamente el aprendizaje, sino por el contrario, favorecerán en forma positiva y formativa al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Destacar que el aprendizaje debe ser significativo, el docente debe orientar el diseño sus planificaciones al contexto, realidades internas, los conocimientos previos que traen los estudiantes. A fin, de favorecer a una predisposición al cambio, renovación y innovación en los procesos evaluativos de enseñanza.
- La evaluación debe favorecer la autonomía del estudiante.

1.3. Tipos de evaluación educativa

Creemos útil metodológicamente situarnos en este campo y mostrar las diferentes posibilidades para aplicar una diversos tipos de evaluación, en función a la realidad que se pretende evaluar en diferentes momentos.

Cuando nos planteamos, poder determinar en esta investigación cuáles funciones de la evaluación son las más utilizadas por el docente a la hora de evaluar a sus estudiantes, vimos que teníamos un abanico de posibilidades de evaluación según: *el momento, la finalidad, la extensión, el origen de los agentes evaluadores, criterios.*

Nos parece relevante en esta investigación, distinguir los tipos de evaluación y, poder determinar nuestro posicionamiento frente a cada una de las propuestas que ayudan a implementar y mejorar las oportunidades evaluativas del estudiante, como también, del profesor.

Hemos seleccionado la clasificación establecida por Castillo y Cabrerizo (2003) por considerar que las dimensiones que presentan son claras, coherentes y flexibles permitiendo poder ser aplicadas en diferentes contextos educativos por los docentes.

Dentro de la misma estructura hemos incorporado algunos teóricos abordados por otros autores con el propósito de combinar y dar un mayor fundamento a cada tipo de evaluación.

Castillo y Cabrerizo (2003) afirman que la evaluación es un tema principal de discusión no sólo en ámbitos académicos sino políticos debido a que la administración educativa la considera como un requisito esencial en pro de la calidad educativa.

Tabla 1

Tipos de evaluación.

Tipos de Evaluación	Momentos
Según el momento	Inicial – Proceso –Final
Según la finalidad	Diagnostica- Formativa – Sumativa
Según la extensión	Global- Parcial
Según el origen de sus agentes	Autoevaluación- Coevaluación- Heteroevaluación Interna- Externa
Según su normotipo	Normativa – Criterial.

Nota: Fuente adaptado de las aportaciones de Castillo y Cabrerizo (2003, p. 25) *Evaluación y promoción escolar*. Madrid: Pearson Education S.A.

1.3.1. Según el momento

Este tipo de evaluación responde al a pregunta: ¿Cuándo evaluar? Es decir, en función al momento en que se lleva a cabo la evaluación en un proceso continuo o al término de una unidad, autores como Ahumada (2001) distinguen tres tipos: evaluación inicial, de proceso y final.

La evaluación inicial es aquella que se realiza antes de iniciar de un proceso, de comenzar una unidad educativa. Se trata de una recogida de datos para que el docente tenga el conocimiento real de cada estudiante. Se espera que a partir de ello el docente implemente las estrategias didácticas conforme al interés de sus alumnos. Consideramos

que para que el proceso evaluativo este centrado en el logro del aprendizaje significativo debe enfatizar su rol diagnóstico para conocer los aprendizajes previos que tiene el estudiante Ahumada (2001).

La evaluación de proceso desde una perspectiva formativa, consiste en la valoración mediante la recogida continua y sistemática de datos durante y tras finalizar cada estrategia de aprendizaje. Este tipo de evaluación es de suma importancia dado que aporta retroalimentación permanente del proceso. Bordas y Cabrera (2001); Shepard (2008) argumentan que este tipo de evaluación hace hincapié en el feedback permanente del estudiante.

Álvarez (2001) Señala la evaluación forma parte de un *contiuum* y, como tal, debe ser *procesual, continua, integrada* en el curriculum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza. Es por ello, que nos posicionamos en esta tendencia, ya que, está presente en todo el proceso evaluativo y potencian los aprendizajes continuados en los estudiantes.

La evaluación final se emplea al finalizar un periodo determinado como una contrastación de los logros alcanzados en ese momento del aprendizaje. Es llamada evaluación sumativa, en donde se desea saber los logros obtenidos por el estudiante.

Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional Álvarez (2001).

Frente a estos planteamientos vemos en nuestro contexto educativo que la evaluación final es la más utilizada por el docente, siendo aquella que permite identificar en que categoría de desempeño se ubica cada uno de sus alumnos. Además de asignar las calificaciones y reconocer a los estudiantes que deben ser canalizados con un apoyo especial (Stiggins, Arter & Chappuis, 2007).

Según Castillo y Cabrerizo (2003) “la evaluación final consiste en una reflexión, después del proceso, para recapitular acerca de lo conseguido y lo que ha quedado pendiente” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.245).

1.3.2. Según su finalidad

Este tipo de evaluación responde a la pregunta: ¿Para qué evaluar? Nos orienta a considerar su importancia como un medio para conocer la situación base de un estudiante o grupo educativo, con el fin de poder conocer las limitaciones y los progresos que van alcanzando los estudiantes en un determinado tiempo. En ella podemos apreciar la práctica evaluativa del docente, tanto la planificación como la organización del trabajo denominándola evaluación diagnóstica, formativa y sumativa según su finalidad (Castillo y Cabrerizo, 2003; Stiggins, 2004; Sheppard, 2008).

La evaluación diagnóstica tiene como propósito que el docente inicie el proceso educativo con información veraz de las características y cualidades de los estudiantes.

La evaluación formativa sirve como estrategia para ajustar y regular durante el proceso educativo las necesidades de mejora. Es continua y tiene como partida los aprendizajes esperados del alumno y su situación actual con respecto a lo que se quieren que consiga.

La evaluación sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo establecido, para corroborar los logros alcanzados. Posee una función sancionadora en la medida que determina la promoción o no de un curso.

McDonald (2000) sostiene que no hay una evaluación formativa sin una retroalimentación tanto para el alumno como para el docente, concluye que la evaluación sumativa, se centra en el producto, certifica un resultado o finalidad, es decir, el nivel de logro de los objetivos previstos. Castillo (2004) por el contrario, señala que prefiere una evaluación formativa que una evaluación sumativa, por ser ésta una evaluación procesual con intencionalidad perfectiva, que favorece a la mejora del proceso planificado en orden de alcanzar mejores rendimientos de los alumnos y del sistema.

Autores ponen de manifiesto algo similar, que la evaluación formativa o continua favorece la mejora en el aprendizaje del alumno y al funcionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje (López Pastor, 2006).

Autores, coinciden en que la evaluación sumativa, es la que más predomina y enfrentan los docentes, desde las promociones diaria (conocimiento, tareas) hasta la promoción formal (curso a curso) (Rochera, Remesal y Barberá, 2002; Castillo, 2004; Stiggins et al., 2007; Ibarra y Rodríguez, 2010).

La contribución de los diferentes tipos de evaluación a nuestra investigación, es que, cada una facilita una parte del proceso evaluativo que lleva a cabo el docente en su práctica, con énfasis particulares según: el contexto, las características de los estudiantes, énfasis que desea implantar el profesor. Frente a estos tipos de evaluación y al aporte para la mejora del aprendizaje nos inclinamos por la opción de evaluaciones más formativas, ya que permiten al docente:

- Poder recoger evidencias del aprendizaje en forma continua.
- Dar información al estudiante sobre su evaluación y progreso.
- Adaptar las actividades de enseñanza en base al contexto.
- Retroalimentar constantemente al estudiante.

De igual modo, la evaluación inicial y final, también son muy importantes y no deberían interpretarse como procesos aislados cada una, ya que todas ellas forman parte de un gran entramado, como es, el proceso evaluativo continuo. Estamos de acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2003) cuando afirman que la evaluación se constituye en un medio moderador de la enseñanza que permite apoyos pedagógicos al estudiante.

En este sentido, los referentes formativos descrito anteriormente, pueden contribuir a nuestra investigación de dos maneras:

- Por un lado son una oportunidad para realizar cambios en la nueva gestión evaluativa del profesor en el aula, en donde pueda aplicar y conectar los diferentes tipos de evaluación.
- Contribuir a que el docente aplique evaluaciones integradoras para evaluar a los estudiantes, de tal manera, que esto impulse la necesidad de poner en práctica nuevas estrategias evaluativas como un aporte sustancial para la mejora del aprendizaje.

1.3.3. Según su extensión

Responde a la pregunta: ¿Qué dimensiones evaluar? Centrada en evaluar de manera integral el aprendizaje que logra el estudiante, facilitando la comprensión de la realidad evaluada.

En este tipo de evaluación Castillo y Cabrerizo (2003) lo clasifican en:

Evaluación global: Trata de abarcar todas las dimensiones del estudiante, se podría decir que tiene un carácter sistémico ya que todos los elementos interactúan entre sí y cualquier modificación de sus elementos podría tener impacto entre sí.

Evaluación parcial: Pretende el estudio de determinados componentes o dimensiones de una materia, referida a la evaluación de aprendizaje del estudiante de algún tema en concreto o materia.

1.3.4. Según sus agentes

Este tipo de evaluación responde a la pregunta: ¿Quién evalúa? Es decir que personas llevan a cabo la evaluación y de quienes son evaluados. Autores como Castillo y Cabrerizo (2003), Stiggins (2004) y Sheapard (2008) distinguen:

La evaluación interna: consiste en conocer a partir de las estructuras internas la marcha de los procesos para el aseguramiento de las mejoras, dentro de ella se distinguen:

- La autoevaluación, donde los evaluadores evalúan su propio trabajo, pudiendo ser: un alumno, su rendimiento, un programa específico.
- La heteroevaluación, donde se evalúa una actividad, objetivos o un programa, siendo los evaluadores distintos de las personas evaluadas.

Coincidimos con Ahumada (2001) en estas dos concepciones didáctica son muy importante para mostrar el nivel de logro que alcanza el estudiante. Siendo procesos adecuados para la obtención de evidencias del sujeto aprendiz. Centrándonos en los procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, podemos señalar que forman parte del conjunto de los denominados procedimientos de «evaluación alternativa» (Álvarez, 2008, p. 252), que a diferencia de los métodos basados en la medida del aprendizaje o en pruebas objetivas, se realiza a través de tareas reales.

- La coevaluación es aquella donde el sujeto o grupo se evalúa mutuamente.

A pesar del rechazo inicial que puede presentar cierto sector del profesorado en compatibilizar los métodos tradicionales de evaluación con nuevos enfoques, las limitaciones de la evaluación centrada exclusivamente en el profesor y las potencialidades de estos métodos para estimular el aprendizaje profundo y

autorregulado han incrementado en los últimos años en las aulas la utilización de los procedimientos que involucran al alumno en el proceso de evaluación (Silén, 2006; Taras, 2002). Del mismo modo Álvarez (2008) sostiene que una “evaluación orientada al aprendizaje” se apoya en: a) plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; b) involucrar a los estudiantes en la evaluación; c) ofrecer los resultados de la evaluación de modo feedback. Por ello, manifestamos que cualquier sistema de evaluación no debería sólo centrarse en el rol del docente, sino un proceso dinámico en donde mutuamente se evalúen, haciendo que el estudiante se involucre en su aprendizaje y pueda reflexionar sobre el reconocimiento de logros en el campo evaluativo. Por todo ello, y sin menospreciar los dos primeros tipos de evaluación, nos posicionamos de los planteamientos de la coevaluación. Ya que estimula a la participación del estudiante, permite además poder compatibilizar diversos métodos de evaluación del aprendizaje entre profesor- alumno, aplicar una evaluación conjunta, a través de la valoración de los trabajos realizados por los estudiantes, además de una reflexión del docente respecto a sus prácticas en el aula.

La evaluación externa: se realiza por un evaluador externo que no pertenece a la instancia que se evalúa. Principalmente encontramos a evaluadores externos que cumplen esta función pero se complementan con los otros tipos de evaluación.

Destacamos que, aunque se busque que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje y esto implique realizar la autoevaluación, esto no significa que el alumno se autocalifique. En otras palabras, no se espera que los alumnos se asignen notas en los sectores de aprendizaje, sino que contribuye al “*aprender a aprender*”. Que los alumnos sean capaces de autoevaluarse para darse cuenta de sus fortalezas y carencias e identificar las áreas en que deben mejorar sus habilidades.

Del mismo modo compartimos con López Pastor (2009) la idea que se necesita la formación especializada del profesor para juzgar adecuadamente el desempeño cognoscitivo, la autoevaluación requiere de un proceso de aprendizaje, que el alumno comprenda claramente lo que se espera de él (los criterios de evaluación de los aprendizajes esperados del sector) y que, además, tenga definiciones precisas de qué es un trabajo bien hecho o un desempeño satisfactorio en la tarea asignada (indicadores de logro). Aplicar estrategias de participación en la evaluación afecta positivamente el trabajo en clase.

Los planteamientos expuestos anteriormente, conforman uno de los factores importantes de conocer en la investigación, respecto a cuál es la verdadera utilidad y valoración que da el profesor al utilizar los diferentes tipos de evaluación. Su apreciación en los diferentes momentos, tiempos y agentes evaluadores, lo cual permitirá establecer como evidencia el aprendizaje real que logra el estudiante (Ahumada, 2005; Álvarez, 2008, López Pastor, 2009).

1.3.5. Según su normotipo

Este tipo de evaluación responde a la pregunta: ¿Qué tipo de referente?, la evaluación conlleva un juicio de valor por ello requiere de un referente o normotipo. En función de que referente sea interna la evaluación será personalizada y cuando sea externa al sujeto la evaluación será criterial.

Ahumada (2001); Barbera (2003); Castillo y Cabrerizo (2003), Tejada (2011) distinguen:

Evaluación normativa: es aquella que trata de establecer un juicio sobre un sujeto o comparación de un grupo determinado, en base a un sentido normativo, según la cantidad de sujetos que alcancen los resultados en torno a una media, un grupo reducido por debajo de ella y otro grupo estará por debajo de la media.

Evaluación criterial: es la forma de evaluar a través de la formulación previa de objetivos educativos y el establecimiento de criterios necesarios para la comprobación de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Los criterios se encuentran asociados a niveles de desempeño del estudiante.

La evaluación como norma deja oculta la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y la evaluación, los alumnos no pueden controlar su nivel de logro, porque no pueden controlar su nivel de desempeño, por lo que tienden a una baja autoestima, podemos concluir que promueve un enfoque de aprendizaje de tipo superficial. En cambio, la evaluación de tipo criterial establece objetivos claros para la evaluación haciendo que esta sea confiable para el estudiante respecto a lo que se pretende que alcance en su aprendizaje, aumenta la motivación del estudiante y permite al docente y al grupo de profesores seleccionar estrategias de enseñanza posterior (Mineduc,2004).

Nos posicionamos de este tipo de evaluación ya que por todo lo anterior, considerarnos ser la más adecuada para alcanzar los objetivos, sin comparar, destacando que los objetivos sean alcanzados por todos.

De los aspectos mencionados por los diferentes autores, enumeramos aquellos más destacados para lograr, una reflexión del profesor respecto a un cambio:

- Entender la evolución del significado de la evaluación “centrado en el estudiante”
- Favorecer una evaluación formativa.
- Inclusión del estudiante en actividades de evaluación de sus aprendizajes.
- Nuevas estrategias y técnicas de evaluación en las prácticas evaluativas que permitan evaluar el aprendizaje como el proceso.

1.4. Modelos de evaluación educativa

La calidad de la educación depende, en buena medida, del modo en el que se desarrolla el diseño curricular y la evaluación del alumnado. El rigor del proceso por el que el profesorado obtiene información sobre su alumnado es la mejor garantía para que mejore su aprendizaje, garantizando sus derechos y posicionando al profesorado ante la necesidad de objetivar la observación y registro del rendimiento del alumnado (Wiles & Bondi, 2000; Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011). Asimismo, el modelo evaluativo que se implemente suscita los resultados académicos del alumnado y exige que el profesorado tome conciencia de seleccionar aquel modelo que más se ajuste al foco de interés.

En este capítulo se describen aquellos modelos teóricos que más se utilizan en el ámbito educativo. Consideramos que el aporte de cada uno de los modelos a la investigación, es fundamental ya que, contribuyen al desarrollo de la profesión evaluativa de éstos. Destacamos las valoraciones de los métodos alternativos, como el papel que enfrenta el evaluar a través de la articulación y ejecución de cada concepto.

Existen, por tanto, múltiples puntos de vista, acerca de cómo debe conducirse la evaluación, con indudables aplicaciones metodológicas, destacando, por ejemplo, la evaluación basada en objetivos (Tyler, 1942), el modelo CIPP (Stufflebeam et al., 1971) la evaluación de meta libre (Scriven, 1973), la evaluación respondiente (Stake, 1975) y aquellas que surgieron a raíz de las nuevas necesidades de la realidad, modelos que

cubren nuevos focos de interés, estos nuevos modelos son la evaluación iluminativa de (Parlett y Hamilton en 1972) y la evaluación democrática (McDonald, 2000), por citar sólo las perspectivas más conocidas. Como se puede observar en la Figura 1.



Figura 1. Modelos evaluativos aportaciones de referentes teóricos

1.4.1. Modelo de Tyler

El modelo tyleriano se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición de logro de objetivos, y el contenido de la evaluación son los resultados (Castillo & Gento, 1995, citado en Escudero, 2003). Briones (1985) lo clasifica como un modelo analítico de evaluación, dado que pretende evaluar elementos estructurales de un programa.

Para ello Tyler utiliza objetivos medibles como parámetro comparativo, para lo cual utiliza diseños experimentales y cuasi experimentales, ya que éstos permitirán medir el alcance de los cambios. Tyler consideraba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos proporcionan un método evaluativo

apropiado. Es esencial en este modelo la utilización de los test y pruebas estandarizadas para la recolección de información.

Como menciona Escudero (2003), esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos. Este modelo otorga información por medio de la evaluación sumativa respecto al grupo en que se implementa.

El procedimiento para la evaluación tyleriana se sintetiza en:

- Reconocer las metas u objetivos que un programa espera promover y alcanzar.
- Ordenar los objetivos de modo jerárquico.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones en las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante (profesorado encargado de realizarla) y cuáles serán los momentos y situaciones más adecuadas para la evaluación.
- Elegir o desarrollar las medidas técnicas de evaluación apropiadas, capaces de medir de manera adecuada los indicadores del logro de los objetivos (de ser posible instrumentos objetivos y estandarizados) y utilizar los procedimientos estadísticos apropiados.
- Recoger y analizar la información necesaria (que podrán referirse a los centros, a los programas desarrollados o al aprendizaje concreto de los estudiantes).
- Contrastar los datos con los objetivos de comportamiento esperados, concluyendo si hubo o no un logro de estos y en qué medida.

A continuación establecemos un esquema que permite evidencia el proceso que establece el modelo de Tyler para evaluar un determinado programa.

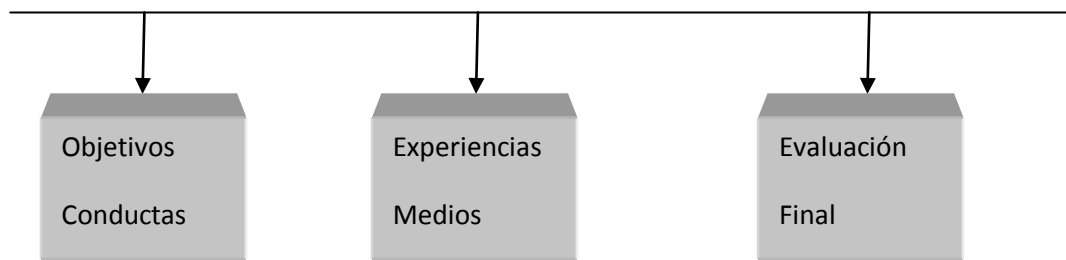


Figura 2. Modelos Tyler para evaluar

Consideramos que el Modelo evaluativo de Tyler tiene como base una planeación didáctica desde los objetivos, lo que obliga a un cambio sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del docente, del método, del estudiante y de la información.

La información, así estructurada requiere de un manejo preciso y homogéneo por parte del docente y elimina toda subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que las acciones del docente, estudiante, tiempo están sujetos a los requerimientos de los objetivos previos del programa de estudio.

Si bien, es un modelo interesante, el concepto de evaluación es altamente conductista y no incluye los intereses y necesidades de los estudiantes, sino que se rige en forma sistemática por los objetivos a lograr. Basándose en lo que se desea lograr en el estudiante sin tener en cuenta las necesidades o los intereses de los mismos. Además que fomenta la evaluación sumativa, basada en exámenes y pruebas estandarizadas ya que valora el producto final del proceso. Un método orientado hacia el logro de los objetivos, convirtiendo a la evaluación en un acontecimiento terminal, permitiendo juicios sobre el producto final. Por todo lo anterior, nos parece un método que se opone a nuestros planteamientos que van en la línea de los formativo y continuado. En resumen, consideramos que este tipo modelo de evaluación no contribuye a mejorar las situaciones educativas y recoge una gran cantidad de datos de evaluación.

1.4.2. Modelo CIPP

Stufflebeam & Shinkifield (1987), afirman que el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas y propusieron el modelo CIPP el cual sostiene con toda claridad los componentes generales de su sistema; contexto, entrada, proceso y producto.

Aunque el modelo CIPP representa un enfoque de evaluación global e integrador, vamos a analizar separadamente cada uno de sus componentes de evaluación.

- Evaluación de contexto: Consiste en definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

Según Rogers (1979), las *finalidades* que persigue son; (a) Definir las características y parámetros del entorno donde se desarrolla el programa, (b) Determinar las metas generales y los objetivos específicos. (c) Identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de metas y objetivos.

- La evaluación de entrada: Pretende identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, la planificación y los presupuestos del programa antes de ponerlo en práctica.

Tiene como principales finalidades; (a) diseñar un programa para satisfacer los objetivos. (b) determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa. Y (c) establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa.

- Evaluación de proceso: Identificar y corregirlos defectos de planificación mientras se está aplicando el programa.

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona «información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias» (Miller & Grissdale, 1975, p.149). Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual o corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Sus cometidos serán; (a) identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada, (b) identificar los defectos en el diseño o plan de implementación. La evaluación del proceso consiste, básicamente, en una comprobación continua de la realización de un plan.

- Evaluación de producto: Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso.

La evaluación del producto tiene como función valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Su finalidad recoger información que permita analizar si los objetivos específicos propuesto en un programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje.

Cada tipo de evaluación de modelo CIPP desempeña funciones únicas pero existe una relación simbiótica entre ellas, y cada una se puede utilizar diferentes métodos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 203). Este énfasis tiene como interés que los resultados de la investigación sirvan de referencia para la toma de decisiones institucionales, luego de una evaluación continua de un programa. En esta dirección, Rovai et al., (2008) aseguraron que este modelo puede utilizar evaluaciones formativas y sumativas.

Tal vez el aspecto más difícil dentro de todo el modelo CIPP es que la evaluación del producto requiere, por parte del evaluador, que establezca criterios de medida derivados de los objetivos del programa, comparar la información recogida con una serie de «estándares» predeterminados y extraer conclusiones relacionadas con los otros tres tipos de evaluación (contexto, entrada, proceso).

Todas las dimensiones del modelo para evaluar proporcionan información útil para poder evaluar un programa en base a las necesidades detectadas y a los objetivos propuestos.

Consideramos a nuestro parecer, que este tipo de modelo evaluativo es muy utilizado en educación por su carácter integrador que combina las perspectivas por fase y áreas con la perspectiva global, pero orientado principalmente a la toma de decisiones, proporcionando información oportuna para establecer cambios en el proceso para la mejora. Este tipo de evaluación permite intervenir en determinados momentos frente a situaciones derivadas de necesidades reales de los involucrados: organizaciones, estudiantes y como dar respuestas para alcanzar sus objetivos.

Stufflebeam & Shinkfield (1987) nos proponen su modelo de cómo planificar una evaluación según el modelo CIPP. En la Figura 3 se esquematizan los requisitos generales, los datos que deben ser recopilados los medios en cada una de las fases.

Fase	Descripción
Contexto →	Provee información sobre todo aquello que rodea al programa: ¿Qué tiene? ¿Cómo está estipulado el programa? ¿Cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes?
Entrada →	¿Cuáles son los recursos que hacen que el programa trabaje? Las estrategias, actividades y procedimientos desarrollados, ¿Están alineados al programa?
Proceso →	Determina si el programa funciona: ¿Cómo es la función del programa? ¿Hasta qué punto el programa se desarrolla cómo se había planificado?
Producto →	¿Cuáles son los logros obtenidos? ¿Cuál es el valor del programa? ¿Cuáles son los resultados medibles? ¿Cuál es su relación con las metas y objetivos del programa?

Figura 3. Descripción del Modelo CIPP

Fuente: “Evaluation, theory, models, & applications” Stufflebeam (2007, p. 32)

1.4.3. Modelo de Scriven

Este modelo evaluativo se enmarca dentro del paradigma interpretativo, sitúa a la evaluación como una valoración sistémica del “valor o mérito” de alguna cosa y, destaca que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificable más que a medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas.

Su método evaluativo práctico, por lo general, consiste en identificar y ordenar los programas y productos opcionales disponibles para los consumidores, basándose en su costo relativo y en la consideración de las necesidades de los consumidores.

Para Scriven, una valoración objetiva del valor es la condición sin la cual no hay evaluación. Concluye que existen dos funciones principales: la formativa, que ayuda a desarrollar programas y otros objetos; y la sumativa, que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado.

Scriven la denomina “evaluación sin metas”. Según este método, el evaluador permanece ignorante de las metas fijadas para el programa e investiga todos los efectos secundarios que examinar, puesto que los datos acerca de todos los efectos, cualquiera que sea el propósito del programa, son igualmente admisibles. Las ventajas de la evaluación sin metas, según Scriven, consisten en que es menos instructiva que la evaluación basada en metas; más adaptable a los cambios de metas repentinos; más solventes a la hora de encontrar efectos secundarios; menos propensos a la

tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva; más estimulante profesionalmente; y más equitativa a la hora de tener en cuenta una amplia gama de valores (Scriven, 1967).

Scriven refleja su concepto que la evaluación supone múltiples dimensiones, debe emplear múltiples perspectivas, introducir múltiples niveles de valoración y utilizar múltiples métodos. De ahí que se haya referido a veces a la lista de control de indicadores como el multimodelo de evaluación. Sus dieciocho puntos son los siguientes:

- Descripción / El cliente/ Antecedente y contexto/ Recursos/
- Función/Sistema de distribución/ El consumidor/La necesidades y los valores de los afectados/Normas / El proceso/Resultados
- Posibilidad de generalización de otras personas/ Costes/ Comparaciones/ Significado/ Recomendaciones/El informe/ La metaevaluación.

Estas etapas no están concebidas para ser aplicadas en una secuencia concreta, pero pueden ser planteadas antes de que se lleve a cabo la lista de control de indicadores. Igualmente, un evaluador puede recorrer la lista de control muchas veces durante la evaluación de un programa. Los primeros recorridos constituyen la evaluación formativa; los últimos son lo que Scriven llama “evaluación sumativa”. La base lógica de la lista de control de indicadores es que la evaluación es esencialmente un proceso de reducción de datos en el que se obtienen grandes cantidades de datos para luego valorarlos y sintetizarlos en un juicio de valor global. Al describir este proceso de reducción de datos, Scriven sugiere que las primeras etapas ayuden a caracterizar un programa o producto, mientras que las últimas pueden ayudar a valorar su validez.

Frente a lo expuesto, coincidimos con el autor que los efectos secundarios de un programa pueden ser mucho más relevantes que los previstos, un ámbito que destacamos de este modelo evaluativo es que hace una distinción entre evaluación formativa y sumativa, como también, entre evaluación y estimación de la consecución de objetivos. A diferencia del modelo de Tyler es más equitativa y logra valorar los efectos secundarios y las consecuencias de un programa.

1.4.4. Modelo de Stake

El modelo evaluativo de Stake se centra en los nuevos planteamientos evaluativos que representan a las metodologías a seguir, en ella encontramos la evaluación respondiente de Stake (1975). En este tipo de modelo evaluativo predomina el criterio de valoración es la audiencia de la evaluación, es decir, quienes son los participantes de un programa en concreto. Por lo cual su concepto respecto a la función del evaluador difiere ya que considera que los evaluadores deben recopilar, procesar e informar de los juicios a otras personas evitando formular conclusiones finales.

El modelo de Stake, tiene como propósito prioritario responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo, de esta manera, el evaluador debe atender a lo que diferentes audiencias quieren conocer, negociando con el cliente lo que debe hacerse.

Según Pérez (1993, p. 34) para Stake, “la evaluación educativa es una evaluación eficaz (responsive) si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas de valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa”.

Entre las peculiaridades de la evaluación respondiente destacan las siguientes:

- Se orienta a describir las actividades de un programa educativo.
- Concede más importancia a los problemas que a las teorías.
- Toma en cuenta las diferentes interpretaciones de aquéllos que están implicados en el programa.
- Debe responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa.
- Proporcionan a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en sus análisis y valoración.

Frente a lo anterior, se presenta un cuadro sintético que expresa las características más relevantes de este modelo evaluativo.

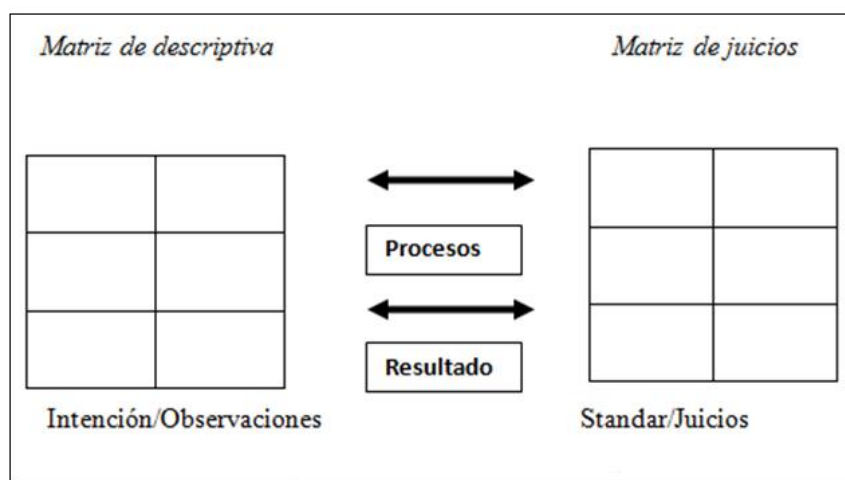


Figura 4. Matriz propuesta por Stake

Cabe destacar que este modelo evaluativo favorece a una evaluación participativa, fomenta una mayor apropiación en un proyectos y favorece la cohesión de un grupo. Apuesta a un cambio en los modelos tradicionales, ya que, el profesor es visto como un facilitador del aprendizaje en el interior del proceso de evaluación. Nos posicionamos de este modelo en nuestra investigación por considerar que se ajusta a los planteamientos actuales para evaluar, de modo flexible y coherente a las necesidades de los participantes. Por ser un método alternativo que propicia la ética profesional del trabajo evaluativo del profesor, siendo considerado un modelo relevante de destacar como un referente de nuestra investigación.

1.4.5. El modelo de evaluación iluminativa

Este modelo evaluativo es propuesto por Parlett y Hamilton en 1972, en la 1ª Conferencia de Cambridge. Hemos querido caracterizar este modelo, ya que consideramos en nuestra investigación que es uno de los modelos que cumple con facilita verdaderas oportunidades de aprendizaje y favorece la participación de los estudiantes, creado dinámicas enfocadas a los proceso más que a los resultados. La utilidad de conocer este modelo radica en que nos entrega una mirada respecto a comprender el aprendizaje de una manera holística, una evaluación contextualizada y con una interpretación de los procesos evaluativos por parte del profesor desde un énfasis al análisis del proceso de aprendizaje, más que por los resultados.

Algunas condiciones para una optiman utilización:

- Se debe desarrollar bajo condiciones naturales o de campo.
- Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista.

Además de las características definitorias, presentadas anteriormente, la evaluación iluminativa, resalta por dos conceptos esenciales que facilitan su comprensión; a saber, el “sistema de instrucción” y el “medio de aprendizaje”.

Por otra parte, la evaluación iluminativa, como modelo cualitativo, se particulariza por prestar atención a los siguientes aspectos:

- a) definición de los problemas a estudiar
- b) la metodología empleada
- c) la estructura conceptual subyacente
- d) los valores implicados.

Desde el punto de vista conceptual y, de acuerdo con Pérez (1993), la evaluación iluminativa supone que:

- No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.
- La comprensión de un sistema como el aula, requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.
- Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia y la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene del problema educativo y su desarrollo.
- Los individuos están inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes.
- No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen, por el contrario, numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar indagar y contrastar desde una posición de neutral observador.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible. La pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia.

Según nuestro análisis este modelo evaluativo se caracteriza por considerar los acuerdos con sus participantes, y destaca las condiciones del contexto. Condiciones que consideramos relevantes de cumplir para una mejora de los procesos evaluativos que desarrolla el profesor. Un modelo autonómico que favorece a que el evaluador logre desarrollar un programa específico, con técnicas y procedimientos que se ajusten a las realizadas sociales, culturales e individuales de los estudiantes. Con un intenso análisis del proceso y negociación en el aula que permite diversas conexiones y por ende, a la mejora continua del aprendizaje.

1.4.6. El modelo de evaluación democrática

Este modelo evaluativo es considerado como la máxima expresión de la evaluación cualitativa. Sus proponentes principales son Stenhouse, McDonald, y Elliot. Estos autores consideran que para la investigación y la evaluación de la vida del aula es necesaria la aplicación de planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas.

La utilidad en nuestra investigación, se sustenta por el propósito central de este modelo en perfeccionar la comprensión de los interesados desde un enfoque democrático a la evaluación, mostrando otras formas de evaluar y de, evidenciar el logro de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Las características más relevantes de este modelo de evaluación apuntan a lo siguiente:

- Demanda sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos.
- Conocer las diversas interpretaciones que hacen aquellos que viven esa realidad.
- Las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación.
- Las técnicas recomendadas para recabar la información son la entrevista y los debates.
- Debe facilitar y promover el cambio y la mejora.
- Integra el rol del profesor como investigador y evaluador.
- Fomenta la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación.
- Propicia la emergencia del pensamiento libre y autónomo.
- Está dirigido a modificar permanentemente la práctica evaluativa.

- Invita a los participantes a investigar, experimentar y a evaluar permanentemente en su propia realidad natural.
- Demanda al profesor como evaluador que oriente, promocioe, que sea neutral, que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis.

Por otra parte, los fundamentos sobre los que se asienta este modelo han suscitado en la actualidad una concepción de la evaluación vista como control de calidad de los procesos. Una tendencia importante a considerar si se desea realmente contribuir a la mejora de la calidad del aprendizaje.

Aunque estos submodelos se han desarrollado de manera independiente se pueden agrupar bajo la orientación de la negociación por cuanto expresan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos.

Entre los presupuestos compartidos por estos submodelos destacan los siguientes: 1) conciben la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincrásicos, 2) se sustentan sobre la base de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias, 3) utilizan como estrategia el enfoque progresivo, basado en la observación participativa y entrevistas informales, 4) conciben la evaluación como un servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados en negociaciones significativas, 5) se concentran en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en desarrollo y sus efectos.

En nuestra realidad educativa, cada profesor ejecuta diferentes modelos evaluativos, según los planteamientos institucionales, características propias del grupo de estudiantes o por su formación en evaluación.

Consideramos que los seis modelos presentan implicancias que favorecen a un determinado énfasis evaluativo, pero nos posicionamos en los planteamientos de los tres últimos, el modelo de Stake destaca de los modelos tradicionales centrados en los objetivos, siendo más flexible basada en una evaluación holística del aprendizaje, por lo que, desde nuestro punto de vista este modelo evaluativo fomenta la mejora continua de los diferentes agentes educativos.

El modelo de evaluación iluminativa contribuye a una evaluación más participativa, colaborativa, donde destaca la función del evaluador como facilitador del aprendizaje y,

por último, el modelo de evaluación democrática, siendo aquel que empodera a los estudiantes a conocer, reflexión y evaluar sus propios procesos evaluativos, considerando los contextos donde interactúan el profesor y estudiante.

Particularmente, estos modelos permiten liderar de mejor forma los procesos evaluativos que desarrolla el profesor y vincula acciones que permiten promover acciones colaborativas de evaluación, destacando la participación continua del alumno y a la formación futura. A la vez que contribuyen a un interés y compromiso permanente del profesor frente a sus prácticas evaluativas, ámbitos relevantes de analizar en nuestra investigación.

1.5. Técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje

En este capítulo deseamos describir algunos planteamientos de autores respecto a los medios que se utilizan para evaluar. El aporte de este capítulo a la investigación contribuye a tener información respecto a un conjunto de técnicas y herramientas que facilitan la labor del docente.

En nuestro contexto educativo, el profesor muchas veces enfrenta una problemática respecto a cómo los estudiantes han adquirido una certificación teniendo la impresión que no han logrado alcanzar todos los aprendizajes de un determinado sector, del mismo modo, los estudiantes que deberían haber superar un curso, no presentan adecuadas calificaciones. Este dilema planteado, pone en evidencia la existencia de diversas formas para evaluar, que cuando no son bien identificadas pueden ser factores negativos para una adecuada evaluación del aprendizaje. Planteamiento importante de dilucidar en nuestra investigación. Es por ello que, resulta relevante conocer diversas técnicas e instrumentos evaluativos más eficaces y adecuados para una real valoración del aprendizaje del estudiante.

A continuación detallaremos diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información.

En este apartado se esbozarán técnicas e instrumentos de evaluación a la luz de algunos teóricos de la educación quienes en su momento serán mencionados. La propuesta presentada es de Berliner (1987), citado por (Díaz y Hernández, 2007, pp.367-395) cuya

clasificación se basa en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones.

1.5.1. Técnicas de evaluación informal

En esta perspectiva encontramos los procedimientos que tienen la particularidad de destacar aquello que aprende el estudiante y cómo lo aprende. El reto que enfrenta el docente desde esta técnica, es poder lograr que el aprendizaje adquirido por los estudiantes pueda ser reconocido y valorado a través de instrumentos eficaces.

Mateo (2000), Bordas y Cabrera (2001), Mateo y Martínez (2005), Tejada (2011) describen estos procedimientos:

- La observación: es una técnica que centra su atención en el desempeño que alcanza el estudiante. Es una de las más utilizadas por el docente cada día, de modo espontáneo e intuitivo, se distingue porque el docente no suele presentarla como un acto evaluativo; por ende, los estudiantes no sienten que están siendo evaluados.

Desde el siglo pasado autores como Armstrong (1999) aseguraron que la observación era la mejor herramienta con la cual, contaba el docente para obtener información respecto al aprendizaje alcanzados por los alumnos.

Esta técnica responde a las exigencias de la perspectiva de evaluación alternativa, participativa y centrada en el aprendizaje, diferentes autores como: Bordas y Cabrera (2001); Mateo y Martínez (2005); Mula y Llorens (2010) y Tejada, (2011.) Han señalado que la combinación de esta técnica permite al docente poder apreciar el efecto del aprendizaje, desprender conclusiones acerca del desempeño del alumno, centrándose en una visión integral del aprendizaje, aspectos importantes a considerar en la investigación.

Consideramos que la técnica de observación permite una evaluación más dinámica en tiempo real al estudiante, fomenta que las tareas y actividades sean desarrolladas con autonomía, manifestando sus conocimientos, habilidades y su intervención en el aprendizaje, es decir, en todas las áreas de competencia.

Se emplea para evaluar en forma indistinta de manera diagnóstica y final. A través de esta técnica es posible evaluar los aprendizajes en distintos contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

Se utilizan diversos instrumentos para registrar y codificar datos, tales como:

- a) Registros anecdóticos: se relatan de manera escrita, eventos, situaciones que se consideran importantes para evaluar.
 - b) Listas de control: incluye los rasgos o conductas que interesa evaluar en forma de un listado. La tarea de evaluación consiste en evaluar la presencia o ausencia de cada una de ellas.
 - c) Diarios de clase: se recoge información por un periodo de tiempo largo, se utilizan para, analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso evaluativo.
- El Portafolio, carpetas de aprendizaje, dossier: es un procedimiento de selección selectiva de los trabajos realizados por el estudiante, reflejando una evolución y progreso durante un período de tiempo. Gracias a este instrumento el alumno tiene la posibilidad de presentar sus trabajos de una manera global e integrada. Aquí, tanto el profesor como el alumno disponen de evidencias concretas para poder evaluar el grado de desarrollo en un determinado período.

Según Mateo y Martínez (2005), el portafolio es un instrumento de gran eficacia para la gestión conjunta (estudiante y profesor) de los aprendizajes.

Cómo dice Griffin (1998), la evaluación, tal como se aplica la carpeta de aprendizaje, se comprende más bien como un proceso interpretativo.

Esta interpretación del aprendizaje de los estudiantes se basa en “las evidencias de lo que escriben, dicen, hacen, crean o construyen” (Klenowski, 2004, p. 59).

Jarriot y Rifà (2011) señalan que uno de los aspectos más interesantes de la evaluación por carpetas es que se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los objetivos de la evaluación por carpeta deben tener en cuenta estos aspectos para poder realizar una evaluación que permita ir revisando todo el proceso que sigue el estudiante en su aprendizaje y que se refleja en la construcción de su carpeta. De igual modo sostienen que, la finalidad de la carpeta es conseguir que los estudiantes hagan significativo su aprendizaje y, por lo tanto, que la carpeta se convierta, al mismo tiempo, en una recopilación de evidencias que posibilite la evaluación a partir del diseño y desarrollo

de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se construye entre los dos protagonistas: docente y estudiante (Jariot y Rifà, 2011, p. 86).

Frente a estos planteamientos coincidimos que el portafolio o carpeta es una herramienta que permite al estudiante una reflexión sobre la enseñanza de un sector determinado del currículum.

Se podrían concretar en dos los objetivos generales de la evaluación por carpetas, según Jariot y Rifà (2011):

- Ayudar a autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Este objetivo se refiere a la importancia de conseguir el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta el desarrollo de sus puntos de vista, sus habilidades, las estrategias que ha utilizado, y su responsabilidad hacia el aprendizaje continuo.

- Mostrar o evidenciar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en la materia.

Por lo tanto, sirven para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas: la del docente y la del estudiante.

Colén et al. (2006), señala la carpeta del estudiante es un instrumento de evaluación claramente formativo para el docente, ya que lo que aprende el estudiante y cómo lo aprende tiene mucho que ver con la práctica de la enseñanza. La carpeta de aprendizaje permite al profesorado revisar la propia docencia y cuestionar y modificar su práctica como consecuencia de los datos aportados por las carpetas de los estudiantes. Así pues, el docente tendrá que dar apoyo en todo momento a los estudiantes mediante una retroacción constante que les ayude a mejorar su rendimiento.

La evaluación formativa permite controlar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y del docente utilizando la interacción entre profesor y alumnos en la evaluación. En este sentido, Klenowski (2004) considera que esta visión de la evaluación formativa conecta con una visión multidimensional del aprendizaje del estudiante.

En este sentido, Colén et al., (2006) hablan de la posibilidad que ofrece la carpeta de aprendizaje para hacer una evaluación orientada a la retroalimentación o evaluación pedagógica, en el sentido de que:

- Fomenta en los estudiantes el hábito de revisar su proceso de aprendizaje y de autoevaluarse utilizando criterios compartidos.
- Exige una actitud crítica por parte del estudiante, que fomenta la toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- Como la carpeta es un proceso personal, requiere que la evaluación sea individualizada.

La carpeta posibilita la representación de un aprendizaje que es el producto de interacciones diversas, en que la relación bilateral profesor-alumno se difumina para empezar a pensar en el aula como en un espacio de construcción de aprendizajes compartidos, donde se produce un diálogo múltiple entre identidades y diferencias. Durante el proceso de aprendizaje, se puede producir el desarrollo de múltiples inteligencias (Gardner, 1995) y la carpeta de aprendizaje permite una apropiación e interpretación del aprendizaje y del desarrollo a partir de la articulación de diferentes lenguajes. Además, en todo momento, la disposición emocional interviene en la construcción del aprendizaje, sea generando el deseo de aprender o la necesidad de resolver un conflicto cognitivo (Jariot y Rifà, 2011).

Nos posicionamos en estos referentes ya que el estudiante requiere de herramientas que posibiliten la auto reflexión de su aprendizaje. Sin duda, la utilización del portafolio favorece a la metacognición e influye en la reflexión de los procesos de aprendizaje.

5.1.2. Técnicas de evaluación formal

Son aquellas técnicas evaluativas que requieren un proceso de planificación y elaboración más sofisticado que, verifican el nivel de logro del estudiante respecto a un dominio definido. Los docentes que utilizan este tipo de método muestran una preocupación esencial por los saberes adquiridos de resultados.

Los estudiantes tienden a percibir las como verdaderas actividades de evaluación. Esta técnica suele utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje. Quienes defienden con más ímpetu este tipo de evaluaciones sostiene que las mismas motivan al estudiante a perfeccionarse.

Existen varias modalidades que son coincidentes entre los diferentes autores (Jacob, 2001; Díaz y Hernández, 2007; Tejada 2011), estos son:

- Pruebas objetivas o exámenes y test: Son aquellas pruebas de lápiz y papel, una de sus características es que son uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar para verificar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, su intención es obtener una evaluación objetiva a través de la medición del rendimiento por medio de una calificación.

Los exámenes pueden ser de dos tipos: estandarizados (elaborados por agentes externos, especialista en evaluación) y los formulados por el docente en base a las necesidades del proceso educativo.

Autores como Dowlkin (2005) y Hackney (2005), coinciden en que las evaluaciones estandarizadas son un mecanismo de discriminación negativo ya que no permiten el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

Las evaluaciones referidas a norma tienen una distinción parecida a las evaluaciones estandarizadas, es decir, se compara el sujeto con un grupo de referencia (grupo-clase), en base a criterios diseñados con anterioridad (objetivos educativos). Un instrumento de evaluación criterial se utiliza para estimar el lugar de un aprendiz, en relación a un dominio (conceptual, procedimental, actitudinal) previamente definido.

Darling Hammond (2001) señala que “los estándares internos o externos, deberían ocuparse un 50% del tiempo lectivo y el currículum, dejando el 50% restante para que los profesores desarrollen una enseñanza basada en los intereses y experiencias de los alumnos, tomando en cuenta así, sus necesidades específicas de aprendizaje” (Darling Hammond, 2001, p. 298).

- Mapas conceptuales: Son instrumentos de tipo formal, que pretenden evaluar la formación de conceptos y significados, verificando el nivel alcanzado en el aprendizaje. Son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado. La evaluación por medio de estos puede realizarse según tres variantes:
 - a) Solicitando su elaboración a partir de lo que el docente ponga como temática o concepto a trabajar.
 - b) Solicitando su elaboración a partir de un grupo o lista de conceptos que el docente propone.

c) Dando a los estudiantes la estructura de un mapa conceptual sobre un tema determinado y perfiles que incorporen en él los conceptos que consideren necesarios.

Estas dos técnicas se asocian a la evaluación sumativa, ya que responden a criterios preestablecidos en donde existe una única respuesta como válida. Es decir, conocimiento factual o niveles de cognición elementales, constituye el objetivo de aplicar estas pruebas, exámenes o test. Quienes defienden con más ímpetu este tipo de evaluaciones sostiene que las mismas motivan a los alumnos a perfeccionarse, dado que los estudiantes encontrarían en la fácil comparación de resultados, un incentivo para estudiar, por lo tanto mejorarían sus logros y rendimiento escolar (Barrenechea, 2010).

Tras el análisis de los diferentes procedimientos o técnicas (formal e informal) nos inclinamos por las técnicas informales, ya que consideramos que las primeras no contribuyen al proceso formativo, al desarrollo del pensamiento crítico; a la resolución de problemas ni al aprendizaje significativo siendo su finalidad medir resultados, asociada a una evaluación sumativa del aprendizaje.

En cambio, las técnicas informales responden a las exigencias desde una perspectiva auténtica (Cabrera y Bordas 2001; Mateo y Martínez, 2005; Ahumada, 2005; Mula y Llorens, 2010; Tejada 2011) siendo aquellas que se adaptan y facilitan la formulación de evidencias de los avances del proceso de aprendizaje.

Distinguimos que ambos enfoques e instrumentos sirven para la toma de decisiones evaluativas, pero nos inclinamos en destacar las ventajas de las técnicas informales desde una perspectiva auténtica del aprendizaje (Mateo 2000):

- Profesores y alumnos disponen de evidencias concreta del aprendizaje.
- Permite reflexión y crítica constructiva de su aplicación.
- Permite al estudiante presentar sus creaciones para que el profesor pueda juzgar su trabajo de manera global e integral y no fragmentada.
- Obliga al estudiante a tomar conciencia de cuáles son los materiales que mejor reflejan la evaluación de un aprendizaje.

- Información de una película evaluativa completa de las habilidades, competencias y conocimientos para actuar de sus estudiantes.

En síntesis, en torno a las técnicas e instrumentos evaluativos vemos que las evaluaciones de carácter formal son las más utilizadas. A través de ellas, se busca lograr alta calidad de enseñanza para todos los estudiantes. Ello, sin embargo no permite que el docente se adapte a las necesidades del estudiante. Su desventaja es que no estimulan el aprendizaje real del alumno. Además afectan negativamente el desempeño de éste (Asmstrong, 1999).

Mientras que a través de la implementación de evaluaciones informales desde un enfoque de evaluación auténtica permite aumentar el grado de motivación del estudiante, estimulando el aprendizaje por sí solo. Resumimos este apartado en la Figura 5 que presentamos a continuación.

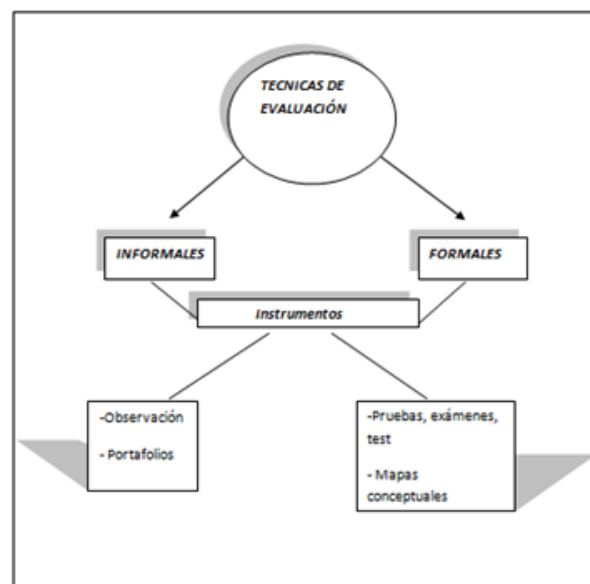


Figura 5. Sistematización técnicas de evaluación

Síntesis y las aportaciones a la investigación

En este capítulo se ha expuesto sobre el concepto de la evaluación educativa desde su conceptualización y las implicancias de esta en la mejora del aprendizaje. Se exponen los planteamientos de diversos autores desde una mirada de evaluación continua que plantea diversas estrategias evaluativas, facilitando habilidades de autoconocimiento y autoregulación.

Respecto a los tipos de evaluaciones debemos considerar que según los momentos, finalidades, extensión, agentes o normotipo, el docente tendrá que tomar decisiones primero respecto a lo que desea evaluar en el estudiante y segundo, respecto a establecer una evaluación formativa en el aprendizaje.

Si es así, deberá incluir al estudiante en su propio proceso de aprendizaje haciéndolo participe de sus evaluaciones y señalando de ante mano los criterios a evaluar. Proponer una evaluación formativa en el aprendizaje, estos son planteamientos relevantes que tomamos en consideración en este estudio. El fomento de un trabajo formativo, significativo para el estudiante y, retro alimentador para el docente. Siendo claves para motivar y afectar positivamente a los estudiantes.

Desde la perspectiva de los modelos evaluativos presentados en los apartados podemos destacar los tres últimos (modelo respondiente, iluminativo y democrático) aunque estos submodelos se han desarrollado de manera independiente se pueden agrupar bajo la orientación de la negociación por cuanto expresan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos. Consideramos que son los que más se apoyan en una evaluación formativa para el estudiante. En base a estas aportaciones y, entre los presupuestos compartidos por estos submodelos destacamos los siguientes:

- Conciben la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincrásicos.
- Se sustentan sobre la base de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias.
- Utilizan como estrategia el enfoque progresivo, basado en la observación participativa y entrevistas informales.
- Conciben la evaluación como un servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados en negociaciones significativas.
- Se concentran en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en desarrollo y sus efectos.

Capítulo 2. Las competencias de evaluación del docente.

Introducción al capítulo

En la presentación de este capítulo deseamos mostrar como la formación competencial del docente puede ayudar a la mejora de procesos como la planificación, la formación y ejecución de buenas prácticas evaluativas.

Consideramos de especial interés este capítulo, que permita a través de una serie de aportaciones sobre la definición conceptual de la competencia, abordar algunos factores como el nivel competencial del docente, criterios de calidad y cómo influyen en una buena práctica evaluativa. A fin de poder evidenciar el grado de autonomía y contextualización que instalan los profesores en sus procesos evaluativos para el cumplimiento de las metas educativas establecidas por una institución.

El marco conceptual que abordamos pretende ser una referente base desde un conjunto de definiciones conceptuales que permitan determinar adecuados niveles competencial del docente para sus prácticas evaluativas.

2.1. Definición de competencia

En los nuevos planteamientos educativos nos encontramos con una nueva conceptualización de evaluación por competencias, existiendo innumerables aproximaciones, definiciones y aplicaciones. Para nuestro trabajo, nos hemos enfocado en la utilización de un modelo específico, ya que hemos evidenciado diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de la competencia. Es decir, no existe un modelo unificado que trate el desarrollo de las competencias, sino por el contrario, dependiendo del enfoque (conductista, funcionalista o constructivista), se enfatiza un componente de formación.

Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) señalan que la literatura sobre el tema, establece que las competencias fueron valoradas por las empresas, antes que por

las escuelas. Es así, que sostienen que en gran medida las competencias están siendo utilizadas en los ámbitos de la empresa y economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación. Esta posibilidad se abre al enfoque por competencias en la educación, permitiendo avanzar desde una visión de la pedagógica de la memorización, la aplicación o la restitución hacia una visión centrada en el desarrollo de “mentes competentes” mediante el principio didáctico de “aprender lo que se sabe, haciéndolo” (Denyer, et al., 2007, p.31).

Ante esta oportunidad queda a la educación la tarea de construir un nuevo significado al concepto de competencia en una propuesta para el ámbito educativo. Otros sugieren que la noción de competencia se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida (Zabala, 2008, p.31).

Frente a estos cuestionamientos nos planteamos: ¿Cómo se define el término competencia? ¿Cuáles son los elementos que constituyen al concepto?

Según Perrenoud (2004): *“La competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2004, p.11). Este autor identifica las competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente un tipo de situaciones. Coincidente Denyer, et al, (2007) analiza el concepto de competencia de diversos autores Belgas e identifica definiciones que coinciden con la idea de la movilidad de recursos como eje central del concepto de competencia.

Navío (2004) define competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica.

Zabala (2008) la sintetizan como: *“la noción de competencia se presenta como una alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades y a los problemas que depara la vida”* Zabala (2008, p. 31).

Arnau y Montané (2010) señalan que competencia y la actitud son dos conceptos que forman parte de un mismo proceso, en sus investigación relacionan a la actitud con una ejecución de un comportamiento y/ o competencia. Describen un modelo de cambio de actitudes, compuesto por cinco fases que se relacionan con actividades competenciales “saber actuar” del profesor. Estas dimensiones en donde intervienen son: evaluación inicial, mejora de la información, revisión de los hábitos de comportamiento,

integraciones de emociones y evaluación final. La eficacia de dicho modelo se ha constatado en los trabajos de Arnau (2010), Arnau y Montané (2010), Jariot y Montané (2009), Montané y colaboradores (2007).

Moya y Luengo (2011) concluyen que la competencia puede ser definida como un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que la persona logra combinar múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido.

Estos planteamientos por competencia coincide con lo expuesto por Cano (2008) el cual plantea:

- Una sociedad de conocimiento, rodeada de información que se crea rápidamente y que se queda obsoleta en la misma velocidad, en donde es preciso que las personas desarrollen capacidades para aprender y desaprender, adaptándose a situaciones cambiantes.
- La complejidad y no la complicación del conocimiento. Existe una tendencia al conocimiento integrado y las competencias conllevan a la movilización de estos conocimientos para dar respuesta a situaciones en contextos diferentes.
- La formación integral de las personas, que les posibilite a enfrentarse a realidades cambiantes, considerando las inteligencias múltiples. De manera que las competencias posibilitan otras inteligencias no estrictamente cognitivas.

De la Orden (2011) expone dos formas de concebir y definir la competencia como objeto de evaluación:

- a) El desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición.
- b) La combinación y el uso de un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes a realizar en una determinada tarea.

Frente a estos conceptos teóricos podemos argumentar que son coincidentes en plantear que las competencias promueven una combinación de conocimientos, habilidades y destrezas para un uso eficaz en la práctica, es decir, su acción en contextos reales. Esta idea nos lleva a determinar que sus contribuciones se hacen efectivas cuando el profesor la ejecuta en el aula y pone a prueba su desempeño en función a determinados objetivos de aprendizaje.

Señalar además que dentro del sector de formación profesional existe una tendencia en subdividir las competencias en dos tipos: genéricas, también llamadas transversales

(Armengol, Canals, Gairín, Jariot, Massot, Rodríguez y Salas, 2007). Tienen la característica de ser transversales puesto que sirven en diferentes ámbitos.

Abarcan una gran cantidad de competencias o roles derivados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o formación y específicas, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto. Así a modo de ejemplo de lo expresado, presentamos un cuadro en donde se agrupan las competencias genéricas.

AREA DE COMPETENCIA	CONTENIDO
Cognitiva	Lenguaje, comunicación, pensamiento lógico matemático
Resolución de problemas	Observación, análisis, identificación de componentes de un problema, planteamiento de soluciones creativas, pensamiento crítico.
Auto aprendizaje y autoconocimiento	Informarse, motivarse hacia el aprendizaje, aprender a aprender.
Social	Trabajo en equipo, capacidad de negociación, argumentación.
Motivación hacia el trabajo	Iniciativa, responsabilidad en las tareas, compromiso e interés en las tareas.

Figura 6. Competencias genéricas

Tejada y Navío (2005) indican que la movilización de un determinado tipo de competencia será influenciado por el contexto particular en que se desarrollan. Esto justifica que las competencias genéricas al ser transversales las podemos aplicar en una amplia variedad de situaciones y contextos, mientras que las específicas tiene una utilidad más restringida.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones definiremos el término de competencia desde nuestra postura, siendo aplicado en diversos contextos del ámbito educativo.

Desde nuestro punto de vista y ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia creemos oportuno desde esta investigación quedarnos con el concepto que: las competencias como un conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes que se conjugan entre sí y que al ser trasferidos a la práctica educativa del docente permite identificar lo que debe “saber” el estudiante (factor de conocimientos), lo que debe “saber hacer”(factor de procedimientos) y, por último que actitudes académicas (factor emocional) va a conseguir como resultado de su aprendizaje. Además permite al docente conocer su desempeño y, contribuir a la reflexión sobre su formación.

Teniendo claros estos planteamientos, el siguiente esquema recoge las aportaciones citadas al concepto:

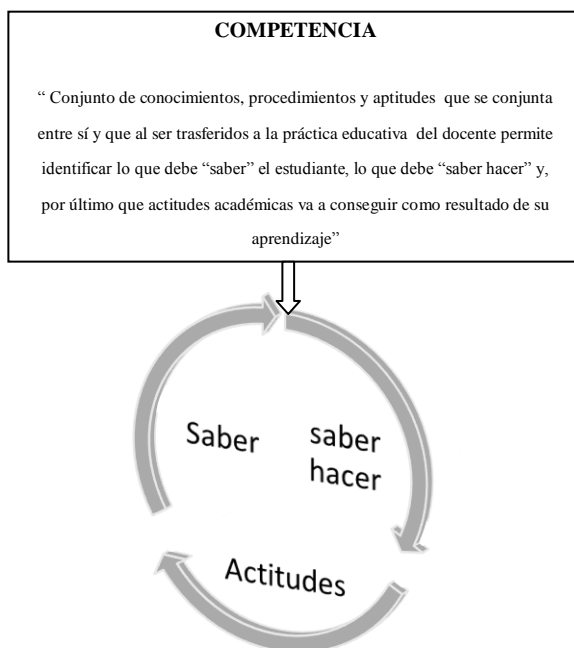


Figura 7. Aportaciones al concepto de competencia

Hoy en día los nuevos planteamientos Ministeriales de Educación en Chile exigen la formación basada en competencia en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde el docente, no sólo trasmite conocimientos sino desarrolle en el estudiante su máximo potencial. Esto significa que la incorporación de competencia se sitúa, por primera vez, dentro del currículum real de los centros educativos para que las actividades y tareas que ofrecen a los estudiantes puedan desarrollarse en base a una experiencia de aprendizaje activa que potencie el dominio de sus competencias. No obstante, eso requiere del profesor la necesidad de actualizarse, para estar en condiciones de dar respuesta a estos requerimientos y, a las demandas de su ejercicio profesional.

2.2. Formar en competencias profesionales docentes

Cuando consideramos la actividad docente como una actividad profesional, destaca el hecho de que las profesiones se distinguen por la posesión de un cuerpo de conocimientos, instrumentos y disposiciones para actuar frente a un tipo de problemas

que debe frenar. La actividad docente, es una actividad profesional que implica ciertas competencias para un buen desempeño en el campo de la enseñanza.

Podemos señalar, que la preocupación por las competencias se inicia en los procesos de formación docente y surge como una medida para asegurar la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza, promoviendo el desarrollo de las capacidades necesarias para la mejora de la tarea de enseñar. A la vez, existe una creciente evidencia en que los sistemas educativos con buenos desempeños se preocupan por construir habilidades prácticas para la enseñanza desde la formación inicial y para la construcción de espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje (Barber & Moushed, 2007).

Las nuevas políticas educativas en Chile han dado paso a la implementación de nuevos mecanismos que monitorean el proceso de enseñanza, como: la ley de Aseguramiento de la Calidad, Superintendencia de Educación y una mayor idoneidad profesional, estos han contribuido a que el profesor despliegue al máximo su competencia profesional garantizando su compromiso con la educación de calidad para la adquisición y perfeccionamiento de sus capacidades.

El uso de la evaluación por competencia contribuye al docente a que pueda diseñar un repertorio de estrategias que permita adaptar la enseñanza y las características de los propios estudiantes.

La preocupación por la competencia en Chile, en los procesos de formación y desempeño docente se relacionan con la creciente percepción de que los fallos en el currículum de formación, recargado y segmentado, más la escasa relación entre lo enseñado y lo requerido para un buen desempeño en las escuelas, son algunas de las causas más importantes que implican reformular sus prácticas y mejorar las capacidades de los docentes (Avalos, 2010).

Darling-Hammond (2012) sostiene que las personas no aprenden de una persona que sólo maneje y desarrolle los contenidos, sino que hay mucho más cuando se trata de aprender. Otros la definen como la capacidad del docente para actuar en situaciones concretas (Feldman, 2010).

Zabala y Arnau (2008) destacan que una docencia por competencia requiere partir de situaciones problemáticas y emplear formas de enseñar que permitan dar respuestas a situaciones de la vida real.

Nos posicionamos con esta idea, para hacer una reflexión respecto a la importancia de poder delinear las competencias del docente. Dentro de esto lo concebimos capaz de trabajar con estrategias y dispositivos que le permitan regular el aprendizaje desarrollando actividades que fomenten la combinación de habilidades y movilice sus recursos cognitivos.

Como lo sostienen otros autores, una práctica evaluativa por competencias debe transformar los procesos evaluativos, tarea compleja ya que implica al docente disponer de diferentes medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia Zabala y Arnau (2008).

La inclusión de las competencias es un elemento generador de cambio para los modelos evaluativos que con llevan, a tres puntos de reflexión, en el marco de la enseñanza según lo expresado por Mula y Llorens (2010):

- En primer lugar, establecen que un proceso de aprendizaje, el centro sobre el cual se pivote el mismo sea el alumno y más concretamente el aprendizaje que se realice. El acto educativo como un proceso de aprendizaje en la acción.
- En segundo lugar, se crea la necesidad de incorporar metodologías activas que permitan un giro hacia el alumno aprendiz y un verdadero compromiso con la evolución que lo faculte para la adquisición de competencias en su desarrollo integral como persona.
- No se puede olvidar que la aplicación de los puntos anteriores no servirán de mucho, si no se produce un verdadero cambio en el concepto de evaluación aplicado para regular el aprendizaje. No se puede pensar en la evaluación como un hecho puntual, generalmente final, sino que señalan que la evaluación y las metodologías son componentes igualmente importantes del aprendizaje.

El cambio, que demanda la inclusión por competencias afecta tanto al profesor como al alumnado pues que otorga nuevos roles a ambos.

En esta misma línea, una de las propuestas más citadas es la de Phillippe Perrenoud (2004) quien identifica diez competencias o dominios considerados como prioritarios en la formación del profesorado. Destacamos algunos dominios, por ejemplo: organizar y animar situaciones de aprendizaje; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo y afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.

Este autor, entrega una óptica de competencia desde un énfasis práctico o aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean.

Estos planteamientos nos llevan a analizar el concepto de competencias y nos permiten identificar elementos comunes, que pueden ser transferidos a prácticas educativas sobre competencias. Con esta base, ahora delinearemos como se fijan las competencias desde del ámbito educativo, es decir, identificar las competencias evaluativas del docente y que propone en el aula.

De acuerdo con Rueda (2009) una de las ventajas de examinar el término de competencia desde el ámbito educativo, es detenerse en el análisis de las actividades del profesor y los estudiantes, al cual denomina “competencia docente”. Argumenta la necesidad de plantear estrategias o metodologías que definan estas competencias docentes que favorezcan a las prácticas evaluativas y a los contextos institucionales en donde de adopte el enfoque por competencia.

Otros planteamientos son los de Escudero (2006) el cual establece el término «competencia docente» y lo relaciona con estándares profesionales, agrupando las competencias y estándares en tres grandes núcleos:

- Conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos.
- Capacidad de aplicación del conocimiento: la planificación de la enseñanza; selección de tareas significativas para el estudiante; la creación de oportunidades instructivas; la evaluación y la integración en la enseñanza- aprendizaje; conocer el progreso y las dificultades de cada alumno.
- Responsabilidad profesional: Responsabilidad en la práctica profesional; reflexión y aprendizaje; liderazgo y colaboración.

A través de esta agrupación el autor rescata un conjunto de competencias que desarrolla el docente tanto en el plano individual como en un colectivo. El mérito a su propuesta es que ha sido elaborado a partir de la utilización del concepto de competencia trasferido hacia el ámbito del docente contextualizando así sus apreciaciones.

Estos planteamientos son coincidentes con Feldman (2010) el cual sostiene que un buen desempeño del estudiante requiere, un adecuado desempeño del docente, donde asuma, la capacidad para desenvolverse en varias dimensiones de la tarea escolar: en la

planificación, la evaluación, la dinámica grupal, aspectos propios de la enseñanza, la relación con las familias, la relación con la comunidad y con su desarrollo profesional.

Darling-Hammond (2012) establece que para que exista una eficacia en el proceso evaluativo, el conocimiento se debe enseñar de forma eficaz, y esto lo atribuye a las capacidades del docente. De sus planteamientos señala la autora:

- Los docentes participan en un aprendizaje activo donde el estudiante aplica lo que sabe en forma práctica, basado en la experiencia.
- El docente utiliza varias estrategias de enseñanza y sabe cuando utilizarlas de manera específica.
- Los estudiantes no son estandarizados, no aprenden de la misma forma, ritmo ni velocidad.

La autora señala el concepto de eficacia como uno de los factores principales en el desarrollo profesional del docente para que potencie el aprendizaje y lo aumente. Señala que debe existir un repertorio de estrategias en donde el docente evalúe el aprendizaje no sólo para calificar, sino adaptando su enseñanza a los estudiantes. Del mismo modo, sostiene que un docente es equitativo cuando es capaz de crear «andamiajes eficaces» permitiendo el desarrollo de experiencias de lenguaje y reforzando las competencias y capacidades para aprender de los estudiantes.

En la misma línea, Darling-Hammond (2012) plantea que el desempeño del docente debe encaminarse hacia la utilización de estándares, argumenta que cuanto más sabe el profesor más sabrá y aprenderá el alumno. Establece además, que en los sistemas basados en evaluación deben influir un conjunto de factores, tales como:

- Estándares
- Prácticas docentes
- Metas curriculares
- Metas colectivas

En base a estos factores en conjunto se podrá desarrollar una «práctica docente» que se vaya retroalimentando continuamente. Frente a todas las dimensiones, descritas anteriormente se expresan diversos planteamientos que son coincidentes en caracterizar la competencia docente, bajo diferentes puntos de vistas, pero todos con el mismo fin que es que mediante su aplicación y trasferencia oportuna, permitan al docente mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes en un ámbito específico del saber.

Deseamos destacar los aportes de establece Feldman (2010) que identifica un conjunto de competencias que caracterizan un adecuado desempeño profesional y para lo cual deben prepararse los docentes. La sistematización que ofrece procede de una síntesis realizada en base a distintas propuestas y en su formulación coincide con autores que sean utilizado en este documento, por lo cual consideramos interesante el ordenamiento que establece y como integra cada uno de los componentes. Además de considerar los estándares de desempeño del docente en Chile.

Presentamos a continuación el conjunto de competencias señalado por Feldman (2010, p.14)

- Organizar la enseñanza y gestionar la interacción en el aula.
 - Planificar y organizar la enseñanza
 - Gestionar la progresión de los aprendizajes
 - Evaluar e informar constructivamente acerca del aprendizaje de los alumnos
 - Diferenciar los dispositivos y atender a la diversidad

- Crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.
 - Generar un ambiente de aceptación y respeto
 - Generar un ambiente escolar seguro y estimulador
 - Promover, coordinar y regular la vida grupal de la clase
 - Promover el desarrollo social del estudiante.

- Trabajar institucional mente con la comunidad
 - Trabajar en equipo
 - Participar en la gestión de la escuela
 - Implicar a los padres en la tarea educativa
 - Fomentar relaciones positivas y productivas con las familias y comunidad.

- Desarrollarse profesionalmente.
 - Comprometerse con la práctica y la renovación profesional
 - Articular los marcos normativos y las actividades educativas
 - Organizar la propia formación continua
 - Utilizar las nuevas tecnologías.

Como se aprecia en el siguiente diagrama (Figura 8), el enfoque integra las cuatro dimensiones esenciales: Organizar la enseñanza, Crear un ambiente propicio para el aprendizaje, Trabajar institucionalmente con la comunidad y Desarrollarse profesionalmente.

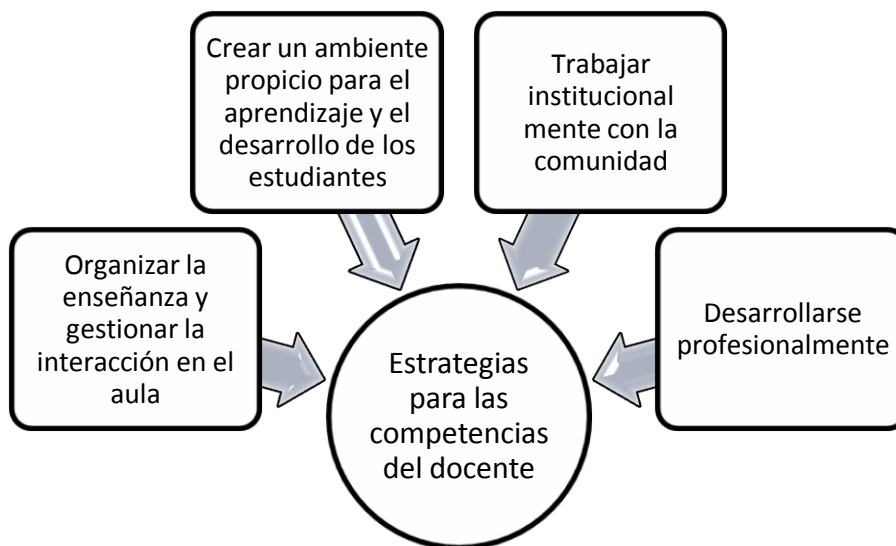


Figura 8. Dimensiones competenciales.

Este conjunto de competencias definido anteriormente, expresan en forma continua las actividades de mejora que pueden llegar a realizar el docente, que permitan aumentar su nivel competencial frente a su práctica educativa.

En consecuencia, el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad del docente a evidenciar su alto desempeño a través de: buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, adecuado uso del proceso evaluativo y manejo de estrategias evaluativas, pero también, conocimiento de la profesión y de sí mismo. Además de incluir la innovación en la práctica, lo cual, determina como se vincula la evaluación con los procesos de evaluación en donde se garantice el dominio de los aprendizajes, siendo aportes significativos para nuestra investigación.

En Chile, se han establecido esfuerzos continuos para fortalecer la calidad del docente a través de sistemas de mayor prescripción mediante los estándares. Pero lo más importante es que a través de éstos en forma individual o colectiva pueden examinar sus propias prácticas de enseñanza, contrastando su auto-análisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así poder mejorar y perfeccionarse en su quehacer profesional.

2.3. Criterios para el desempeño profesional del docente

Para evaluar las competencias del docente debemos conocer en primer lugar, cuáles son los planteamientos a nivel de sistema que se instala en su centro educativo, directrices para lograr competencia, que rasgos distintivos se aprecian, que conocimiento básico demuestra, el uso de técnicas y recursos, y que iniciativas presenta a la hora de evaluar a un grupo de estudiantes. Es decir, que desempeño demuestra en su quehacer profesional.

La elaboración de marcos para la enseñanza y criterios de desempeño profesional se han transformado en ejes prioritarios en el ámbito educativo, estos marcos se relacionan con efectuar una “buena enseñanza” o líneas pedagógicas en base a criterios o estándares que describan los desempeños reales de la variedad de formas que un buen docente puede cumplir con su tarea (Avalos, 2010).

Perrenoud (2004) propone la existencia de esquemas “que permiten movilizar conocimientos, métodos, informaciones y reglas para enfrentar una situación” a su vez una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación, y de acción que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc.” (Perrenoud, 2004, p.30).

Por lo anterior, la fijación de esquemas se encuentra enmarcado dentro de las tendencias de la política educativa Chilena, y se evidencia con la elaboración del «Marco para la Buena Dirección», para los directores, y el «Marco para la Buena Enseñanza».

Estos marcos, se relacionan con la “buena enseñanza” se establecieron para determinar lo que sería esperable en base a determinadas líneas pedagógicas en describir el desempeño, la variedad de formas en que un buen profesor o profesora puede cumplir bien su tarea. Transformándose en un insumo importante para el fortalecimiento de líderes pedagógicos y el desarrollo de la competencia profesión del docente.

La fijación de estos estándares o criterios de evaluación están orientados a evaluar el desempeño docente esperado al finalizar el periodo de formación inicial, es decir, lo esperado de un buen profesional y sugiere también como puede organizarse la formación docente (Ministerio de educación, Chile, 2012).

Tal como indica Vaillant (2004), los avances realizados han intentado expresar combinación y consenso entre estas dos fuentes aceptando, además, que estos marcos (sean competencia o estándares) definen rasgos básicos de una enseñanza adecuada permitiendo rangos más o menos amplios de variabilidad ligados con enfoques escolares o individuales del profesor. Una vez establecidos permiten orientar la planificación y evaluación de la formación inicial y continua, procesos de evaluación y supervisión de prácticas docentes e institucionales, acreditación profesional, concursos o selección y promoción a lo largo de la carrera profesional.

Un buen desempeño requiere de la docente capacidad para desenvolverse en varias dimensiones de la tarea escolar. Cuando se analizan referenciales de competencia o estándares para evaluación de desempeño se aprecia que la mayoría de las especificaciones toma en cuenta similares aspectos relativos a la enseñanza, la planificación, la evaluación, la dinámica grupal, la creación de entornos aptos para el aprendizaje y el desarrollo, la actividad institucional, la relación con las familias, la relación con la comunidad y el desarrollo profesional. Todas estas dimensiones tienen importancia en el éxito de la misión de los centros educativos y, un docente debería estar preparado para el desempeño competente en ellas.

Por consiguiente, para conocer estas dimensiones y criterios para analizar las competencias profesionales quedan sintetizados en la Figura 9.

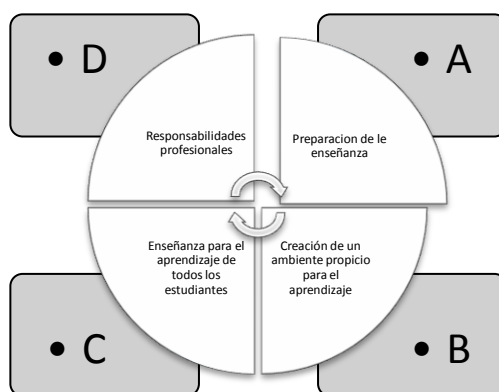


Figura 9. Dominios para el Marco de la Buena Enseñanza.

La Figura 9 muestra las fases en que se dividen las áreas de competencias: A preparación de la enseñanza, B Creación de un ambiente propicio de aprendizaje, C enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, D responsabilidades profesionales, siendo un referente esencial del docente que imparte clases en el Sistema Educativo Chileno.

2.4. Competencia docente para la evaluación de los aprendizajes

Con base a los planteamientos expuestos hasta aquí, y tratando de ser congruentes con los elementos de competencia, nos preguntamos: ¿Cuáles son los criterios, formas para evaluar las competencias de los estudiantes?

Pérez (2008) plantean la necesidad de analizar las vías fundamentales por donde los individuos adquieren significados (aprenden), ya que esto constituye un referente obligado para el desarrollo competente del quehacer docente. Es decir, es necesario tener claro como aprende el estudiante, ya que la tarea del docente será la de orientar estas formas de aprendizaje. Ello supone, un cambio en la función del docente, desde las posturas transmitidas del conocimiento, hacia la valoración, selección de criterios y apoyos en la evolución de modelos que utilizan los estudiantes para comprender los significados y proponer formas de actuación, que no descansen en las formulaciones memorísticas de datos o afirmaciones.

La evaluación de competencia considera valorar el nivel de logro mediante evidencias de desempeños a partir de los cuales se infiere la competencia (Méndez, 2009). Consideramos que si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas, la evaluación de la misma implicaría el poder observar por parte del docente, esa movilización expresada en desempeños.

Toda competencia se expresa en comportamientos que actúan como indicadores de un nivel o dominio del aprendizaje de un sector o unidad. Los criterios de evaluación representan un área o dominio de una competencia en un diseño curricular. Al seleccionar unos determinados, criterios de calidad permite guiar al docente a actividades evaluadoras de los aprendizajes (Tejada 2011).

A continuación se describen e identifican criterios, basados en los planteamientos de investigaciones sobre este tema (Gulikers, Bastiaens & kirschner, 2004; Maclellan, 2004; Brown, 2004).

a. Criterio de autenticidad.

Las actividades de evaluación auténtica deberían parecerse en nivel de complejidad y responsabilidad a situaciones reales desde el aula. Existiendo cinco dimensiones. (Gulikers, Batiaens & kirschner, 2004):

- Los estudiantes deben percibir la tarea como relevante y significativa para establecer vínculo con la situación real.
- El contexto social influye en la evaluación, toda actividad demanda colaboración y cooperación y, si por el contrario, la situación es de carácter individual, la actividad de evaluación debe ser personal.
- El resultado de la evaluación exige que el estudiante demuestre su aprendizaje desarrollado, presentando su “producto” o “progreso”
- Los criterios evaluativos deben expresarse con claridad a los estudiantes y utilizando como guía su aprendizaje.

b. Criterio de complejidad cognitiva

Los procesos de pensamiento y la acción que se evalúan en las tareas deberían reflejar la presencia y el grado de habilidades cognitivas exigidas. El docente deberá tener en cuenta los conocimientos previos y estrategias implicadas en la resolución de las tareas (Maclellan, 2004).

c. Criterio de imparcialidad

Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de demostrar sus competencias y sus potenciales. Las pruebas de evaluación deben recoger evidencia de todos los indicadores establecidos para medir el grado de adquisición de una competencia (Brown, 2004).

d. Criterio de transparencia

La evaluación por competencia debe ser clara y comprensible para el docente y el estudiante (Brown, 2004). Estos deben conocer los criterios de calificación, quienes son sus evaluadores y qué propósito tiene la evaluación.

Los criterios mencionados anteriormente, favorecen al desarrollo multifuncional de la competencia y transferencia de los conocimientos, de las destrezas y de las aptitudes que todos los estudiantes necesitan para realizar sus tareas y para su desarrollo personal.

El Marco Curricular Nacional orienta de manera clara a la formación para el desarrollo de competencia, desde este propósito surge la importancia de que se evalúen todos los objetivos formativos, a través de diversidad de procedimientos.

Los centros educativos no siempre están en condiciones de crear situaciones absolutamente reales para la implementación curricular, es fundamental en la perspectiva de la evaluación, considerar los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Autores como Castillo (2004) y Tejada (2011) son coincidentes que para lograr este tipo de juicios se deben seguir tres principios orientadores:

- Usar los métodos adecuados para evaluar la competencia de manera integrada, esto implica evaluar al mismo tiempo habilidades, actitudes y conocimientos.
- Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. A veces se requiere la utilización de varios métodos y desapegarse del enfoque tradicional.
- Usar una amplia base de evidencias para inferir la competencia y esto implica no escoger un único método, sino complementar más de uno.

Tejada (2011) argumenta que cualquier plan de evaluación por competencia se debe considerar:

- Precisar la finalidad (profesionalización, certificación).
- Adoptar un enfoque de evaluación individual.
- Determinar las áreas a evaluar.

- Identificar con especificación de criterios y niveles de dominios.
- Establecer el dispositivo en relación a quién evalúa, creíble y aceptado, consensuado.
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos.

Síntesis de las aportaciones a la investigación

La redacción del presente capítulo ha servido para situar la competencia desde su conceptualización hacia sus diferentes enfoques y, a las definiciones del término aplicadas a la formación docente. Consideramos que la definición de este concepto aporta a la investigación un marco referencial para delinear y así poder identificar qué nivel competencial necesita desarrollar el docente para incidir a la mejora el proceso educativo.

También se destaca el conceso entre autores en que las competencias se han de observar, y por tanto evaluar, desde la acción docente.

Se ha incluido a la competencia el término de «competencias docentes», nos remitió a la práctica, en el marco de su desempeño que debe ser capaz de transferir en sus interacciones cotidianas asociadas a las características propias de la función docente. Es decir, la competencia se crea continuamente desde la práctica profesional.

Al acabar el capítulo se ha mostrado los criterios de calidad que favorecen a mejorar momentos para evaluar desde múltiples dimensiones. Es importante indicar además, que la adopción de un concepto de competencia, trae consigo la necesidad de fomentar cambios de fondo en las instituciones educativas, que permitan liderar procesos de gestión más innovadores y altos grados de calidad.

Capítulo 3. Las buenas prácticas educativas.

Introducción al capítulo

En este capítulo deseamos indagar respecto al proceso educativo y las consecuencias de una adecuada optimización de los recursos, compromiso y conocimiento que maneja el docente respecto a buenas prácticas, incorporando las competencias necesarias para este fin.

Desde organismos nacionales e internacionales dedicados a la evaluación de los sistemas educativos, de las prácticas docentes y de los aprendizajes del alumnado, han optado por valorar la adquisición de “competencia” con el fin de capacitar al alumnado en la mejora significativa de la funcionalidad de los aprendizajes.

Estos planteamientos nos conducen a interrogarnos sobre que entendemos por buenas prácticas evaluativas y cómo deben ser realizadas por el docente en los centros educativos, siendo un referente base, ya que permite indicar el horizonte de nuestra investigación.

Incita a identificar factores conducentes a elegir determinadas técnicas evaluativas que refuercen su confianza en la mejora de la educación y orienten a la búsqueda de nuevas formas de proceder.

3.1. El concepto de buenas prácticas

Consideramos conveniente al iniciar este apartado, establecer una aproximación al concepto de “buenas prácticas”.

Partimos de la definición de “práctica” según el diccionario, está relacionada con: ejercicio, hábito, costumbre, uso o experiencia. También se relaciona con: habilidades y experiencia en un determinado contexto. Consideramos que si esta definición la trasladamos al ámbito educativo, diríamos que representa las acciones que realiza el docente para la mejora del proceso educativo. Más difícil resulta definir el concepto de “buenas prácticas” ya que han sido entendidas como el desarrollo de una actividad innovadora, que ha sido evaluada y presume de ser exitosa.

En este sentido, Epper y Bates (2004), le atribuyen al concepto de “buenas prácticas”,

las siguientes características:

- Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso.
- Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.
- Que aplica métodos de excelencia basados en la innovación.
- La categoría de “buenas prácticas” le hace extrapolable a otros contextos.

Escudero, Gonzales y Martínez (2009), las buenas prácticas se han convertido en los últimos años en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas. En educación, es posible reconocer sus aplicaciones en relación con la vulnerabilidad y la inclusión educativa así como en relación con la integración de las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación.

Boza y Toscano (2011) señalan que una buena práctica educativa surge de los propios protagonistas, con frecuencia del propio docente, que busca cambios educativos y que configura a través de proyectos compartidos con la comunidad educativa.

De Pablos, Cola y González (2010) plantean que para comprender y analizar una buena práctica educativa es preciso tener en cuenta el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que lo rodean.

Gonzalez (2001) afirma que en educación el concepto de buena práctica se utiliza para hacer visible aquellas prácticas que tiene el potencial de generar un cambio positivo en los métodos tradicionales.

Darling- Hammond (2012) es coincidente a lo que plantean De Pablos, Cola y González (2010) que sostienen que para lograr una enseñanza eficaz se necesitan, además de las cualidades individuales de los docentes, deben existir políticas que propicien un entorno adecuado de aprendizaje y enseñanza.

La autora argumenta que el entorno, es clave para desarrollar los sistemas curriculares, la formación y especialización de los docentes, lo que deben enseñar, y las condiciones en las que se enseña.

“Un excelente profesor puede verse impedido de ofrecer enseñanza de alta calidad cuando el currículo es deficiente y no dispone de material o herramientas de evaluación adecuados. Asimismo, un docente bien formado puede tener un mal desempeño si se ve obligado a enseñar fuera de su campo de especialidad o en malas condiciones; por ejemplo, sin material didáctico adecuado, en un espacio que no cumple con los estándares

de calidad, si no dispone de tiempo suficiente, o en clases con demasiados alumnos “
(Darling- Hammond 2012,p. 2)

Una buena práctica, se entiende, como un proceso reflexivo, interpretativo, y personal, también social y cultural. Implica operaciones y construcciones de propias ideas y acciones por parte de los individuos y las experiencias con otros. Cabe sostener, que en una práctica al integrar conocimiento tanto externo y interno, los sujetos pertenecientes a sus respectivas comunidades de práctica, han de satisfacer un determinado tipo de valores que serán decisivos para enjuiciar el tipo de práctica a desarrollar (Escudero, 2009).

Podemos concluir por tanto, que la identificación y selección de buenas prácticas serán aquellas en la que no sólo depende de las cualidades de los docentes (alto desempeño, adecuados procesos de planificación, enfoques pertinentes, apoyo al evaluar), sino también, de un conjunto de factores (evaluación participante, espacios, recursos disponibles, trabajo colaborativo, instrumentos formativos). Debiendo involucrarse entre sí, para generar “buenas prácticas”, es decir, un conjunto de interacciones que en ella ocurran y que puedan exportarse a otros contextos, así como la difusión a la comunidad educativa, permitiendo optimizar y mejorar los resultados.

La identificación, la codificación y la utilización de en cualquier ámbito, especialmente en el educativo, agrupa procesos sociopolíticos que intervienen en su construcción y uso (Adams, 2008).

Es preciso por tanto analizar y valorar algunas investigaciones y sus principales hallazgos. La construcción de buenas prácticas en los centros escolares favorece a interponerlas como un instrumento de dirección y vigilancia de las prácticas organizativas, curriculares, evaluativas, pedagógicas y profesionales de quienes trabajan en educación, convirtiéndose en un factor potencial para el cambio, o siendo un elemento criticado por regular y dirigir técnicamente los centros.

La investigación de González, Quinceno y Cortés (2011) caracterizan las prácticas evaluativas y se centran en aspectos relacionados con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas y estrategias, todos ellos visto desde la institución y desde la percepción de los docentes, sus hallazgos son concluyentes en identificar prácticas evaluativas con escasos espacios de reflexión del maestro y una pasividad de los

estudiantes frente al proceso evaluativo, siendo esta crítica apoyada por los padres, los cuales señalan que no existen mecanismos de democratización en el momento de proyectarlas e implementarlas por los docentes.

Sus resultados son un aporte a la investigación, ya que al abordar el concepto de “buenas prácticas” vemos que existen factores comunes que nos pueden ayudar para poder predecir cuales son las prácticas evaluativas actuales que desarrollan los docentes en estudio.

3.2. Múltiples dimensiones para una buenas prácticas docente

Planteamientos señalan que las buenas prácticas no se aplican ni se imponen a los sujetos, sino que deben ser interpretadas, valoradas y en su caso, utilizadas como una oportunidad para reconstruir, valores, ideas y prácticas por parte de los docentes y los centros escolares.

Coffied y Edward (2009) en su trabajo sobre buenas prácticas, matizan una serie de dimensiones que analizaremos a continuación:

- Contexto: se relaciona con la procedencia, en el cual está inserto el aprendizaje, características organizativas, proyectos, profesionales implicados en alguna propuesta educativa.
- Conocimiento: conocimientos y organizativas de los profesionales de la práctica.
- Currículo: selección de contenidos y aprendizajes (conocimiento, capacidades, valores) para que estudiantes serán adecuados, en base sus características.
- Pedagogía: metodologías propuestas del centro y transferidas al aula.
- Evaluación: efectos de la práctica relativos a aprendizajes de los alumnos.
- Gestión: cómo se ha planificado, secuenciado y evaluado la práctica de qué manera se ha sido implementado según los requerimientos de la institución.
- Aprendizaje docente: habilidades creencias de los profesores que han desarrollado la práctica y desafíos que presentan.
- Sociedad: influencia, relaciones y adecuación de una buena práctica desarrollo de la formación profesional)

Las dimensiones establecidas por los autores destacan el contexto y el alumnado, aluden al currículo, pedagogía y evaluación y resaltan el protagonismo de la profesora y las posibles necesidades de formación, llama la atención, asimismo, sobre la importancia de conectar una buena práctica con su contexto social, coincidente esta propuesta con otros autores planteados anteriormente (González, Quinceno y Cortés, 2011).

Darling-Hammond (2012) establece un enfoque similar, al cual, lo denomina “sistémico” que tiene como propósito alcanzar la eficacia del docente desde su práctica, en el cual, incluye sin elementos clave:

- Estándares estatales comunes para la enseñanza relacionada con un aprendizaje significativo y compartido por toda la profesión.
- Evaluaciones de desempeño, basadas en estándares.
- Sistemas locales de evaluación inspirados en los mismos estándares para evaluar la calidad de la enseñanza in situ, basada en distintos criterios de medición de las prácticas de enseñanza y del aprendizaje.
- Estructuras de apoyo que garanticen la disponibilidad de evaluadores capacitados y de mentores para los profesores que requieran ayuda adicional, así como decisiones justas en materia de recursos humanos.
- Desarrollo profesional homogeneizada que permitan a los profesores mejorar su labor y la calidad de la enseñanza.

Todas las dimensiones, se conjugan dentro de lo que la autora denomina “indicadores de eficacia” que desde una perspectiva de la evaluación permiten buenas prácticas con alto desempeño del docente, como del mismo modo, contribuyen a mejora de la calidad del aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que desde un enfoque flexible las buenas prácticas deben orientar a una reflexión constante de los profesionales de la educación a nivel de aula, como en reuniones de profesores, en donde se establezcan acuerdos comunes, que potencien cambios significativos y pertinentes en la enseñanza. Sostenemos que estos planteamientos son un aporte importante a la investigación ya que permite caracterizar el desarrollo de una buena práctica, pluralista y contextualizada a la realidad local. Es posible integrar los referentes anteriores en un mapa conceptual que

representa las diversas dimensiones que consideramos más destacadas que, a nuestro entender, pueden servir para organizar la información a una serie de ejemplos de buenas prácticas educativas para los estudiantes y los docentes.

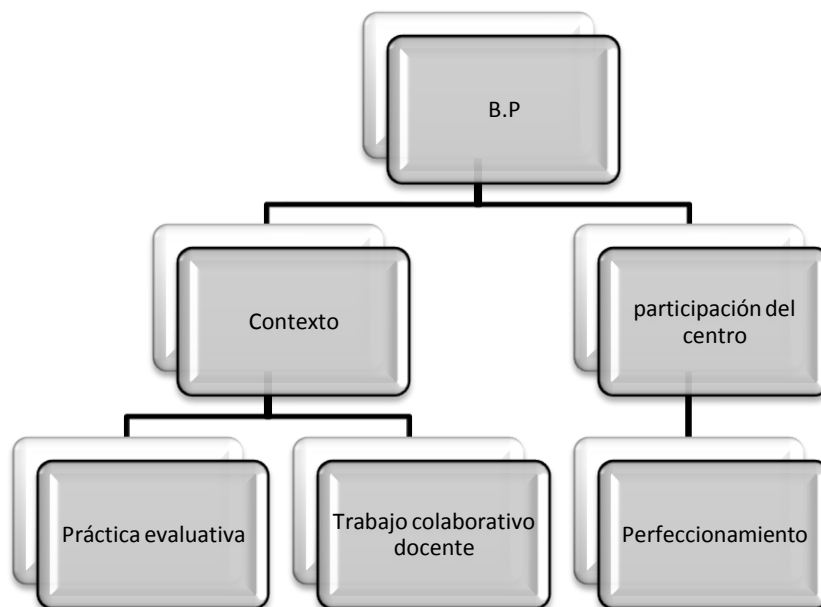


Figura 10. **Sistematización de una buena práctica.**

Nota: B.P.= Buena práctica, aportaciones de los diversos autores consultados.

En el esquema representado resaltan las dimensiones que consideramos más relevantes a nuestro juicio, según los diversos referentes consultados. Cinco focos que sustentan la implementación de una práctica educativa. El primero, se refiere al contexto que influye en las práctica educativa diaria del profesor; el segundo corresponde al centro escolar, por ser la institución que entrega los lineamientos de la enseñanza y que son transmitidos por el docente (competente), ambos son agentes complejos que deben estar vinculados y ajustados a una buena práctica y no miradas como un mecanismo de control. La tercera, referida a las prácticas evaluativas que utiliza el docente para evaluar el aprendizaje alcanzado por los alumnos, prácticas que debieran ser a nuestro juicio, innovadoras en un enfoque formativo más que la utilización del tradicional; la cuarta referida al trabajo colaborativo docente, consideramos necesario para fortalecer en los colectivos profesionales instancias de intercambio y reflexiones entre pares, uso de instrumentos, apoyo entre docentes, evaluar su praxis contaste. Es decir, establecer vías de interacción social que contribuya de valorar y potenciar las buenas prácticas educativas. Y por

último, el perfeccionamiento profesional del docente que permita mejorar su nivel de desempeño y su orientación en competencias.

Todas estas tendencias deben alinearse con el contexto en donde se desarrollan, permitiendo espacios de intercambio con la comunidad, fomentando las buenas relaciones y la generación de nuevos cambios educativos de calidad.

Concluimos que para garantizar una mejora en la calidad de la docencia intervienen muchos factores educativos que hacen posible definir el concepto de “buena práctica” pero desde nuestro punto de vista, para que se logre ejecutar la buena práctica educativa consideramos relevante focalizarnos en la práctica evaluativa del profesor. Siendo el docente, el que debe generar procesos transformadores en su práctica evaluativa, ya que una buena práctica educativa lleva a considerar prácticas innovadoras e interesantes para el estudiante.

Estos posicionamientos son importantes de destacar en nuestra investigación, puesto que permiten, evidenciar una buena práctica evaluativa del docente, siendo a su vez una buena práctica educativa.

En otro estudio, sobre prácticas evaluativas por Prieto y Conteras (2008) se evidenció que:

- Se debe facilitar la transformación de prácticas que posibiliten el desarrollo de habilidades básicas.
- Las prácticas deben ser contextualizadas a la realidad escolar.
- Se enfatiza un desarrollo indiscriminado de pruebas estandarizadas, que pueden estar influenciando las concepciones evaluativas de los docentes y, por ende, sus prácticas.

Estudios basados en la misma línea, han señalado que los profesores para sustentar la toma de decisiones y su desarrollo profesional deben apoyarse en una base sólida de conocimiento (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Ben-Peretz, 2011).

La propuesta que señalan es que los eventos del aula pueden ser analizados y entendidos por referencia a distintas fuentes de conocimientos especializados, los que deberían estar también disponibles para su reflexión.

Darling-Hammond & Bransford (2005) proponen en su investigación que al enseñar a los alumnos métodos metacognitivos específicos para desarrollar su lectura, su

redacción y su capacidad de resolución de problemas matemáticos ayudan a aumentar su capacidad para adquirir habilidades complejas. Desde otra postura establecen que la enseñanza estaría representada en dos dimensiones: a) esquemas que sustentan las acciones rutinarias, eficientes; b) un conocimiento profundo, basado en la innovación y en el pensamiento creativo del estudiante.

Desde el lema de una buena educación para todos, surge la evaluación estandarizada y para muchos autores ha sido una de las referencias empíricas frecuentes en la determinación de y codificación de buenas prácticas. Siendo objeto de sospechas y fuertes críticas. (Adams, 2008; Coffield & Edward, 2009) señalan que desde este tipo de prácticas se sustenta mecanismos de control y regulación y control externo de la educación. Verificándolos como más eficaces (prácticos, concretos, predeterminados) en el logro de aprendizaje (generalmente más fácil de medir y estandarizar).

Otros sugieren que, cuanto el comportamiento y la labor de los docentes en las salas de clases se refleja en los estándares profesionales de práctica, más contribuyen al aprendizaje de los alumnos (Milanowski, Kimball, & White, 2004).

La mayoría de los maestros reportan en algunos estudios que desarrollan sus propias pruebas, cuestionarios y exámenes (McMillan, 2005). Pero vemos que estos instrumentos formales no tienden a evaluar las habilidades y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Otro estudio encontró que los maestros que se centran en la comprensión conceptual en sus prácticas de evaluación tendían a responder a los resultados de la evaluación. Es decir, se podría haber proporcionado otras maneras de representar conceptos matemáticos o tratado de aprovechar conocimiento previo de los estudiantes, en lugar de utilizar los resultados de las evaluaciones para determinar qué temas volver a enseñar, cómo agrupar a los estudiantes o identificar a los estudiantes específicos para soportes adicionales (Goertz, Olah & Riggan, 2009).

Desde otro enfoque de buenas prácticas de evaluación están las formativas. En ellas, se necesita una serie de conocimientos básicos de contenido, conocimiento pedagógico, la habilidad de instrucción, y la gestión en el aula, para utilizar o aplicar prácticas de evaluación formativa eficaz.

Para que las evaluaciones sean formativa, los profesores deben ser capaces de identificar adecuados datos en la evaluación (por ejemplo: el discurso del aula,

observaciones, pruebas), para evaluar a los estudiantes de manera individual o colectiva y, luego ajustar la instrucción correspondiente.

Las ideas emergentes de los estudiantes ayuda al maestro en saber qué partes de la instrucción anterior necesita atención adicional, y la forma de andamio y actividades educativas posteriores a medida. Este enfoque también permite al profesor medir la fuerza de desarrollo de conocimiento de los contenidos a los estudiantes. A la vez, los estudios han encontrado que los maestros que tienen un fuerte conocimiento de contenido flexible pueden adaptarse al lugar del estudiante en su conocimiento y a la trayectoria de adquisición (Aschbacher & Alonzo, 2004).

Podemos concluir que estamos en oposición a los planteamientos desde una práctica estandarizada, ya que, cuando se promueven este tipo de práctica por considerar que aumenta la segregación y competitividad de los centros educativos, si bien existen hallazgos que evidencian que puede promover altos índices de aprendizaje, consideramos que perjudican la interacción con los colectivos y desfavorecen la progresión de los aprendizajes en los estudiantes. En cambio, una buena práctica desde un enfoque formativo creemos que posibilita un mayor conocimiento del docentes frente a los aprendizajes que alcanzan sus estudiantes, desarrollo procesos de reflexión y elaboración de pensamiento crítico.

Destacar que además permite una mayor profundidad de reflexión del maestro sobre su práctica docente. Es decir, poder establecer como: a) organiza sus evaluaciones; b) gestiona la clase; c) planifica y organiza el currículum y, d) trasmite el contenido de aprendizaje a sus estudiantes.

Todos estos factores mencionados, se conjugan dentro de lo denominaríamos “buenas prácticas” que desde una perspectiva de la evaluación formativa permite altos desempeños en los estudiantes frente a sus conocimientos, habilidades, como del mismo modo, contribuyen a la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Síntesis de las aportaciones a la investigación

Partiendo de los supuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el currículum, debemos concluir que una buena práctica contribuye positivamente al aprendizaje; y que, una buena actividad de enseñanza- aprendizaje hace buena la evaluación y esta a su vez, una buena actividad para aprender.

Desde los enfoques o modelos existen una diversidad de elementos que se conjugan a la hora de enseñar a través de una buena práctica: planificada y organizada; centrada en los procesos; participativa; colaborativa y contextualizada a una realidad.

Por este camino, el docente podrá llegar a descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, con una evaluación coherente, profundidad y consistente y tener la capacidad profesional para generar nuevos cambios al sistema de cómo evaluar.

II. CONTEXTUALIZACIÓN

Capítulo 4. El Sistema Educativo Chileno y su aportación a la mejora de los aprendizajes

Introducción al capítulo

En este capítulo queremos abordar características propias del Sistema Educativo Chileno, el cual, opera mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores mecanismos de apoyo y fiscalización de los centros educativos, para la mejora continua de los aprendizajes.

Consideramos que todo proceso educativo comprenderá procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspecciones, pruebas externas de carácter censal, y apoyo técnico. Por ello, este capítulo tiene como objetivo contextualizar la realidad del Sistema Educativo Chileno, describiendo a nivel global sus características propias y especificando los factores relevantes de los participantes y el contexto donde se centró la investigación.

4.1. Sistema educativo Chileno

El Sistema Educativo chileno está compuesto por la educación Parvularia, Básica, Media y Superior y, por modalidades educativas para atender a poblaciones específicas.

El Sistema Educativo se rige actualmente por Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE) que reemplaza a la anterior, Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE) de 1990.

La LGE nace como una respuesta a las masivas protestas escolares ocurridas a lo largo de todo el país en abril de 2006, que llamaban a reformar la educación pública del país. Para esto, se formó un Consejo Asesor Presidencial de la Educación, el cual propuso (entre varias medidas) una Ley que reemplazara a la LOCE.

Esta LGE contempla un mayor control para los sostenedores, prohíbe la selección de estudiantes hasta sexto año básico, apoya la diversificación de proyectos educativos, y define un sistema mixto de provisión de la enseñanza obligatoria.

Destacamos los hitos más importantes de la incorporación de esta Ley General de Educación (Ley 20.370):

- Regula el sistema escolar, entregando reglas claras para asegurar un servicio educativo de calidad para todos los niños, independiente de su condición social, económica, cultural o territorial.
- Establece derechos y deberes para todos los actores del sistema educativo y genera condiciones para una participación activa de todos ellos en el proceso educativo.
- Genera los mecanismos para contar con sistemas de evaluación de calidad de la educación de acuerdo a estándares que se definan nacionalmente. Además contar con apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para mantener procesos de mejora continua en los centros educativos.
- Promueve la transparencia del sistema educativo, exigiendo la publicación y libre acceso a la información respecto a proyectos educativos, resultados académicos, evaluaciones docentes y recursos financieros. Presentamos una Tabla comparativa en que se establecen las principales diferencias entre el antiguo cuerpo legal y las nuevas normativas vigentes.

Tabla 2

Comparativa de LOCE y LGE

LOCE	Nueva Ley General de Educación (LGE)
Carece de legitimidad democrática en su origen y objetivos	Recoge avances y aspiraciones democráticas en un Chile moderno e inclusivo
Pensada en función de acceso a la escuela	Responde a los desafíos actuales de lograr calidad para todos
Lo ignora	Se hace cargo de un mundo de transformaciones, sociedad del conocimiento, globalización, nuevas tecnologías.
Dejaba a medio camino el rol del Estado	Fortalece el rol fiscalizador del Estado
Tenía como referente sólo los tres niveles de enseñanza	Promueve un sistema educativo complejo
Miope respecto a la diversidad	La reconoce y atiende
Normativa relativa a la enseñanza	Recupera el concepto de educación integral

Nota. Fuente elaboración propia.

Sin duda, uno de los cambios más relevantes, tiene que ver con la mayor exigencia y control que establece para los administradores de los centros

educativos, ya que quienes desean impartir esta función deberán cumplir con el requisito de tener, al menos ocho semestres de educación superior (con la LOCE sólo debían acreditar cuarto medio), éstos sólo podrán dedicarse a actividades de la educación, y deberán rendir cuenta pública anualmente sobre los recursos entregados por el Estado ante la comunidad educativa que representan.

El impacto directo de la nueva LGE es que a los estudiantes no se les seleccione para su ingreso a un establecimiento escolar, introduce innovaciones de carácter pedagógico relativo a la organización y duración de los ciclos formativos (6 años de enseñanza básica y 6 de media), además, de flexibilizar el Currículum Nacional (Mineduc, 2012).

Esta ley, crea una nueva figura en la educación continua: un organismo técnico denominado “*agencias educativas*” (ATES) que ofrecen un apoyo técnico, formación y seguimiento a las escuelas que lo requieran según sus necesidades.

Así, el Sistema Educativo comienza a administrar una serie de recursos y lineamientos conducentes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje centrándose en cambios importantes en la nueva dinámica organizativa del sistema educativo.

A continuación abordaremos algunas características del nivel educativo en donde se enmarca nuestra investigación resaltando aquellas contribuciones más significativas de éste nivel para nuestro trabajo.

4.2. Características de la educación general básica en Chile

La LGE define este nivel educativo como aquel que orienta hacia la formación integral de los alumnos en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural y moral, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en la bases curriculares con conformidad a la Ley y que les permite continuar el proceso educativo formal. En su artículo 25 establece que la educación básica regular tendrá una duración de seis años.

En el artículo 29 de esta LGE plantea, los objetivos generales que se espera que los educados desarrollen: conocimientos, habilidades y actitudes. Requisitos que

directa o indirectamente se transforman en desafíos para el docente. Los más destacados son:

- a. Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b. Actuar de acuerdo con valores de norma y convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- c. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimiento, de manera sistemática y metódica para la reformulación de proyectos y resolución de problemas.
- d. Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.

Estos objetivos son un desafío para los centros educativos, docentes y para los estudiantes, siendo importante la manera de como lo lleven a cabo sus prácticas evaluativas. Por ello, resulta interesante adentrarnos en las prácticas que declaran los docentes de enseñanza básica para conocer cuáles son las buenas prácticas de enseñanza que aplican a sus estudiantes y que permitan cumplir con los objetivos que plantea la normativa actual de Enseñanza General Básica (Ley 20.370), siendo estos referentes importantes de destacar en nuestra investigación.

4.3. La Gestión del Sistema Educativo Chileno

La reforma educacional de los años 80 bajo el Gobierno militar implicó una serie de cambios estructurales al modelo educacional chileno. Esta reforma se caracterizó por la aplicación de políticas neoliberales. El pensamiento neoliberal trajo consigo una serie de políticas que apuntaban a disminuir la inversión del gasto público y la reducción aparato estatal. Más específicamente “este particular modelo educativo se sustentó sobre dos grandes pilares estructurales: una transformación radical de las formas de financiamiento de los establecimientos educativos y un nuevo modelo de gestión del sistema educativo que se conoció como Municipalización” (Cornejo, 2006).

En términos de financiamiento del sistema, se comenzaron a traspasar, recursos estatales a establecimientos privados, lo cual naturalmente constituyó un cambio significativo que marcó al Sistema Educacional Chileno.

La intención fundamental de las políticas adoptadas para realizar este cambio radical en la gestión de los centros educativos del país, se basó a juicio de Cox (2005), en los siguientes propósitos:

- Logro de una mayor eficacia en el uso de los recursos a través de la competencia entre los establecimientos por matrícula, dando como resultado una mejor calidad del servicio y de los aprendizajes.
- Traspaso de las funciones del Ministerio de Educación.
- Disminución del poder de negociación del gremio docente.
- Mayor participación del sector privado en la provisión de la educación.

Los cambios adoptados durante este periodo, provocaron una segmentación en el Sistema Educativo, ya que al incorporar a actores privados, aportándoles una subvención contribuyó a que los centros educativos contarán con beneficios similares.

Los sostenedores privados accedieron a una mayor facilidad para gestionar directamente los recursos, tanto materiales como humanos y menos forzados en cumplir las normativas legales. Es decir, se configuró una oferta educativa diferenciada, para los diferentes segmentos de la sociedad chilena con diversas formas de acceso a la educación ya sea a través de: centros educativos particulares pagados, subvencionados y municipalizados.

Según Ravela (2009) este tipo de acciones, si bien importantes, tuvieron un impacto inferior al esperado, los modos de enseñar al interior de las aulas no fueron mayormente modificados y, por tanto, difícilmente mejoraron los aprendizajes.

Esta toma de conciencia, se tradujo en una creciente percepción de tres desafíos fundamentales para las políticas educativas:

- Evaluar el desempeño de los docentes;

- Construir una base de conocimiento empírico acerca de qué es enseñanza efectiva;
- Desarrollar dispositivos más efectivos de formación docente (tanto inicial como en servicio).

Otros factores asociados en término de recursos invertidos, fue la incorporación de la Jornada Escolar Completa (JEC) sin duda fue uno de los esfuerzos más importantes. Su objetivo era ambicioso, apuntaba al mejoramiento de la calidad, igualdad de oportunidades y la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión docente. Las dificultades y diferencias de su implementación y las sucesivas demoras y atrasos obstaculizaron cumplir con los plazos estimados inicialmente, posponiendo hasta el año 2010 la implementación total de la JEC en todo el país.

El estudio de la Universidad Católica del equipo MIDE (2000 al 2005) hace referencia a evaluar algunos ámbitos de la JEC a partir de las dificultades detectadas por los docentes de los centros educativos (Manzi, González y Sun, 2011).

El estudio de García (2006), concluye que la JEC tenía un impacto significativo en términos globales de 2,2 y 4,7 en las pruebas de Matemáticas y Lenguaje y confirmó que el mejoramiento es mayor en los centros educativos particulares subvencionados que en los municipales.

Ambos estudios concluyeron, que la JEC fue exitosa, aun cuando, reconocieron algunos déficits importantes en la distribución temporal y en el área de trabajo docente. Nos posicionamos de los planteamientos de García (2006) y en base a ellos advertimos tendencias preocupantes:

- El mejoramiento de los resultados ha sido limitado. Si bien se ha mejorado en infraestructura y tiempo dedicado al aprendizaje, esto no se ha traducido en un alza considerable en los resultados a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), no al menos en la proporción esperada dado el volumen de inversión realizada. La ampliación de la JEC tenía como propósito aumentar el tiempo escolar

para el mejoramiento de los aprendizajes, dada las posibilidades que se daban para desarrollar cambios y mejorar al proceso de aprendizaje, nuevas prácticas pedagógicas, más activas y atentas a los estudiantes, atendiendo al análisis de diferentes procesos evaluadores existentes.

- En el plano del trabajo docente se esperaba que la implementación de la JEC produjera mejoramientos sustanciales en diferentes ámbitos: condiciones laborales de los docentes, desarrollo profesional docente, práctica pedagógica y aumento de ingresos.

La política instalada perseguía mejorar la calidad de educación de todas las escuelas ampliando la Jornada Escolar a tiempo completo, pero este objetivo no se logró sino hasta el año 2010, tras inversiones importantes en infraestructura, tanto para centros educativos municipales como particulares subvencionados además de los tiempos docentes.

La relevancia de este periodo, es considerable, de destacar ya que fue fundamental para comprender actualmente todos los esfuerzos a nivel nacional que se están realizando en mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la búsqueda de nuevas formas de conocimiento, que partan de los propios centros, pero que en la práctica, resultan difíciles de superar, tales como:

- Apostar más en un mejoramiento educativo que confíe en las capacidades ya instaladas de los docentes y apoye sus deficiencias.
- Establecer un modelo evaluativo propio que permita al docente y al alumno conocer críticamente el alcance educativo en una acción conjunta, entre ambos.
- Que el estudiante tenga la disposición de aprender significativamente y para ello es importante que los contenidos de aprendizaje posean un significado también para el docente.

4.4. Marco curricular vigente del Sistema Educativo

El Ministerio de Educación enfrentó el desafío de adaptar las herramientas curriculares a las nuevas exigencias, sin romper con la continuidad de las grandes

definiciones curriculares establecidas en el año 1996. Este nuevo escenario exige una mayor claridad y precisión en la definición de lo que se espera aprendan los estudiantes.

Hoy en día, el Currículum Nacional se expresa a través de Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) acorde a las necesidades de una vinculación más estrecha entre el objetivo con la formulación del aprendizaje (Mineduc, 2012). De igual modo, los programas de estudio, por sector y por nivel, deben estar en sintonía con el Marco Curricular y pueden ser elaborados tanto por los establecimientos como por el Ministerio de Educación.

Tal como lo señala la Ley 20.370 art.86: *“los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los programas y planes propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fijen”*

En este sentido, cobra relevancia la capacidad de autonomía y de gestión de los centros escolares. Los programas ofrecen una propuesta organizada y orientadora para el trabajo pedagógico que realizan los docentes y pretende proveer el logro de los objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).A través de los programas de estudio se pretende que el alumno ponga en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar nuevos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como para desenvolverse en su entorno.

Tal como lo argumenta el autor Ravela (2009) *“un buen docente hace gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes.”* Contar con prácticas educativas eficientes, facilitara el logro de dichos aprendizajes. Esto supone, direccionar a los alumnos hacia el logro de competencia, y a los docentes a orientar su trabajo pedagógico a través de la organización temporal en base a los objetivos y a los aprendizajes esperados de cada sector, semestre y unidad.

4.5. Sistema nacional de evaluación

En Chile, la responsabilidad de evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos recae directamente en el Ministerio de Educación, institución que cumple ésta tarea a través del departamento de la Unidad de Currículum y Evaluación.

Con la creación del SIMCE en el año 1988, se instaló en el Sistema Educativo Chileno una evaluación externa, que propuso proveer de información relevante para el quehacer de los distintos actores del sistema educativo.

Conviene destacar que este programa al inicio (PER), recogía los resultados como promedio de los centros educativos y, estos eran entregados a las organizaciones como un insumo para su posterior planificación y trabajo. Sin embargo, cuando de instituyó el SIMCE los resultados comenzaron a hacerse públicos y fueron vistos como una “medida de efectividad” de las escuelas y liceos. Desde entonces, el SIMCE se ha mantenido en constante desarrollo, lo que ha permitido que perdure en el tiempo y que amplíe su ámbito de acción.

Su propósito, contribuir a la mejora de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos en diferentes sectores del currículum nacional, (Lenguaje y Comunicación, Educación Matemáticas, Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social Natural) actualmente se ha expandido a otras áreas de aprendizaje como: evaluar el sector de Inglés (tercer año medio) y Educación física (segundo año medio). Considerando el contexto escolar y social en que los estudiantes aprenden. Para lograr sus propósitos, el SIMCE ha desarrollado instrumentos de evaluación que consisten en pruebas y cuestionarios de contexto. Dependiendo del nivel evaluado, se miden distintos sectores.

A continuación presentamos la Tabla 3, que describe los sectores en donde se aplica el SIMCE.

Tabla 3Tabla 4

Nivel evaluado SIMCE	
NIVEL EVALUADO	SECTOR APLICADO
2° básico	Comprensión de lectura
4° básico	Lenguaje y Comunicación
	Educación Matemáticas
	Comprensión del medio natural
	Comprensión del medio Social
8° básico	Lenguaje y Comunicación
	Educación Matemáticas
	Comprensión del Medio Natural
	Comprensión del Medio Social
2° medio	Lengua castellana y Comunicación
	Matemáticas
3° medio	Inglés

Nota: Fuente elaboración propia

La Tabla 3 muestra los niveles donde se aplican las pruebas SIMCE que evalúan los aprendizajes logrados por los estudiantes durante cada uno de los ciclos (1° año básico a 3° año medio) en diversas áreas evaluadas.

- *Las pruebas* se aplican anualmente a nivel nacional, a todos los estudiantes pertenecientes a establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y contenidos mínimos obligatorios (CMO) de los Marcos Curriculares de Educación Básica (Decreto n°232/2002), las preguntas de la prueba se basan en la Teoría de medición de Respuesta al Ítem (IRT), un método estadístico que permite independizar los puntajes obtenidos de la dificultad de las preguntas. Los cuadernillos de prueba que contestan los alumnos tienen alrededor de 38 preguntas en 4°básico y 40 preguntas para 8° básico y 2° medio.
- *Los cuestionarios* de contexto, por su parte, son respondidos por profesores, padres y apoderados de cada alumno evaluado. Estos

instrumentos permiten recoger información, que se utiliza para reportar los resultados de las pruebas SIMCE.

Consideramos que con estos instrumentos se logra identificar las áreas más débiles de los estudiantes, con el fin que puedan servir de orientación para que los docentes tomen decisiones respecto a la enseñanza- aprendizaje.

A través de ellos, es posible comparar los puntajes entre establecimientos y poder aprovechar mejor la información de cada ítems, con lo cual, se pueden asociar niveles de desempeño a puntajes determinados. (Según el tipo de preguntas que puedan responder los estudiantes)

En concreto, las pruebas SIMCE son relevantes tanto para los directivos, docentes y padres y apoderados, ya que permiten revisar si el nivel de exigencia de sus evaluaciones en el aula se adecua al nivel de desempeño señalado por el Currículum. Además propone nuevas metas para alcanzar los objetivos de aprendizaje, como también para reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas, clases más estimulantes y motivadoras para el beneficio de sus propios alumnos.

A partir de los resultados de las pruebas SIMCE se han desarrollado diversas investigaciones, que han buscado identificar algunas características que están posibilitando a las escuelas de enseñanza básica más vulnerables a obtener resultados sobre la media nacional, similares a los mejores colegios privados.

Otro estudio, realizado por Bravo, D, Falck, D, González, R, Manzi, R, Peirano C, (2008) relacionaron la calidad docente con el rendimiento de los alumnos medido por el puntaje SIMCE. Sus resultados mostraron correlaciones positivas entre algunas características personales de los docentes (experiencias, género) y los resultados de las pruebas estandarizadas. Al respecto, vemos que estas investigaciones desarrolladas tienen relación con el aprendizaje de los estudiantes y como sus resultados influyen en los procesos educativos. En consideración con lo expuesto, vemos que la información del SIMCE es relevante para satisfacer la necesidad de proveer información que retroalimente la toma de decisiones de:

- La política educativa chilena.
- La gestión escolar de los centros educacionales.

- Favorecer la rendición de cuentas de los directivos y docentes a las familias de los alumnos.
- Beneficios para los docentes.

Destacamos además su uso para los docentes, directores y sostenedores:

- Conocer como les fue a sus alumnos en comparación con el mismo curso del año anterior.
- Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos.
- Conocer la proporción de alumnos de 4º año básico que se encuentran en nivel avanzado, intermedio o inicial de los niveles de logro.
- Revisar si el nivel de exigencias de sus evaluaciones del aula se adecuan al nivel de exigencia señalado en el currículum oficial y en las pruebas SIMCE.

Todo lo anterior, favorece a que cada establecimiento educativo pueda realizar una medición externa y comparar los resultados con distintos centros educativos. Además el sistema asegura la calidad a través de la aplicación de esta prueba determinando los estándares de aprendizaje que los estudiantes deberían cumplir en un momento de su trayectoria escolar en enseñanza básica y media. Planteamientos que consideramos importantes de destacar como referentes de esta investigación.

A partir de la promulgación de la Ley 20.370 el Ministerio de Educación debió presentar al Consejo Nacional de Evaluación un programa o plan de evaluaciones, por un periodo de 5 años, basado en estándares de calidad, se entiende por estándares a un conjunto de criterios cuantitativos y cualitativos identificables y socialmente validados que tiene por finalidad última el logro de los objetivos educativos acordados por la sociedad. En este contexto el Plan de Evaluación Nacional (2011) tiene como objetivo proporcionar información válida, fiable y útil para la ordenación de los establecimientos educacionales.

El Plan Nacional de Evaluación busca responder a:

- Debe detallar áreas curriculares que son objeto de evaluación.

- Establecer los grados de educación básica y media que son medidos.
- Periodicidad de la evaluación.

En consecuencia, el Plan de evaluación debe dar respuesta a la necesidad de otorgar más y mejor información acerca de los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que será en la medida que se expanda paulatinamente el sistema de evaluación. Actualmente el Ministerio de Educación presentó al Consejo Nacional de Educación todas las áreas del currículum para los niveles de 4° y 8° básico que se pretenden evaluar, las cuales corresponde a las siguientes asignaturas: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Para poder plasmar todo este Sistema de Evaluación se requiere de la participación de los diversos agentes educativos, directores, profesores, alumnos y padres que contribuyan a la mejora de estos procesos. Es por ello, que a continuación realizaremos una breve descripción del contexto de donde se inserta la investigación.

4.6. La Educación Municipal

La Educación Municipal adquiere gran relevancia, especialmente porque atiende a los sectores de la población más vulnerables y son los municipios a través de sus Departamentos de Administración Educacional Municipal (DAEM) los encargados de asegurar parámetros básicos que aseguren un mayor logro en los estándares de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación se centró en la provincia del Ranco, perteneciente a la Región de los Ríos, Chile. Con una superficie de 8,2323 km², su población es de 91.859 habitantes según el último Censo Nacional del año 2012, con una densidad es de 11,8 hab/km². Esta provincia está dividida por cuatro comunas: La Unión, Río bueno, Futrono y Lago Ranco. Siendo, La Unión la capital provincial y aquella en donde realizamos la investigación. Para contextualizar geográficamente la localidad, presentamos un mapa regionalizado en donde muestra la ubicación de dicha comuna dentro del país Chile.



Figura 11. Localización del país Chile.

La principal actividad económica es la ganadería y la industria láctea con un marcado vestigio de sus colonizadores principalmente por colonos alemanes avecindados en la zona. El total de centros educativos municipales son 31: 8 urbanos y 23 rurales.

La matrícula total en la comuna de La Unión en el año 2012 fue de 4508 alumnos proyectándose una matrícula para el año 2013 a 4800 alumnos. El total de alumnos de educación básica para el año 2013 corresponden a 4868, superando la expectativa prevista anteriormente en relación a los alumnos.

Tabla 4

Matrícula por nivel educativo/año.

	Nº Matrícula	Nº Matrícula	Nº Matrícula
Nivel	2011	2012	2013
Educación Parvularia	579	559	568
Educación Básica	3298	3145	3021
Educación Media	1371	804	1279
Total	5248	4508	4868

Nota. Fuente: Elaboración propia con referentes del PADEM.

La Tabla 4 presenta la matrícula por niveles educativos: nivel de educación parvularia presenta una matrícula al año 2013 de 568 párvulos correspondiente al 11% de la matrícula total; educación básica presenta una matrícula de 3021 alumnos correspondiente a un 62% y educación media con 1279 alumnos que corresponde a un 26% del total de la matrícula, por lo tanto podemos observar que el mayor incremento de matrícula un 62% corresponde al nivel de educación básica.

La matrícula, especialmente en la educación municipal, ha tenido bajas significativas, producto de las paralizaciones escolares realizadas en el año 2011, como consecuencia de las movilizaciones estudiantiles, las cuales tuvieron consecuencias negativas en esta comuna, entre otras:

- Obligó a modificar el calendario escolar 2011 con el fin de poder recuperar las clases perdidas.
- Afectó a la matrícula de los establecimientos educacionales que se adhirieron a la movilización, particularmente al Colegio de Cultura y Difusión Artística.

Se perdió equipamiento y se deterioró la infraestructura, por las movilizaciones de los estudiantes de los establecimientos de Educación Media (PADEM, 2012).

A continuación la Tabla 5 presenta la dotación docente por nivel de enseñanza de últimos tres años:

Tabla 5

Dotación docente por nivel de enseñanza.

NIVEL	2011	2012	2013
Educación Parvularia	27	27	27
Educación Básica	215	184	169
Educación Media	87	66	66
Total	329	277	262

Fuente: PADEM, 2012.

La Tabla 5 muestra el número de docentes por nivel educativo, en el nivel parvulario tenemos a 27 educadoras de párvulos que equivale al 10% de la dotación docente, en el nivel de educación básica con 169 docentes correspondiente a un 64% y en educación media 66 docentes que representa el 25% de la dotación docente total, evidenciándose que el mayor porcentaje de docentes de la comuna se encuentran en la educación general básica con un 64%. Uno de los factores de la disminución de la dotación docente puede deberse al Programa de retiro anticipado que favoreció a que muchos docentes solicitará su jubilación anticipada (Ley 20.501).

Las política educativa comunal se encuentran plasmadas en su Plan de Desarrollo Educativo Municipal 2012 (PADEM). El cual entrega los lineamientos que orientaran el proceso educativo en la comuna y en el que se plasma el interés por la comuna por el mejoramiento de los aprendizajes de los niños/as, estudiantes y jóvenes que atienden y que se pretende materializar a través de:

- Avanzar en la adecuación docente y racionalización de los recursos humanos, mejorando la relación profesor, alumno.
- Desarrollar Proyecto pedagógico Bicentenario, en el Liceo Rector Andrade Coloma.
- Mejorar prácticas pedagógicas apoyado por el Programa Plan de Apoyo Compartido (PAC) del Ministerio de Educación.

- Crear y mantener “escuelas para padres”, en establecimientos del Consejo Asesor de Directores.
- Incentivar el ingreso y permanencia de los alumnos en el sistema, a través de estímulos y campañas de difusión de las actividades académicas.

A través de estos objetivos se busca garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos al sistema educativo municipal, mejorar la calidad del servicio educativo a través de la disminución de la deserción escolar, obtención de mejores resultados académicos, aumento del porcentaje de promoción y disminuir de la repitencia, objetivos claves para conseguir aprendizajes significativos.

4.7. Sistema de perfeccionamiento docente

El Sistema de la Evaluación Docente (SED) efectuado por el Ministerio de Educación no refleja docentes del sector municipal en niveles de desempeño insatisfactorio, presenta pocos casos con nivel básico, no obstante, no se refleja ese resultado en el rendimiento de los alumnos; hecho que indica que, la transferencia al aula de mejores prácticas pedagógicas no se está produciendo en la medida que se requiere (PADEM, 2012).

- Personal docente con perfeccionamiento: 238
- Personal docente sin perfeccionamiento: 91

Total personal: 3

Tabla 6

Resultados Evaluación Docente.

	2010		2011		2012	
Nivel	Nº Doc.	%	Nº Doc.	%	Nº Doc.	%
Desempeño						
Destacado	1	2	7	11	3	5
Competente	38	79	44	68	38	64
Básico	9	19	14	21	17	29
Insatisfactorio	--	--	--	--	1	2
Total	48		65		59	

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos entregados por el Mineduc y Daem.

En la Tabla 6 se observa que en el año 2012 existe un 5% de docentes destacados en la comuna correspondiente a 3 docentes es un porcentaje y número bajo respecto del año anterior, en la categoría de competentes también se evidencia la baja con un porcentaje de 64% correspondiente a 38 docentes, en la categoría básico se ha incrementado con respecto al año 2011 el porcentaje de un 29% correspondiente a 17 docentes y por ultimo en la categoría Insatisfactorio un 2% correspondiente a un docente que registra esta calificación de insatisfactorio . No obstante la cantidad de docentes evaluados el año 2012 es 5 inferior a la del año anterior. Esto puede ser a consecuencia que tras la implementación del Programa de retiro, muchos docentes se jubilaron el año 2011.

Los resultados de la evaluación docente año 2012 permitieron al DAEM levantar cuales eran las necesidades de formación, especialmente de aquellos docentes que se encontraban con niveles de desempeño básico e insatisfactorio, ajustando un mayor apoyo técnico y pedagógico a estos docentes, permitiendo una mejora en sus prácticas pedagógicas y que se traduzcan en mejores resultados académicos de los alumnos.

Síntesis y las aportaciones a la investigación

Hoy día, la educación Chilena está dando un gran paso a través de la aprobación de los estándares de aprendizaje por el Consejo Nacional de Educación, esto permitirá contar con un marco de evaluación a nivel nacional que impacte en la futura ordenación de los establecimientos de enseñanza básica y media, además de un fuerte apoyo al trabajo pedagógico que realizan los docentes de aula de los diferentes centros educativos públicos y privados, y en los lineamientos que los proyectos educativos institucionales (PEI) , como también, a nivel de Sistema Municipal en los PADEM. Este apartado es una síntesis del compromiso se ha asumido Chile con respecto a la implementación de la nueva Ley General de Enseñanza (LGE).

La incorporación de nuevas políticas públicas tiene como elemento fundamental que todos los alumnos aprendan y esto, se encuentra estrechamente relacionado con la praxis que aplique el docente, su desempeño y evaluación al interior del aula.

Por ello, la relevancia de este capítulo a la investigación ya que contextualiza información pertinente respecto a las características de los participantes del estudio, que entregaron información útil, datos administrativos, de gestión administrativa y, resultado de su Evaluación Docente, lo cual, permite dimensionar, comparar y establecer la relación entre su nivel competencial y el desarrollo de buenas prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje.

III. BLOQUE METODOLÓGICO

Capítulo 5. Diseño y desarrollo de la investigación

Introducción al capítulo

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico del estudio, que contempla los objetivos y preguntas de investigación. Así pues, dependiendo de los objetivos perseguidos, se definió cómo se desarrollaría el estudio, el período de tiempo, determinación de la población, la selección de la muestra y se diseñó y ejecutó el proceso de recopilación de la información.

Consideramos que este apartado es de gran relevancia puesto que tras la revisión de la literatura presentada en la primera parte, y atendiendo a los objetivos de la investigación nos proponemos indagar respecto a las prácticas evaluativas que realizan los profesores, permitiéndonos, avanzar hacia la elaboración de nuevos conocimientos que contribuyan a mejorar la calidad educativa que imparten los docentes de la Comuna de La Unión, Chile. Se ha optado por la complementariedad metodológica para favorecer a una mayor profundización en el tema en estudio.

Se presenta, el proceso seguido para desarrollar la investigación.

5.1. Objetivos y preguntas de investigación

Tras la revisión bibliográfica realizada sobre el tema que nos ocupa, los objetivos del estudio quedan formulados de la siguiente manera:

5.1.1. Objetivo general

Caracterizar y analizar el proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes de educación general básica municipalizados, para comprobar si las buenas prácticas evaluativas que desarrollan los docentes mejoran la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

5.1.2. Objetivos específicos

1. Constatar si la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre buenas prácticas evaluativas.
2. Verificar si el docente que otorga una mayor importancia a la evaluación desarrolla una mejor práctica evaluativa.
3. Confirmar si las buenas prácticas evaluativas inciden sobre el porcentaje de aprobación.
4. Indagar si los docentes con niveles competencia más altos implementan mejores prácticas evaluativas.

5.1.3. Preguntas de la investigación

A continuación presentamos las preguntas de la investigación:

1. ¿Incide la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación respecto a su percepción sobre buenas prácticas evaluativas?

Obtener respuesta a esta pregunta nos permite constatar la conceptualización que presentan los docentes en el ámbito de la evaluación, para desarrollar los procesos evaluativos en el aula y su incidencia en la percepción de buenas prácticas evaluativas.

2. ¿La percepción del docente respecto a la importancia otorgada a la evaluación que realiza incide en las prácticas evaluativas que desarrolla?

La respuesta a esta pregunta sirve para comprobar el grado de importancia que los docentes atribuyen a la evaluación y como se trasfiere en sus prácticas evaluativas.

3. ¿Las buenas prácticas evaluativas promueven un mayor porcentaje de aprobación del alumno?

La respuesta a esta pregunta nos permite confirmar si los profesores con buenas prácticas evaluativas inciden sobre el porcentaje de aprobados de los estudiantes.

4. ¿Los docentes con alto desempeño profesional realizan mejores prácticas evaluativa?

La respuesta a esta pregunta nos permite verificar si los docentes con niveles competenciales mas altos desempeño profesional ejecutan mejores prácticas evaluativas.

En la Figura 12 presentamos esquemáticamente la relación entre los objetivo general y específicos con las preguntas de la investigación.

OBJETIVOS	PREGUNTAS
Objetivo general	
Caracterizar y analizar el proceso evaluativo que lleva a cabo los docentes de educación general básica municipalizados, para comprobar si las buenas prácticas evaluativas que desarrollan los docentes mejoran la calidad del aprendizaje de los estudiantes.	¿Cuáles son los procesos evaluativos que desarrollan los profesores de educación general básica que promueven a la mejora de la enseñanza?
Objetivo específicos	
Constatar si la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre que son unas de buenas prácticas evaluativas.	¿Incide la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación respecto a su percepción sobre buenas prácticas evaluativas?
Verificar si el docente que otorga una mayor importancia a la evaluación, desarrolla una mejor práctica evaluativa.	¿La percepción del docente respecto a la importancia de la evaluación incide en sus prácticas evaluativas?
Confirmar si las buenas prácticas evaluativas promueven mayor porcentaje de aprobación del aprendizaje.	¿Las buenas prácticas evaluativas inciden sobre el porcentaje de aprobación?
Indagar si los docentes con niveles competencial más altos implementan mejores prácticas evaluativas.	¿Los profesores con alto desempeño profesional realizan mejores prácticas evaluativas?

Figura 12. **Relación entre los objetivos y las preguntas de investigación.**

5.2. Metodología y diseño de la investigación

En este apartado, consideramos relevante situarnos en la perspectiva metodológica que se ha seleccionado teniendo en cuenta los objetivos y, a partir de esta, describir como transcurrió el proceso de toma de decisiones, desde el inicio de la investigación: los métodos utilizados, la recogida de datos y el proceso seguido para la obtención de los datos.

El estudio se enmarca dentro de la metodología mixta, en donde se combinaron dos diseños metodológicos.

La metodología cuantitativa, contribuyó a conocer la opinión de los profesores sobre el proceso evaluativo, a través de la aplicación de una encuesta de medición empírico descriptivo. En donde, los fenómenos en estudio suelen producirse al margen de la voluntad del investigador. Por estas características distintivas a este tipo de investigaciones reciben el nombre de expos-facto (Briones, 2004; Cook & Reichardt, 2005).

La expresión “expos-facto” significa después del hecho, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis (Bernando y Caldero, 2000).

Siguiendo a Briones (2004) a este tipo de investigaciones pertenece el método de encuesta, siendo el primer método del caso que nos ocupa, la recogida de datos fue a través de un cuestionario, en donde, se tomo una “fotografía instantánea” en un momento determinado, a los profesores que nos permitió conocer a través de números y métodos estadísticos, su opinión sobre la evaluación del aprendizaje en el aula.

Por otra parte, deseábamos acercarnos a la percepción que tienen los docentes respecto a sus prácticas evaluativas y, así poder comprender en profundidad las actividades evaluativas del profesorado. Para ello, seleccionamos la metodología cualitativa, puesto que nos brindaría poder hacer la propia descripción y valoración de los datos, por parte del investigador desde las percepciones, vivencias y experiencias de los sujetos (Sandín, 2003).

A través de la entrevista semiestructurada se facilitó el establecimiento de una conversación directa con el entrevistado, desde su propia realidad, creando condiciones que permitieran a los participantes manifestar su experiencia particular sobre la evaluación y sus prácticas evaluativas.

La combinación de perspectivas metodológicas, permitió la utilización de la triangulación para la interpretación de los datos.

A continuación presentamos un resumen de la metodología, técnicas e instrumentos.

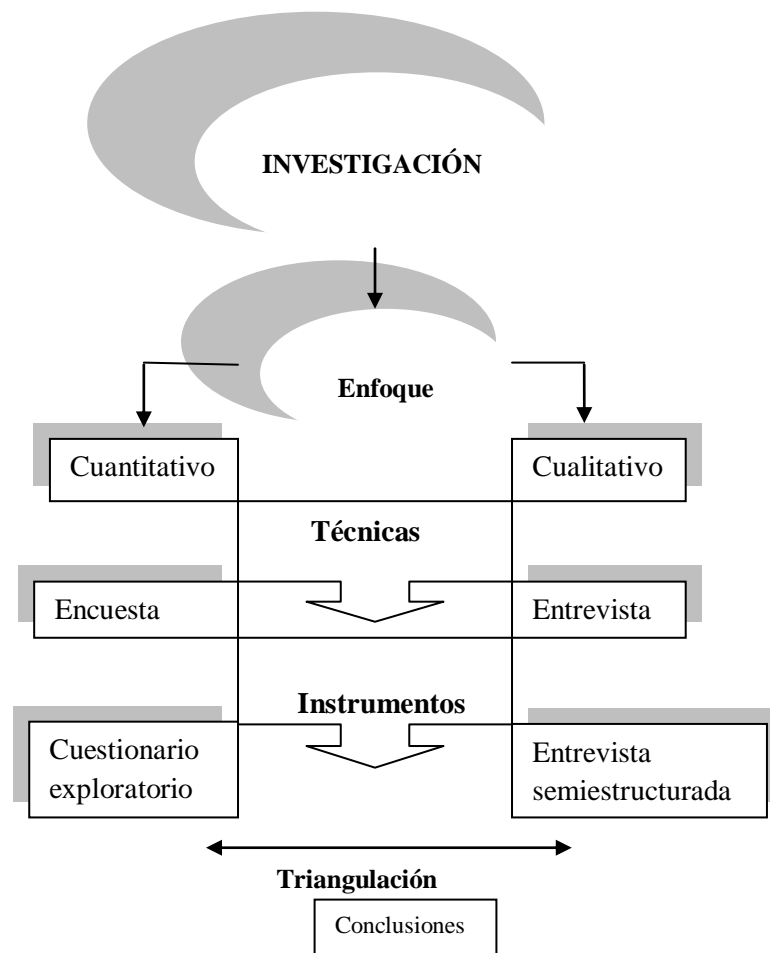


Figura 13. Diseño de la investigación.

5.3. Población y muestra

5.3.1. Población

Entendemos por población, tal como lo señala Bisquera (2004):

“El conjunto de unidades que componen el colectivo en el cuál se estudiara el fenómeno expuesto en la investigación. Así la población estará formada por todos los hombres y mujeres de escuelas básicas de cierta localidad” (Bisquera, 2004, p.57).

La población de la cual se extrae la muestra son los docentes de educación básica de centros educativos municipales urbanos y rurales de la Comuna de La Unión en Chile. Concretamente se escogieron los profesores que participaron en la evaluación docente el año 2010 y que se encontraban bajo la jurisdicción del Departamento Provincial de Educación de Ranco.

La población procede de catorce centros educativos, previo acuerdo establecido con la Srta. Alcaldesa de dicha comuna, con él jefe del Departamento de Administración Municipal y sus docentes, durante el curso escolar 2011/2013. La población **N** fue de 213 docentes.

La Tabla 7, muestra el número de profesores que participaron en la evaluación docente el año 2010 en la Comuna de la Unión.

Tabla 7

Distribución de la población de docentes evalados año 2010.

N°	Nombre establecimiento	Numero docentes
1	Escuela Presidente Jorge Alessandri Rodríguez	26
2	Liceo Rector Andrade Coloma	33
3	Colegio Cultura y Difusión Artística	33
4	Escuela El Maitén	24
	Escuela La Unión	17
6	Escuela Honorio Ojeda Valderas La Unión	13
7	Escuela Radimadi	9
8	Escuela Rural Los Esteros	9
9	Escuela Rural Choroico	10
10	Escuela Rural Catamutun	10
11	Escuela Rural Traigen	9
12	Escuela Rural Puerto Nuevo	9
13	Escuela Rural Huillinco	6
14	Escuela Rural Cuinco Alto	5
TOTAL DOCENTES		N=213

Nota. Fuente: a partir de los datos entregados por el MINEDUC (Infoescuela.cl).

5.3.2. Muestra

La muestra es un conjunto de unidades de muestreo elegidas mediante algún procedimiento de selección (n). Sierra (2003) define la muestra como:

“Una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación de un conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también válidos, también para el universo total investigado” (Sierra, 2003, p.174).

Para la selección de la muestra se han considerado tres aspectos fundamentales:

1. La representatividad, que nos permite generalizar los resultados del estudio al resto de la población. El tamaño, que garantice dicha representatividad (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

2. Elegir la Comuna que cuente con un mayor número de escuelas básicas urbanas y rurales de la Provincia. Para ello, se solicitamos al DAEM¹ la invitación a los docentes de educación básica de centros educativos municipalizados de la Comuna de La Unión.
3. Contar con los profesores evaluados a través de la evaluación docente año 2010, efectuada por el Ministerio de Educación y, que obtuvieron un nivel de desempeño (destacado, competente, básico o insatisfactorio).

Se realizaron dos tipos de muestreo, uno probabilístico y otro no probabilístico. Ambas muestras se extrajeron de la misma población.

Para realizar el muestreo probabilístico (muestra 1), se utilizó la técnica aleatoria estratificada por afijación proporcional, donde las unidades de la población se distribuyeron en estratos relativamente homogéneos, asegurando que todos los estratos de interés estuvieran presentes (Briones, 2002).

El tamaño de la **muestra 1** fue determinada utilizando la fórmula propuesta por Briones (2002) con un nivel de confianza de 95%. El cálculo del tamaño real requerido de la población de docentes, considerando un error experimental máximo de 5% resulto ser:

Se utiliza la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N Z \alpha / 2 P (1-P)}{(N-1)e + Z \alpha / 2 P (1-P)}$$

Donde

Z α/2 : Corresponde al nivel de confianza elegido

P : Proporción de una categoría de la variable
(0.5)

e : error máximo (0,02)

N : Tamaño de la población

¹ Departamento administrativo municipal de educación.

Se optó por el muestreo aleatorio estratificado proporcional, este tipo de muestreo se utiliza, cuando el universo general “N”, está fragmentado en estratos relativamente homogéneos y permite que todos los sujetos tengan la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra (Briones, 2002).

Para extraer la muestra final se realizó un muestreo aleatorio a partir de la **N= 213** y se utilizaron 14 estratos. Describimos a continuación el proceso seguido para la obtención de la muestra 1:

- a. Se dividió la población en estratos: Los estratos fueron los centros educativos donde imparten clases los docentes evaluados :

Centros educativos urbanos	Centros educativos rurales
Escuela Jorge Alessadri Rodríguez	Escuela Rural Los Esteros
Liceo Rector Andrade Coloma	Escuela Rural Los Choroico
Colegio Cultura y Difusión Artística	Escuela Rural Catamutún
Escuela El Maitén	Escuela Rural Traiguén
Escuela nº1 La Unión	Escuela Rural Puerto Nuevo
Escuela Honorio Ojeda Valderas	Escuela Rural Huillinco
Escuela Radimadi	Escuela Rural Cuinco Alto

Figura 14. Estratos centros educativos.

- b. De cada estrato, se llevo a cabo un muestreo aleatorio simple por afijación proporcional, que consistió, en calcular el número proporcional al tamaño de la muestra de cada estrato a través de la siguiente fórmula:

Fórmula:

$$n = \frac{213 \cdot 1.96 \times 0,5}{(1 - 0,5)} = 174,48413$$

$$(213-1) \cdot 0,02 + 1.96 \cdot 0,05 \times 0,95$$

La suma de la muestra de cada estrato forma la muestra total “n” de 170 docentes. De esta forma, la muestra obtenida mediante el muestreo probabilístico estratificado, quedó compuesta tal y cómo se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla 8

muestra 1 docentes participantes del estudio.

Nº	Nombre Centro educativo	Nº docentes real	% docentes	Nº muestra estratificada
1	Escuela Presidente Jorge Alessandri Rodríguez	26	12	21
2	Liceo Rector Andrade Coloma	33	15,4	26
3	Colegio Cultura y Difusión Artística	33	15,4	26
4	Escuela El Maitén	24	11,2	19
5	Escuela N°2 La Unión	17	8	14
6	Escuela Honorio Ojeda Valderas La Unión	13	6,1	10
7	Escuela Radimadi	9	4,2	7
8	Escuela Rural Los Esteros	9	4,2	7
9	Escuela Rural Choroico	10	5	9
10	Escuela Rural Catamutun	10	5	9
11	Escuela Rural Traigen	9	4,2	7
12	Escuela Rural Puerto Nuevo	9	4,2	7
13	Escuela Rural Huillinco	6	3	5
14	Escuela Rural Cuinco Alto	5	2	3
TOTAL		213	100%	170

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del muestreo.

El muestreo no probabilístico (muestra 2), se seleccionaron al azar, los participantes, no brindando la posibilidad a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados. La selección, se basó en función a criterios y juicios del investigador (Hernández et al., 2006).

Se optó por este tipo de muestreo porque no interesaba generalizar, ni estandarizar, sino, más bien, acceder a explicar y profundizar en la información. Concretamente, se invitó a participar a 12 docentes, a los que se les realizó una entrevista.

Para su elección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Años de experiencia: docentes con más de 3 años de trabajo en la administración municipal. Dado que el Sistema Municipal presenta continuamente gran movilidad laboral por parte de los profesionales de la educación, era relevante para la investigación

contar con docentes que tuvieran una trayectoria mínima de tres años, ya que estudios avalan que la permanencia se relaciona con distintos grados de competencia del docente (Paredes y Paredes, 2009).

2. Tipo de centro educativo: docentes de establecimientos urbanos y rurales, por tratarse de una Comuna que concentra un gran número de docentes que se desempeñan en centros educacionales rurales.
3. Profesores con título: nos interesaba que fueran titulados, ya que, debido a la gran demanda de sectores que imparten clases, existen un gran número de profesionales de otras especialidades académicas, que imparten clases en el aula con autorización docente y que no necesariamente poseen título de profesor.
4. Evaluación del desempeño docente (SNED): este criterio se estableció ya que estudios avalan que el desempeño del docente influye en su quehacer docente y en sus prácticas motivadoras (por ejemplo: docentes más eficaces, promueven la participación del estudiantes) en el aula (Bravo et al., 2008).

A partir de estos criterios, seleccionamos a los docentes de diversos centros educativos, conforman la **muestra 2**.

Tabla 9

Muestra 2 docentes participantes en el estudio.

Nº	Nombre Centro educativo	Entrevistas previstas	% Participación
1	Liceo Rector Andrade Coloma	3	100
2	Colegio Cultura y Difusión Artística	2	100
3	Escuela El Maitén	2	100
4	Escuela N°2 La Unión	2	100
5	Escuela Rural Los Esteros	1	100
6	Escuela Rural Choroico	1	100
7	Escuela Rural Traiguen	1	100
TOTAL		12	100

Nota. Fuente: elaboración propia con datos del estudio.

5.3.3. Limitaciones en la obtención de las muestras

a) Muestra 1

Era esperable que durante el proceso de aplicación del cuestionario en papel, se presentarían situaciones que reducirían el número de cuestionarios contestados, en nuestro caso, debido a diversas situaciones que se explicitan a continuación:

- 1) Falta de tiempo del profesorado para responder en los plazos establecidos.
- 2) Carga administrativa de algunos profesores encargados de centros educativos.

b) Muestra 2

Del total de entrevistas planificadas (12) se pudieron realizar 9. Los motivos aducidos por los 3 docentes fueron: pertenecían a centros educativos rurales, por lo que manifestaron dificultades para llegar a la entrevista por distancia que había en el lugar donde se realizó: sector urbano de la ciudad de La Unión.

La Tabla 10 muestra una síntesis de las dos muestras que han participado en esta investigación.

Tabla 10

Composición de los diversos tipos de muestras.

Muestra	Nº docentes	Mortalidad
Muestra 1 inicial	170	
Muestra 1 real	125	26%
Muestra 2 inicial	12	
Muestra 2 real	9	26,5%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

5.4. Estudio de variables

Presentamos a continuación las variables que se han analizado en esta investigación.

a) Variable dependiente (VD): Es aquella en donde se encuentra el factor principal del problema, es la variable “Calidad del aprendizaje” la cual influye o afecta a la variable independiente.

En este caso, como los «resultados del porcentaje de aprobación» de los estudiantes influyen en la calidad de sus prácticas evaluativas.

Calidad del aprendizaje: Serie de procesos criterios, metodologías, técnicas que facilitan la mejora del aprendizaje. Esta variable será medida a través de:

- Aprobación : Porcentaje de aprobación de los alumnos del último curso.

Nivel competencial: Resultado de la Evaluación Docente realiza por el Ministerio de Educación a los docentes de la administración municipal. Esta variable será medida a través de:

- Resultado de su Evaluación Docente: Nivel de desempeño del docente.

b) Variable Independiente (VI): Se entiende por aquella, a la cual vamos a evaluar su capacidad para influir, afectar o modificar la variable dependiente. Es decir, aquel rasgo que se considera como “causa de” en la relación entre variables.

Buenas prácticas evaluativas: Son aquellas prácticas que desarrolla en docente para la mejora del proceso evaluativo. Esta variable se medirá a partir de los siguientes criterios:

- La evaluación que realiza el docente de sus prácticas evaluativas.
- La inclusión de los alumnos en la evaluación del aprendizaje.
- La evaluación centrada en el proceso para evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos.
- Utiliza criterios para evaluar.

- Tiene claro los objetivos a evaluar.
- Verifica los objetivos con diversos instrumentos de control.
- Promueve claridad en los objetivos.
- Diseña métodos evaluativos.
- Promueve criterios de ejecución del desempeño.
- Utiliza la evaluación oral.
- Combina una variedad de métodos para evaluar el aprendizaje.
- Aplica diversas técnicas informales (mapa conceptual, portafolio, diario reflexivo)

c) **Variable Interviniente (VI):** Son aquella que influyen en la relación de la variable dependiente e independiente. No pueden ser controladas con precisión, pero intervienen de manera positiva o negativa en el proceso de interrelación de las variables. Estas fueron: (ver Tabla 11)

Tabla 11

Variables intervinientes.

Variables intervinientes	Escala de medida
1. Edad	Años
2. Sexo	Masculino Femenino
3. Nivel académico	Licenciado Máster Doctor
4. Título	Profesor de educación básica Profesor con mención Profesor educación media Sin contestar
5. Experiencia docente	Menos de 5 años Entre 5 y 15 años Entre 15 y 30 años Entre 30 y 45 años
6. Ubicación del centro educativo	Urbano Rural
7. Cursos por ciclo	Segundo ciclo Primer ciclo Multigrado
8. Sector que imparte su materia	Lenguaje Matemáticas Cs. Naturales Cs. Sociales Otro sector
9. Sistema de evaluación del centro educativo.	Reglamentos Pruebas escritas Ausencia Plan de apoyo
10. Utilidad de la evaluación.	Avances Evaluar al docente Retroalimentación Informar a los padres
11. Evaluación de la participación.	Activa Pasiva Metodologías didácticas
12. Estrategias utilizadas en el proceso evaluativo.	Unidad Focalizada Curricular Exámenes Trabajo colaborativo Personalizado
13. Medios utilizados para evaluar a los estudiantes.	Contenidos Monitoreo Nota
14. Conceptualización de la evaluación	Importancia de la evaluación en su profesión Momento para evaluar Planificación efectiva Destreza profesional clave Insuficiente una sola técnica evaluativa Utiliza la autoevaluación y participación del alumno Diseña evaluaciones grupales Promueve la evaluación formativa Práctica la autoreflexión Utiliza instrumentos de control Ajusta su evaluación a contenidos

Nota. Fuente: Elaboración propia del investigador.

5. 5. Distribución temporal de las fases de la investigación

Esta investigación se desarrolló entre los años 2011- 2013, se inició con un trabajo de fin de Máster que permitió realizar las primeras aproximaciones al objeto de estudio, con el diseño y validación de los instrumentos.

En el mes de enero del año 2012 se comenzaron a solicitar los permisos e invitaciones a los cuatro municipios de las Comunas de la Provincia del Ranco-Chile, para que pudieran participar del estudio. Con las respuestas aportadas por los municipios, se determinó realizarlo con en la Comuna de La Unión y establecer un trabajo organizado con el Departamento de Administración Educacional Municipal y con los profesores de educación general básica de dicha Comuna.

En el mes de octubre del mismo año, se confeccionó un protocolo informativo para los catorce directores de los centros educativos en donde íbamos a aplicar los cuestionarios y realizar las entrevistas. Se pactaron las mejores fechas para administrar los instrumentos diseñados por el investigador, dentro de los límites que marca el calendario escolar de los centros y del protocolo de la investigación.

El trabajo de campo estuvo enfocado a la aplicación de los cuestionarios y concretar los días en que se concurriría a los centros educativos para realizar las entrevistas individuales.

Una vez acordado el calendario se aplicaron los cuestionarios, estos fueron contestados durante las dos primeras semanas de diciembre y las entrevistas en la última semana del mismo mes del año 2012.

Más tarde, se procedió a filtrar la recogida de los datos cuantitativos a través del programa estadístico SPSS v.15 y, los datos cualitativos fueron categorizados, codificados y clasificados en el programa Athas-ti. Posteriormente, realizamos el análisis de los resultados de los datos y establecimos los primeros hallazgos de la investigación.

De igual modo, se actualizó la bibliografía como una base relevante del marco teórico y de finalizó con la redacción de los capítulos finales y conclusiones.

A continuación, se describe un resumen de las acciones concretado en la Tabla 12.

Tabla 12

Temporalización de la investigación.

Fases de la investigación	Temporalización
Presentación del proyecto de investigación " Prácticas evaluativas de los docentes en Chile"	Enero 2012
Revisión bibliográfica de autores y diversos estudios que dieran sustento a la investigación.	Enero - Julio 2012
Solicitud de permiso al Departamento de Administración Educación Municipal (DAEM)	Mayo 2012
Diseño y validación de los instrumentos a utilizar en la investigación.	Mayo - octubre 2012
Elaboración de protocolo informativo para el Jefe del departamento de educación y para los directores de los centros educativos.	Octubre 2012
Recogida de datos, aplicación de cuestionario y entrevistas.	Noviembre - Diciembre 2012
Introducción y filtrado de los datos del cuestionario al programa estadístico SPSS.	Enero - Marzo 2013
Sistematización y codificación de entrevistas en el software Atlas ti 6.2.	Abril - Septiembre 2013
Análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos.	Junio - Noviembre 2013
Actualización bibliográfica.	Noviembre 2012 - Enero 2013
Redacción de los capítulos de la tesis y corrección final del documento.	Febrero - Abril 2014

Nota: Fuente: Elaboración propia del investigador.

IV. MARCO APLICADO

Capítulo 6. Instrumentos y técnicas para la recogida de información

Introducción al capítulo

A la hora de seleccionar los instrumentos más apropiados para dar respuesta a los objetivos y las preguntas de la investigación, consideramos aspectos como el diseño de investigación empleado y la información disponible. Resguardando, que los instrumentos elaborados cumplieran con el rigor en su estructura interna confiabilidad, así como su validez.

Los cuales fueron se diseñados para ser utilizados en el contexto educativo de centros educativos municipales, específicamente a docentes de educación general básica de la Comuna de La Unión, Chile.

Con la ayuda de estos instrumentos pudimos describir los conocimientos, formación, tipos de evaluación, técnicas, nivel competencial y prácticas evaluativas que utilizan los profesores en el proceso evaluativo.

Se establecieron algunos indicadores que permitieron concretar la utilización de los instrumentos, estos fueron los siguientes:

- Serían diseñados para una investigación que se efectuaría en Chile, teniendo como objeto de estudio a los docentes del sector municipal de una determinada Comuna.
- Debían ser cuidadosamente validados, sometiéndolo a diferentes procesos de valoración de expertos.
- Las áreas que cubrían debían ser pertinentes a la realidad de los centros educativos municipales y útiles a los objetivos de la investigación.
- Su construcción se efectuaría en base las temáticas desarrolladas en el marco teórico y en referentes de estudio similares.
- Se concretaría un número de entrevistas individuales a profesores de educación básica para tener una información que nos permitiera profundizar y corroborar la información del cuestionario, desde sus propias realidades.
- Se elaboraría la entrevista semiestructurada (Anexo 7).

Como se señaló anteriormente, analizamos referentes de estudio similares que nos permitirán tener una base para la investigación. La Figura 15 presenta las

temáticas que se estudiaron para el desarrollo del marco teórico y que contribuyeron a la construcción de los instrumentos utilizados en esta tesis.

Temas	Subtemas	Autores
Conceptualización de la evaluación	Evaluación centrada en proceso	Mateo (2000), Flórez (2000), Bordas y Cabrera (2001), Santos (2003), Castillo (2004), López Pastor (2006), Murillo y Román (2009).
	Evaluación centrada en resultado	Ryan, Scoot y Freeman (2002), Stiggins (2004), Celman (2005), Stiggins, Arter y Chappius (2007).
	Tipos de evaluación	Ahumada (2001, 2005), Castillo y Cabrerizo (2003), Álvarez (2001), McDonald (2000).
	Modelos de evaluación	Tyler (1942), Stufflebeam (1971), Scriven (1973), Stake (1975), Parlett y Hamilton (1972), Escudero (2003), Rovai (2008).
	Técnicas e instrumentos	Darling-Hammond (2001) Mateo y Martínez (2005), Colen (2006), Mula y Llorens (2010), Barrenechea (2010), Jariot y Rifa (2011), Tejada (2011).
Competencia	Definición de competencia	Perrenoud (2004), Vaillant (2004), Brown (2004), Gulikers, Bastiaens y Kirschener (2004), Escudero (2006), Baber y Moushed (2007), Denyer (2007), Cano (2008), Zabala (2008), Moya y Luengo (2009), Rueda (2009), Avalos (2010), Feldman (2010), De la Orden (2011), Darling-Hammond (2012)
	Competencias docentes	
Prácticas evaluativas	Concepto de buenas prácticas	Epper y Bates (2004), Darling-Hammond & Bransford (2005)
	Buenas prácticas docentes	Prieto y Conteras (2008), Ruiz (2008), Ibarra y Rodríguez (2010), González, Quinceno y Cortés (2011), Darling-Hammond (2012).

Figura 15. **Referentes teóricos de la investigación.**

En base a estos planteamientos teóricos se elaboraron los ítems que conforman el cuestionario denominado «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación de su aprendizaje» y, la entrevista individual a los docentes.

6.1. Descripción del Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje

Para su elaboración se tuvieron en cuenta las revisiones bibliográficas relacionadas con la temática de estudio. Como se deseaba obtener información de un conjunto numeroso de sujetos, el cuestionario resultó ser una herramienta adecuada.

Se realizaron diferentes tareas que permitieron la construcción del instrumento, a ellas nos referimos a continuación.

En base a estos planteamientos teóricos se elaboraron los ítems que conformaron el cuestionario denominado «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación de su aprendizaje ».

Los ítems fueron agrupados en tres dimensiones. Las preguntas diseñadas fueron estructuradas en torno a los núcleos temáticos vinculados con las variables de medición. Se optó por el diseño de un cuestionario, que pudiera consultar a un número relativamente amplio de profesores, siendo auto administrado y, que pudiéramos recopilar información a través de preguntas contextualizadas, en la que los sujetos debían involucrarse mediante su opinión respecto al proceso evaluativo y a sus prácticas evaluativas que desarrollan en el aula.

Se incluyó una introducción sencilla, informando al docente sobre las finalidades de la propuesta y establecer un marco de referencia para la investigación, como también, agradeciendo su participación en el estudio.

La Figura 16 muestra, la cabecera de la primera hoja del cuestionario para los docentes.

CUESTIONARIO EXPLORATIVO PARA EL DOCENTE SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

Estimado Docente: Con este cuestionario pretendemos conocer aspectos de su conocimiento, formación y prácticas evaluativas en el ámbito de la en evaluación que realiza en el aula. Desde la pregunta nº14 en adelante deberá manifestar su grado muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1).

Figura 16. **Introducción de la primera parte del cuestionario.**

Las preguntas diseñadas en el cuestionario fueron algunas abiertas y otras cerradas, para las respuestas de escala tipo Likert, desde el ítem. 14 al ítem 37 expresaron el grado de acuerdo o desacuerdo (Anexo 6). Se usaron cuatro opciones de respuesta (1-4) y no cinco, como muchas veces se utiliza en este tipo de escala, esto se justifica porque deseábamos evitar la concentración de las respuestas en el tramo central de las opciones y, facilitar al investigador para que pudiera acercarse más fácilmente a conocer la tendencia de las opiniones con mayor precisión (Vilanova, García y Señorino, 2007; Orellana, Alremich y Suarez 2010; García y Cabero, 2011).

4= Muy de acuerdo

3=De acuerdo

2=En desacuerdo

1=Muy en desacuerdo

Para poder analizar la información recogida del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación de su aprendizaje», se elaboró una matriz de información respecto a los temas que abarcarían cada uno de las dimensiones y que, permitió extraer las opiniones de los profesores sobre el proceso evaluativo.

La Figura 17 muestra, los temas en que se estructuró el instrumento para recolectar la información. (Anexo 1).

Temas	Tópicos para los ítems del cuestionario.
Datos personales y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Edad / género • Experiencia • Grado académico • Título • Experiencia docente • Ubicación del centro educativo • Cursos que imparte su materia • Perfeccionamientos • Resultado de aprobación • Resultado evaluación docente
Conceptualización de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia en su profesión • Momentos para evaluar • Planificación efectiva • Destreza profesional clave • Insuficiente un sola técnica evaluativas • Utiliza la autoevaluación y participación • Promueve la evaluación formativa • Ajusta su evaluación a los contenidos.
Prácticas evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos que requiere formación pedagógica. • Prácticas más utilizadas. • Criterios utilizados en sus prácticas evaluativas. • Técnicas evaluativas.

Figura 17. **Matriz para la recolección de información.**

6.1.2. Propiedades psicométricas

6.1.2.1 Validez relacionada con el contenido

Se ha determinado el grado en que el instrumento diseñado refleja un dominio específico del contenido que se mide. Los ítems del instrumento han de abarcar los temas relacionados con los procesos evaluativos de los docentes de aula. En el caso de no cumplir esta condición el instrumento adolecería de validez de contenido.

Para determinar la validez de contenido nos hemos basado en tres pilares: el marco teórico sobre la conceptualización de la evaluación en el aprendizaje, la colaboración de jueces expertos en el ámbito educativo y una prueba piloto.

Para tal efecto, el instrumento fue revisado por un Juicio de Expertos, procedimiento utilizado para este tipo de acciones (Barroso y Cabero, 2010; García y Cabero, 2011).

Los criterios contemplados para definir las características que debía tener el Comité de Expertos fueron los siguientes:

1. Formación y experiencia en el ámbito de evaluación: Expertos académicos e investigadores de universidades, en el ámbito de la evaluación de Chile y España.
2. Profesionales del Ministerio de Educación de Chile en donde se realiza el estudio.

En base a los criterios señalados anteriormente, se invitó a participar al proceso de validación a 5 expertos de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); 1 de la Universidad de Barcelona (UB); y 2 jueces del Ministerio de Educación de Chile. Un total de 8 expertos (anexo 2).

De estos, 6 especialistas respondieron al proceso de validación (75%), por lo que, la mortalidad experimental fue de un 25%.

Dado el conocimiento técnico y profesional de los jueces sobre el ámbito de estudio, les pedimos que valoraran el diseño del instrumento de acuerdo a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia del conjunto de ítems evaluados. Esta valoración nos permitiría ajustar las preguntas y mejorar el cuestionario.

El procedimiento seguido fue:

1. Se entregó a cada experto una pauta donde debían establecer los criterios de univocidad, pertinencia e importancia de cada uno de los 48 ítems iniciales del primer borrador del cuestionario:

Univocidad: Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.

Pertinencia: Hace referencia a la adecuación. Idoneidad, relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.

Importancia: Hace referencia al peso específico del ítem al conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente. La univocidad y pertinencia las debían valorar dicotómicamente (sí/no). (Anexo 2)

La importancia otorgada a cada ítem en relación con el tema objeto de estudio, se midió con una escala del 1 al 5, siendo:

1= Nada de importancia

2= Poca importancia

3= Escasa importancia

4= Bastante importancia

5= Mucha importancia

2. Se les sugirió realizar observaciones de cada uno de los apartados del cuestionario. Se ofreció la posibilidad de realizar una entrevista para recoger aspectos que los jueces no podían reflejar con el instrumento. Solo uno de los expertos, concretó una entrevista y formuló sus comentarios sobre el instrumento.

3. Se utilizó el correo electrónico como vía para el envío del instrumento.

Para analizar la validez de contenido se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de las opiniones de los expertos para ajustar el diseño del cuestionario.

Se calculó el coeficiente de variación (CV) valorados por los expertos, con el objetivo de determinar su nivel de concordancia de cada uno de los ítems.

El coeficiente de variación es, una medida de dispersión o variabilidad que indica que dispersos se encuentran los datos con respecto al promedio. Se considera que la dispersión es óptima cuando C.V es menor que 0,3 (Anguera, 2010; Blanco, 1997).

De su análisis desprende que:

- El CV osciló entre 0,8 y 0,48. (Ver Tabla 16)

- Los jueces coincidieron con una variación aceptable de menor dispersión entre los ítems 1 al 11 que oscilan entre un CV 0,08 y 0,11, correspondiente a la dimensión 1 del cuestionario.

Los ítems **1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, y 11** presentan un Coeficiente de Variación del 0,08 siendo los ítems:

- 1: Edad
- 2: Género (Masculino – Femenino)
- 4: Último resultado de su evaluación docente.
- 5: Años de experiencia docente.
- 6: Tipo de establecimiento donde ejerce el profesor.
- 7: Perfeccionamientos ¿Cuántos cursos y horas de formación ha realizado?
- 9: Considera que requiere formación pedagógica en prácticas evaluativas.
- 11: Utiliza la autoevaluación para evaluar su práctica evaluativa.

Los ítems **3 y 10** presenta un Coeficiente de Variación del 0,11 siendo concordantes, corresponde a:

- 3: Grado académico: Licenciado, Máster- Doctor.
- 10: La evaluación es parte importante de su profesión.

Los ítems **14, 16,22, 24, y 40** correspondientes a las dimensiones 2 y 3 del instrumento presentaron un Coeficiente de Variación del 0,08 siendo concordantes por lo que se decide mantenerlos, modificando su redacción estos corresponde a:

- 14: La evaluación es parte de su planificación efectiva.
- 16: La evaluación sólo sirve para calificar a cada alumno.
- 22: Fija criterios de evaluación de lo que desea que aprendan los alumnos.
- 24: Evalúa conocimientos y habilidades centradas en el proceso.
- 40: La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados.

Los ítems **15, 25, 27, 35 y 47** presenta un Coeficiente de Variación del 0,11 siendo concordantes por lo que se decide mantenerlos, modificando su redacción estos corresponde a:

- 15: La evaluación es una destreza profesional clave a desarrollar.
- 25: Utiliza la evaluación formativa por sobre la sumativa.
- 27: Sus prácticas evaluativas son de carácter sumativa.
- 35: Los instrumentos evaluativos que diseña están en sintonía con los objetivos de aprendizaje.

- 47: Utiliza la técnica evaluativa del diario de reflexión en su grupo de alumnos.

Los ítems **18, 28, 46 y 48** presentan un Coeficiente de Variación del 0,17 siendo concordantes, corresponde a:

- 18: Es insuficiente la utilización de una sola técnica de evaluación.
- 28: Considera la evaluación formadora en sus prácticas evaluativas.
- 46: Aplica la técnica de evaluación del portafolio con sus alumnos.
- 48: Aplica con sus alumnos un modelo evaluativo tradicional.

Los ítems **12,13, 17, 30, 33 y 43** presentan un Coeficiente de Variación del 0,19 siendo concordantes, corresponde a:

- 12: Identifica los conocimientos básicos y previos al momento de evaluar.
- 13: La evaluación es una actividad ingrata y aburrida.
- 17: Considera que sus prácticas evaluativas son deficientes.
- 30: Identifica los objetivos de su evaluación.
- 33: La evaluación que usted hace evalúa sólo contenidos por sobre habilidades.
- 43: Es insuficiente la utilización de un solo método de evaluación.

Los ítems **21, 26 y 42** presentan un Coeficiente de Variación del 0,24 siendo concordantes, corresponde a:

- 21: Aprovecha las intervenciones de los alumnos para profundizar más en los contenidos al momento de evaluar.
- 26: La evaluación que usted realiza es una actividad descontextualizada del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- 42: Diseña métodos de evaluación oral.

Los ítems **20, 34 y 41** presentan un Coeficiente de Variación del 0,28 siendo concordantes, corresponde a:

- 20: Tiene en cuenta la participación de sus alumnos al momento de evaluar.
- 34: La evaluación incide en la autoestima del alumno.
- 41: Diseña métodos de evaluación utilizando el criterio de evaluación del desempeño.

Se presentan a continuación los ítems que obtuvieron un Coeficiente de Variación igual o superior a **0,3** en los cuales no hay homogeneidad y, es importante indagar, mejorar, cambiar la redacción o eliminar, siendo los ítems **19, 23, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 39** y **44** correspondientes a :

- 19: Cuando evalúa a sus alumnos participan de la valoración de los aprendizajes.
- 23: Diseña estrategias evaluativas de aprendizaje cooperativo.
- 29: Elabora conjuntamente con el alumno escala de calificación y criterios para evaluar.
- 31: Utiliza la heterogeneidad como técnica evaluativa frente a sus alumnos.
- 32: La evaluación que usted hace evalúa sólo contenido por sobre habilidades.
- 36: Promueve una clara visión de los objetivos de evaluación.
- 37: Involucra a sus alumnos a la autoreflexión del aprendizaje.
- 38: Utiliza instrumentos asociados al control y verificación de objetivos.
- 39: Diseña métodos de evaluación con selección de respuesta o escritura corta.
- 44: Utiliza variados métodos de evaluación para el logro de un objetivo.

Los ítems 37, 38, y 39 presentan un Coeficiente de Variación del 0,42 aún cuando, su dispersión es superior a 0,3 son concordantes entre sí y se decide mantenerlos, cambiando la redacción de los mismos.

El ítem 31, presenta un Coeficiente de Variación del 0,48 siendo eliminado ya que su dispersión era muy heterogénea, respecto a los demás ítems. Esto es coincidente con las aportaciones cualitativas de los expertos que sugirieron también eliminar el ítem por su poca consistencia.

Tabla 13

Resultados Coeficiente de Variación.

Numero de ítems	Media	Desviación	CV
1	4,8333	0,40825	0,08
2	4,8333	0,40825	0,08
3	4,6667	0,5164	0,11
4	4,8333	0,40825	0,08
5	4,8333	0,40825	0,08
6	4,8333	0,40825	0,08
7	4,8333	0,40825	0,08
8	3,8333	1,16905	0,3
9	4,8333	0,40825	0,08
10	4,6667	0,5164	0,11
11	4,8333	0,40825	0,08
12	4,3333	0,8165	0,19
13	4,3333	0,8165	0,19
14	4,8333	0,40825	0,08
15	4,6667	0,5164	0,11
16	4,8333	0,40825	0,08
17	4,5	0,83666	0,19
18	4,6667	0,8165	0,17
19	4,3333	1,63299	0,38
20	4,3333	1,21106	0,28
21	4,3333	1,0328	0,24
22	4,8333	0,40825	0,08
23	4,1667	1,60208	0,38
24	4,8333	0,40825	0,08
25	4,6667	0,5164	0,11
26	4,3333	1,0328	0,24
27	4,6667	0,5164	0,11
28	4,6667	0,8165	0,17
29	4,1667	1,32916	0,32
30	4,5	0,83666	0,19
31	3,8333	1,83485	0,48
32	4,1667	1,32916	0,32
33	4,5	0,83666	0,19
34	4,3333	1,21106	0,28
35	4,6667	0,5164	0,11
36	4,1667	1,32916	0,32

37	4	1,67332	0,42
38	4	1,67332	0,42
39	4	1,67332	0,42
40	4,8333	0,40825	0,08
41	4,3333	1,21106	0,28
42	4,3333	1,0328	0,24
43	4,5	0,83666	0,19
44	4,3333	1,63299	0,38
45	4,5	1,22474	0,27
46	4,6667	0,8165	0,17
47	4,6667	0,5164	0,11
48	4,6667	0,8165	0,17

Las consideraciones realizadas por los expertos se han clasificado en dos unidades, respecto a las dimensiones del instrumento: valoración de las “preguntas abiertas” y de las “preguntas cerradas”.

En las Tablas 14 y 15 presentan los resultados de este análisis.

Tabla 14

Síntesis aportaciones de los jueces expertos.

Número del Ítem	Comentarios de las aportaciones de los jueces
2	Modificar la categoría (experto 4).
4	Presenta problemas de validez, modificar (experto 4)
6	Precisar la modalidad multigrado y si es profesor urbano o rural (experto 1). Modificar la palabra “tipo” por “ubicación” del centro (experto 4). Agregar número de cursos por nivel en el ítem (experto 5).
7	Formular nuevamente la pregunta, tendiente a explicitar su perfeccionamiento (experto 1 y 5 coincidentes). Incluir la institución donde realiza cursos en evaluación, señalar periodo de tiempo, modificar contenidos por perfeccionamientos (experto 6)
8	Se puede recorrer por otros medios, no es relevante (experto 4)
9	Agregar extensión en la pregunta ¿por qué? (experto 1). Modificar orientada a una respuesta estereotipada (experto 4). Especificar el ámbito que los docentes requieren formación, agregar sectores donde imparte su materia (experto 5).

Nota. Fuente: Elaboración con aportes de los expertos.

Tabla 15

Síntesis de las aportaciones de los jueces expertos dimensiones 2 y 3.

Número del Ítem	Comentarios de las aportaciones de los jueces
10	Precisar a qué tipo de evaluación se refiere el ítem 10 (experto 1).
15	Especificar la evaluación como la que el docente aplica y utiliza (experto 1). Modificar aprendizaje por el concepto de estrategias grupales (experto 5).
18	Modifica el ítem porque conlleva a una respuesta estereotipada (experto 4)
19	Se sugiere modificar método concepto equívoco (experto 1 y 4 coincidentes con la observación)
23	No se considera pertinente (experto 2, 4 y 5 coincidentes)
24	Modificar redacción del ítem (experto 4 y 5 coincidentes)
31	Cambiar el concepto de método del ítem (experto 4). Poco pertinente, no clara la pregunta, se sugiere eliminar (experto 5)

Nota. Fuente: Elaboración con aportes de los expertos.

Por último, tomando como referencia los criterios de validación expuestos en las líneas anteriores, los cambios propuestos en función a la validación de los expertos respecto a cada dimensión son las siguientes:

Dimensión 1: Datos personales y profesionales.

Ítem 2: Se modifica la categoría género por sexo.

Ítem 4: Se modifica la pregunta por presentar problemas de validez quedando:

¿Cuál es su título?

Ítem 6: Se modifica la redacción, la palabra “tipo” por “ubicación”.

Ítem 7: Se modifica la pregunta. Agregándose el período en años, horas y formación realizada.

Ítem 8: Se agrega escala de medida y se adapta en la versión final como ítem (10).

Ítem 9: Se modifica mayor especificidad de la pregunta y se adapta en la versión final como ítem (11).

Se agregan tres nuevos ítems:

Ítem 7 : Cursos por ciclo y modalidad Multigrado.

Ítem 9 : Sectores que imparte su materia.

Ítem 12: Comente sus prácticas evaluativas más utilizadas.

Dimensión 2: Conceptualización de la evaluación.

Ítem 10: Cambios en la redacción del ítem y número del ítem, quedando: La evaluación educativa para usted, es parte importante de su profesión. Se modifica número de ítem quedando en el **ítem 14** en la versión final.

Ítem 14: Cambios en su redacción y número del ítem, quedando: La evaluación que usted utiliza, es parte de una planificación afectiva, versión final del cuestionario **ítem 16**.

Ítem 17: Reducción del ítem y número en la versión final: Utiliza la evaluación formativa en sus alumnos, **ítem 21**.

Ítem 18: Reducción del ítem y número del ítem asignado: Comparte criterios de evaluación con sus alumnos, **ítem 22** en la versión final.

Dimensión 3: Prácticas evaluativas.

Ítem 19: Cambios en la redacción y ampliación del ítem y número, quedando: Cuando se evalúa a sus alumnos participan de la valoración del aprendizaje, **ítem 26**.

Ítem 24: Se modificó la redacción, quedando: Evalúa conocimientos y habilidades centradas en el proceso de aprendizaje, **ítem 27** en la versión final.

Ítem 41: Reducción del ítem y número, quedando: Diseña métodos de evaluación utilizando el criterio de ejecución del desempeño, **ítem 30**.

La versión final del cuestionario fue administrado a una muestra piloto de docentes, presentaban características similares a los individuos de la muestra a la investigación.

Los criterios utilizados para su selección fueron procedentes de:

- Una Comuna similar a la población del estudio.
- Centros educativos municipales.
- Docentes de educación general básica.

El pilotaje fue llevado a cabo de manera presencial con la colaboración de asesores técnicos pedagógicos del Ministerio de educación, quienes aplicaron el cuestionario a una muestra al azar de doce docentes (8 mujeres y 4 hombres) participantes a las reuniones mensuales de las redes pedagógicas. La duración promedio de la aplicación piloto del instrumento fue de 30 minutos. Fue administrado el primer semestre del año 2012.

Tabla 16

Muestra representativa.

Características	Muestra
Edad media	41 años (entre 26 y 59)
Género	8 mujeres – 12 hombres
Grado académico	54% con grado de Licenciatura
Docentes rurales	46%
Docentes urbanos	54%
Resultados evaluación docente	Competentes 72% Básicos 27%

Nota. Fuente: Elaboración con datos recogidos en la aplicación piloto.

Esta aplicación contribuiría a establecer la claridad de los ítems, los tiempos para su administración y el grado de comprensión de los docentes frente a las preguntas abiertas y cerradas del instrumento. Además permitió realizar modificaciones en los siguientes puntos:

- Redactar de forma más clara, las preguntas, determinar su relevancia y conocer la adecuación del número de preguntas.
- Controlar el tiempo de administración para establecer si era el más adecuado para su aplicación.
- Cambiar, eliminar o incluir nuevas preguntas.

Finalizando estas valoraciones obtuvimos la versión final de cómo ha quedado el instrumento (Ver anexo 6).

La Figura 18 muestra un resumen de los procedimientos efectuados en la validez de contenido.



Figura 18. Resumen de procedimientos validez del contenido.

6.1.2.2. Análisis de la fiabilidad del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje»

Los conceptos de fiabilidad y validez fueron clave para analizar la calidad de la información que se pretendía recoger con el instrumento. Porque, de esta dependía la solidez psicométrica del mismo (Cortina, 1993; Cohen y Swerdlik, 2001; García y Cabero, 2011).

Con el propósito de determinar la fiabilidad del instrumento, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en sus resultados de forma global, requerimos de la utilización de técnicas que nos permitieran hallar la confiabilidad del cuestionario, es por ello, que utilizamos el Coeficiente Alpha de Cronbach.

Este coeficiente es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de cuestionarios o escalas. Cuando se habla de fiabilidad sin más matizaciones, hay que entender que se trata de fiabilidad en el sentido de consistencia interna.

Consistencia interna, se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. La relación conceptual (homogeneidad de

los ítems) la suponemos al procurar que todos los ítems expresen el mismo rasgo, pero la comprobamos empíricamente en cada ítem (mediante la correlación de cada ítem con todos los demás) y en el conjunto de todo el instrumento (coeficiente de fiabilidad). Esto permite concluir que todos los ítems miden lo mismo, y sumados mide un rasgo determinado. Por esta razón se denominan coeficientes de consistencia interna, y se aducen como garantía de unidimensionalidad, es decir, de que un único rasgo subyace a todos los ítems (Cohen y Swerdlik, 2001; García y Cabero, 2011).

La consistencia se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos. Sus valores oscilan entre 0.0 y 1.0 Se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0.70 (Cohen y Swerdlik, 2001; García y Cabero, 2011). Se empleó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 15).

Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem (Cortina, 1993; Cohen y Swerdlik, 2001; García y Cabero, 2011).

Para llevar a cabo el Coeficiente de Cronbach, los ítems que fueron sometidos al análisis de fiabilidad como consistencia interna, fueron los correspondientes a los constructos: «Conceptualización de la evaluación» y «Prácticas evaluativas».

Para determinar la fiabilidad del cuestionario, la aplicación del Coeficiente de Cronbach, dio como resultado 0,923. Se consideró un valor aceptable con un buen nivel de Coeficiente Alpha y por lo tanto una buena consistencia interna o fiabilidad (Cortina, 1993; Cohen y Swerdlik, 2001; García y Cabero, 2011).

Sin embargo, se encuentran varios ítems cuya correlación elemento- total corregida es baja y se decide eliminar los ítems: **13,16,20,21, 25, 26,27, 30,31, 32, 40 y 45** que están por debajo de los .30, puesto que al eliminarles también aumenta el Coeficiente Alpha.

Estos ítems corresponden a:

Ítem 13: La evaluación es una actividad ingrata y aburrida; ítem 16: La evaluación sólo sirve para calificar a cada alumno; ítem 20: La participación es motivo de evaluación; ítem 21: Fija criterios de evaluación de lo que desea que aprendan sus alumnos; ítem 25: La evaluación que usted realiza es una actividad

descontextualizada del proceso de enseñanza- aprendizaje; ítem 26: Sus prácticas evaluativas son de carácter sumativas; ítem 27: Considera la evaluación formativa en sus prácticas docentes; ítem 30: Considera el interés de los alumnos al calificarlos en el momento de la evaluación; ítem 31: La evaluación que usted hace evalúa sólo contenidos por sobre habilidades; ítem 32: La evaluación incide en la autoestima del alumno; ítem 40: Es insuficiente un sólo método de evaluación; ítem 45: Aplica la evaluación tradicional (Ver anexo3)

Tabla 17

Análisis de fiabilidad de los ítems eliminados.

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
13.La evaluación es ingrata y aburrida	-,289	,898
16.La evaluación sirve para calificar	-,690	,900
20.La participación es motivo de evaluación	,054	,886
21.Fija criterios de evaluación	-,154	,894
25.La evaluación es descontextualizada del proceso	,252	,886
26.Sus prácticas son sumativas	-,097	,894
27.Utiliza la evaluación formativa en sus prácticas	,058	,874
30.Considera el interés del alumno al evaluar	,210	,885
31.Evalúa sólo contenidos	,160	,886
32.Su evaluación incide en la autoestima del alumno	-,178	,891
40.Es insuficiente un sólo método de evaluación	,121	,884
45.Aplica la evaluación tradicional	,067	,884

Fuente: Análisis de fiabilidad de los ítems considerados para eliminarlos.

La correlación entre los ítems, que comprobamos experimentalmente, nos permitió contar con un instrumento de medida, que mide aquello que pretendemos medir para el propósito de la investigación (Ver Tabla 21). Estos ítems fueron los

siguientes: 10,11,12,14,15,17,18,19,22,23,24,28,29,33,34,35,36,37,38,39,41,42,43 y 44, los cuales corresponden a:

Ítem 10: La evaluación educativa para usted, es parte importante de su profesión; ítem 11: Utiliza la autoevaluación; ítem 12: Da cuenta de los conocimientos para evaluar; ítem 14: La evaluación que usted utiliza, es parte de una planificación efectiva; ítem 15: La evaluación es una destreza profesional clave; ítem 17: Insuficiente una técnica para evaluar: ítem 18: Cuando se evalúa a sus alumnos participan de la valoración del aprendizaje; ítem 19: Utiliza la autoevaluación; ítem 22: Diseña estrategias grupales; ítem 23: Evalúa conocimientos y habilidades; ítem 24: Utiliza la evaluación formativa; ítem 28: Comparte criterios de evaluación; ítem 29: Identifica los objetivos; ítem 33: Los instrumentos evaluativos están en sintonía con los objetivos; ítem 34: Promueve una visión clara de los objetivos; ítem 35: Práctica la autoreflexión; ítem 36: Utiliza instrumentos de control; ítem 37: La evaluación se ajusta a los contenidos; ítem 38: Diseña métodos de evaluación; ítem 39: Diseña la evaluación oral ; ítem 41: Diseña métodos de evaluación utilizando el criterio de ejecución del desempeño; ítem 42: Utiliza la técnica del mapa conceptual; ítem 43: Aplica la técnica del portafolio; ítem 44: Utiliza el diario reflexivo.

Tabla 18

Análisis de fiabilidad de los ítems considerados como buenos.

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
10.Evaluación importancia	,840	,874
11.Utiliza la autoevaluación	,798	,875
12.Da cuenta de los conocimientos para evaluar	,837	,874
14.La evaluación es parte de su planificación efectiva	,886	,868
15.La evaluación es un destreza profesional clave	,886	,868
17.Insuficiente una técnica para evaluar	,837	,868
18.Participan los alumnos en la evaluación	,798	,875
19.Utiliza la autoevaluación	,737	,875
22.Diseña estrategias grupales	,589	,878

23.Evalúa conocimientos y habilidades	,840	,874
24.Utiliza la evaluación formativa	,837	,874
28.Comparte criterios de evaluación, utilizando el desempeño	,537	,878
29.Identifica los objetivos	,840	,874
33.Instrumentos evaluativos en sintonía con objetivos	,840	,874
34.Promueve una visión clara	,693	,876
35. Práctica la autoreflexión	,589	,878
36.Utiliza instrumentos de control	,893	,869
37.La evaluación se ajusta a los contenidos	,837	,874
38. Diseña métodos de evaluación	,500	,878
39.Diseña evaluación oral	,705	,87
41. Utiliza varios métodos de evaluación	,840	,874
4.Utiliza la técnica del mapa conceptual	,362	,881
4.Aplica la técnica del portafolio	,417	,881
4.Utiliza el diario reflexivo	,758	,875

Nota. Fuente: Análisis de fiabilidad de los ítems.

6.1.2.3. Validez de constructo

Evalúa el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del cuestionario pueden ser consideradas y utilizadas como medición del fenómeno que queremos medir. Puede ser calculada por diversos métodos, dentro de las técnicas estadísticas multivaridas, pero las más frecuentes se encuentra el análisis factorial exploratorio (AFE).

Es una técnica estadística en donde las variables son analizadas en conjunto. Su propósito es tratar de establecer una estructura subyacente entre las variables de análisis, a partir de su estructura de correlación entre ellas, es decir, busca definir grupos de variables, más conocidos como factores, que estén altamente correlacionados entre sí.

Seleccionamos esta técnica de validación para el «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje» para saber qué rasgos teóricos (constructos, factores o componentes) serían medidos a través de preguntas empíricamente formuladas (ítem).

EL AFE consta de cuatro características: el cálculo de la matriz capaz de expresar la variabilidad conjunta de todas las variables, la extracción del número óptimo de factores, la rotación de la solución para facilitar su interpretación y la estimación de las puntuaciones de los ítems de los factores. Estos procedimientos fueron realizados con el programa estadístico SPSS, versión 15.

Efectuamos primero el análisis de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables (inicial) y las comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción). Tras el análisis de las comunalidades de la extracción pudimos valorar cuales son las variables peor explicadas por el modelo.

Por lo tanto, manifestamos que la variable 15 (Promueve una visión clara de los objetivos) y la variable 24 (Utiliza diario reflexivo) son las peores explicadas, puesto que el modelo es capaz de reproducir el 64,7% y el 74,1% de su variabilidad original. El resto de las variables son explicadas por el modelo en un porcentaje del 99,2% siendo estas: la variable 3 (Da cuenta de los conocimientos para evaluar); variable 6 (Insuficiente una técnica para evaluar); la variable 11 (Utiliza la evaluación formativa) y la variable 18 (La evaluación se ajusta a los contenidos), Tal y cual lo muestra la siguiente Tabla.

Tabla 19

Comunalidades

Ítems	Inicial	Extracción
1.La evaluación es importante	1,000	,984
2.Utiliza la autoevaluación	1,000	,862
3.Da cuenta de los conocimientos para evaluar	1,000	,992
4.La evaluación es parte de su planificación	1,000	,928
5.La evaluación es una destreza profesional clave	1,000	,928
6.Insuficiente una técnica para evaluar	1,000	,992
7.Participan los alumnos en la evaluación	1,000	,862
8.Utiliza la autoevaluación	1,000	,870
9.Diseña estrategias grupales	1,000	,931
10.Evalúa conocimientos y habilidades	1,000	,984
11.Utiliza la evaluación formativa	1,000	,992
12.Comparte criterios de evaluación	1,000	,750
13.Identifica los objetivos	1,000	,984
14.Instrumentos evaluativos en sintonía con los objetivos	1,000	,984
15.Promueve una visión clara de los objetivos	1,000	,647
16.Práctica la autoreflexión	1,000	,931
17.Utiliza instrumentos de control	1,000	,800
18.La evaluación se ajusta a los contenidos	1,000	,992
19.Diseña métodos de evaluación	1,000	,799
20.Diseña evaluación oral	1,000	,909
21.Utiliza varios métodos de evaluación	1,000	,984
22.Utiliza la técnica del mapa conceptual	1,000	,997
23.Aplica la técnica del portafolio	1,000	,822
24.Utiliza el diario reflexivo	1,000	,741

Nota: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A partir de estos resultados, nos planteamos cuál sería el método para extraer los factores que nos permitirán explicar todas o cada una de las variables incluidas en el análisis. En este caso optamos por realizar la extracción con 2 factores.

Tabla 20

Extracción por 2 factores

Varianza total explicada

Componente	Autov alores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,158	63,159	63,159	15,158	63,159	63,159	10,508	43,783	43,783
2	3,460	14,418	77,577	3,460	14,418	77,577	8,111	33,795	77,577
3	3,042	12,676	90,253						
4	1,405	5,853	96,106						
5	,662	2,757	98,863						
6	,273	1,137	100,000						
7	6,92E-016	2,88E-015	100,000						
8	3,85E-016	1,60E-015	100,000						
9	2,87E-016	1,20E-015	100,000						
10	1,40E-016	5,84E-016	100,000						
11	1,35E-016	5,61E-016	100,000						
12	1,11E-016	4,63E-016	100,000						
13	1,10E-016	4,60E-016	100,000						
14	1,04E-016	4,35E-016	100,000						
15	6,15E-017	2,56E-016	100,000						
16	-4,3E-033	-1,8E-032	100,000						
17	-1,2E-021	-4,8E-021	100,000						
18	-6,5E-018	-2,7E-017	100,000						
19	-2,1E-017	-8,9E-017	100,000						
20	-3,4E-017	-1,4E-016	100,000						
21	-8,5E-017	-3,6E-016	100,000						
22	-1,1E-016	-4,7E-016	100,000						
23	-2,7E-016	-1,1E-015	100,000						
24	-7,3E-016	-3,0E-015	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Los 2 factores explican el 77,6 % de la varianza, el 1º 63,2% % y el segundo el 14,4%.

Se analizó la estimación de las puntuaciones de los ítems en cada uno de los factores que se presenta a continuación: (Ver anexo 5)

El factor 1: Conceptualización de la evaluación 11 ítems (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11,16, 17,18,) Conformado por los siguientes ítems.

Ítem 1: La evaluación es parte importante de su profesión; ítem 3: Da cuenta de los conocimientos para evaluar; ítem 4: La evaluación es parte de su planificación; ítem 5:La evaluación es una destreza profesional clave; ítem 6:Insuficiente una sola técnica evaluativa; ítem 8: Utiliza la autoevaluación y la participación de los alumnos; ítem 9: Diseña estrategias evaluativas grupales; ítem 11:Utiliza la evaluación formativa; ítem16:Práctica la auto reflexión; ítem17:Utiliza instrumentos asociados al control; ítem 18: La evaluación se ajusta a los contenidos trabajos.

Existen algunos ítems que saturan en ambos factores pero hemos decidido que formen parte de este factor, como es el caso de:

Ítem 1: “Importancia de la evaluación” 62% pese a que presenta una mayor puntuación en el factor 2, con un 71% por las características de importancia que tiene para el docente consideramos que debe quedarse en el factor 1.

El ítem 14: “Instrumentos evaluativos en sintonía con los objetivos” presenta una alta puntuación en el factor 2 con un 71% satura en el factor 1 con 62% pero consideramos que debe quedarse en el factor 2 por el concepto que encierra la evaluación de objetivos.

Otro ítem del factor 2 con alta puntuación y que satura en ambos es el ítem 18: “La evaluación se ajusta a los contenidos” presenta una puntuación más alta en el factor 1 con un 97% frente a un 20% por lo cual debe permanecer en el factor 1.

En el factor 1 se evidencia 1 ítems que su puntuación es inferior a .30. El ítem 19: Diseña métodos de evaluación con una puntuación de 12,7%.

Existen dos ítems con puntuaciones negativas en el factor 1, ítems 22 y 23 esto puede deberse a que presentan mayor puntuación en el factor 2 y están significativamente relacionadas con el factor 2 de prácticas evaluativas con un 83,5% y un 82% respectivamente. Además son los únicos ítems negativos que son inferiores a .30. Representadas con un -172% y -127% en el factor 1.

El Alpha de Cronbach de este factor fue de .0945.

Tabla 21

Análisis de fiabilidad de los ítems del factor 1

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Evaluación importancia	,594	,945
Da cuenta de los conocimientos para evaluar	,826	,937
La evaluación es parte de su planificación	,925	,933
La evaluación es un destreza profesional clave	,925	,933
Insuficiente una técnica para evaluar	,779	,939
Utiliza la autoevaluación	,774	,939
Diseña estrategias grupales	,637	,944
Utiliza la evaluación formativa	,895	,935
Comparte criterios de evaluación	,540	,947
Práctica la autoreflexión	,590	,945
La evaluación se ajusta a los contenidos	,912	,934

Nota. Fuente: Análisis de fiabilidad de los ítems factor 1.

El factor 2: Sobre la práctica evaluativa lo conforman 13 ítems (2,7,10,12,13,14,15,19,20,21,22,23,24).

Ítem 2: Utiliza la autoevaluación para evaluar su práctica evaluativa; ítem 7: Participan los alumnos en la evaluación; ítem 10: Evalúa conocimientos y habilidades; ítem 12: Comparte criterios de evaluación; ítem 13: Identifica los objetivos; ítem 14: Evalúa instrumentos en sintonía con objetivos; ítem 15: Promueve una visión clara de los objetivos; ítem 19: Diseña métodos de evaluación; ítem 20: Diseña evaluación oral; ítem 21: Utiliza varios métodos de evaluación; ítem 22: Utiliza la técnica del mapa conceptual ; ítem 23: Aplica técnica del portafolio, ítem 24: Utiliza la técnica del diario reflexivo.

El ítem 7: “Participación de los alumnos en la evaluación”, en el factor 1 corresponde a un 43% frente a una puntuación más alta de 77%, este ítem se considera más relevante en el conjunto del factor 2.

Ítem 12“Comparte criterios de evaluación” ítem 13: “Identifica los objetivos de su evaluación”; el ítem 14. “Instrumentos en sintonía con los objetivos” y el ítem 15. “Promueven una visión clara de los objetivos” con puntuaciones más altas en el

factor 2 se considera pertinente dejarlas en el factor 2 ya que están más vinculadas a la dimensión sobre “Prácticas evaluativas”.

Ítem 20: “Diseña evaluación oral” con un 32% en el factor 1 frente a un 73% en el factor 2 por esta alta puntuación es recomendable que agrupe el conjunto de ítem del factor 2.

De igual modo, pasa con el ítem 21: “Utiliza varios métodos de evaluación” pese a que presenta una alta puntuación 71% consideramos que no se relaciona adecuadamente con un concepto “evaluación” aún cuando su puntuación es alta un 62% consideramos que tiene mayor grado de concordancia con el factor 2 sobre prácticas evaluativas que realizan los docentes que a un referente teórico.

En el factor 2 se evidencia 9 ítems que sus puntuaciones son inferior a .30, de los cuales son los ítems:

Ítems 3: Da cuenta de los conocimientos básicos; ítem 4: La evaluación es parte de su planificación; ítem 5: La evaluación es una destreza profesional clave; ítem 6: Es insuficiente una sola técnica evaluativa. Ítem 8: Utiliza la autoevaluación al momentos de evaluarlos; ítem 9: Diseña estrategias evaluativas grupales siendo esta la más baja con una puntuación de 12 en el factor 2, junto al ítem 16: Práctica la autoreflexión.

Ítem 11: Utiliza la evaluación formativa y el ítem 18: La evaluación se ajusta a los contenidos trabajos presentan una puntuación igual a 20.

En el análisis no observamos ítems negativos en el factor 2.

El Alpha de Cronbach de este factor fue de ,954.

Tabla 22

Análisis de fiabilidad de los ítems del factor 2

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Utiliza la autoevaluación	,924	,931
Participan los alumnos en la evaluación	,924	,931
Utiliza la autoevaluación	,568	,941
Evalúa conocimientos y habilidades	,875	,932
Comparte criterios de evaluación	,554	,941
Identifica los objetivos	,875	,932
Instrumentos evaluativos en sintonía con objetivos	,875	,932
Promueve una visión clara de objetivos	,657	,938
Diseña evaluación oral	,771	,936
Utiliza varios métodos de evaluación	,875	,932
Utiliza la técnica del mapa conceptual	,622	,941
Aplica la técnica del portafolio	,625	,950
Utiliza el diario reflexivo	,736	,936

Nota. Fuente: Análisis de fiabilidad de los ítems factor 2.

El análisis factorial exploratorio es una herramienta apropiada para analizar la correspondencia entre las dimensiones que se pretendían estudiar, al diseñar un instrumento y al evidenciar los resultados empíricos obtenidos al aplicarlo, consideramos que cumplía con las características de ser un instrumento confiable para medir el ámbito evaluativo en un grupo de la población real.

La Tabla 23 muestra el resumen de los tres análisis, el factor 1 “Conceptualización de la evaluación” lo conforman 11 ítems con una fiabilidad α 945, el factor 2 “Prácticas evaluativas” lo conforman 13 ítems con una fiabilidad α 954. Finalizando, el análisis del instrumento global fue de α 923.

Tabla 23

Resumen análisis de fiabilidad por dimensiones.

Dimensiones	Alpha de Cronbach
“Conceptualización de la evaluación”	,945
“Prácticas evaluativas”	,954
Instrumento global	,923

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de α .

6.2. Descripción de la entrevista para los profesores de educación básica de La Unión

El tipo de entrevista que mejor se adaptó a las características de nuestra investigación fue la semiestructurada cara a cara con el entrevistado, donde, a través de una conversación, pudiéramos percibir las interpretaciones que realiza el docente desde su propia experiencia.

La entrevista se diseñó para ser utilizada en el contexto de centros educativos municipales, específicamente docentes de educación general básica de la Comuna de la Unión, Chile. Para su elaboración se tuvieron en cuenta las revisiones bibliográficas relacionadas con la temática de estudio. (Ver Figura.13) Como se deseaba complementar la información recolectada a través de otro instrumento, la entrevista resultó ser un valioso aporte para corroborar la información de la aplicación del cuestionario, en donde pudiéramos indagar respecto a la experiencia personal del docente respecto a su práctica evaluativa.

En base a los planteamientos teóricos de elaboraron un número de preguntas que conformaron una pauta preliminar de entrevista, el cual, una vez diseñado tuvo que ser validada por personas expertas en el tema.

En este proceso, de concreción de las preguntas de la entrevista, contamos con la colaboración de un experto que revisó los distintos borradores, hasta llegar a la versión final. Conformada la entrevista, se distribuyó la organización del tiempo para su que fluctuando entre 30 y 45 minutos para su aplicación. Se establecieron cinco tópicos que nos permitió profundizar en los temas y a partir de ellos, elaboramos las preguntas abiertas, facilitando a que profesor pudieran extenderse en sus respuestas.

Los tópicos señalados anteriormente pretender responder a lo siguiente:

- **Sistema de evaluación del centro:** hace referencia a información sobre la existencia o no, de algún mecanismo que implemente una cultura evaluativa en el centro educativo.

- **Utilidad de la evaluación:** Cual es el significado que el profesor brinda a los diferentes tipos de evaluación: inicial, procesual y final.
- **La evaluación de la participación:** Conocer la percepción de los involucrados respecto a los factores que inciden en la dinámica educativa de la clase. Esta participación redundará en beneficio del propio proceso formativo de éste.
- **Estrategias del proceso evaluativo:** determinar qué factores intervienen en sus prácticas evaluativas.
- **Medios utilizados para evaluar:** Indagar sobre las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que diseñan los profesores para obtener información de los procesos evaluativos de sus estudiantes.

A través de tópicos se pretendía que los profesores pudieran manifestar sus ideas, percepción, respecto a diferentes ámbitos de la evaluación y comentar cómo desarrollan sus prácticas evaluativas en el aula. De igual modo, se planteó al jefe de DAEM la posibilidad de contar con una ambientación correcta, en donde pudieran desarrollarse las entrevistas a los profesores, evitando afectar las horas y disponibilidad de tiempo de estos. Se estableció que las grabaciones se realizarían en audio y con la autorización de cada docente. Se contempló este procedimiento para evitar sesgos en la información que nos dieran los profesores.

Así pues, durante los meses de octubre y noviembre del 2012, después de elaborar una propuesta de pauta preliminar de entrevista, con sus modificaciones, pudimos definir progresivamente el instrumento final (Ver anexo 7).

Siguiendo los planteamientos Sandín (2003) la entrevista se estructuró en base a los tópicos de la investigación a través de unidades de análisis y, posteriormente, se elaboraron los códigos correspondientes. Tal como muestra la Figura 19.

Tópicos abordar	Número pregunta
Existencia de un sistema de evaluación del centro.	n° 1: ¿Qué cultura evaluativa tiene su centro?
Utilidad de los diferentes tipos de evaluación	n° 2: ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación diagnóstica? n° 5: ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación procesual? n° 7: ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación de resultados?
Estrategias en el proceso evaluativo.	n° 4: ¿Cómo participa el alumno que hace y cómo utiliza la participación del alumno?
La evaluación de la participación	n° 3: ¿Qué hace usted en el proceso evaluativo? n° 6: ¿Qué estrategias utiliza y para que las utiliza?
Medios utilizados para evaluar.	n° 8: ¿Qué influencia tienen los instrumentos de evaluación sobre sus prácticas docentes?

Figura 19. Tópicos de entrevista y relación con las preguntas de la investigación.

6.3. Procedimiento para la aplicación de los instrumentos de recolección de información

La aplicación del cuestionario y la entrevista se realizó en la Comuna de La Unión. Previamente, meses antes, se entregó un «Protocolo de aplicación» donde se informaba, cómo se desarrollarían los procedimientos de recolección de información.

El procedimiento se resume en los siguientes pasos:

- En primer lugar se envió el protocolo al director del DAEM y a los de los respectivos centros educativos donde se explicaba el objetivo de la investigación y se solicitaba su participación (Ver anexo 4).
- Se distribuyeron los tiempos, fechas y lugares para concretar la aplicación del cuestionario y las entrevistas.
- Se proporcionó a través del DAEM, toda la información que permitiera cumplir con los plazos establecidos, cabe destacar que en la recogida de información se efectuó en el periodo establecido.

- Se administraron en cada centro educativo, los cuestionarios para los docentes y las entrevistas fueron concentradas en un solo centro educativo.
- Este proceso duró aproximadamente una semana. Siendo el número de participantes total 125 docentes de la comuna de la Unión. (rural 49-urbano76)
- La duración de la administración del cuestionario fue de 35 minutos promedio.
- Esta aplicación se efectuó entre el 12 al 28 de diciembre del 2012.
- Las entrevistas fueron efectuadas entre el 10 al 19 de diciembre del 2012, Contamos con la utilización de la grabación en audio, con un tiempo de extensión de cada entrevista individual de unos 25 a 30 minutos.
- Se realizaron un total de 9 entrevistas. (Ver anexo 7)

6.4. Análisis de los datos de los instrumentos de la investigación

Dado que nuestro estudio se centra en una perspectiva de investigación mixta, a la hora de seleccionar el tipo de análisis de los datos recogidos a través del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje» y de la «entrevista semiestructurada » realizada a algunos informantes, se establecieron los procedimientos a aplicar, los cuales, describiremos con mayor especificidad en este capítulo.

6.4.1. Procedimientos para el análisis de los datos cuantitativos

El análisis estadístico nos permitió poder medir, predecir y explicar un conjunto de variables (ítems) del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje».

Se realizaron diferentes procedimientos uno de ellos fue el análisis inferencial, ya que deseábamos evaluar el grado de asociación o independencia entre una variable cuantitativa y una variable categórica. A continuación detallaremos los pasos realizados:

- Se procedió a la codificación de las respuestas de los 35 ítems en el programa estadístico SPSS, versión 15.

- Selección de las pruebas estadísticas: las pruebas paramétricas son un tipo de pruebas de significación estadística que cuantifican la asociación o independencia entre una variable cuantitativa y una categórica (Pérez y López 2009; Rubio y Berlanga, 2012).

Estas pruebas paramétricas se clasifican en dos: prueba t y prueba ANOVA.

Ambas pruebas exigen ciertos requisitos de parametricidad:

- a) La distribución normal de la variable en los grupos que se compara.
- b) La homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos.
- c) Y una “n” muestral no inferior a 30.

El incumplimiento de estos criterios afecta su utilización y, tener que recurrir a la aplicación de pruebas no paramétricas. Por lo tanto, tomamos la decisión estadística en base a la realización de pruebas de significación que cuantificaron hasta qué punto la variabilidad de la muestra puede ser responsable de los resultados en la investigación.

Visauta (2007) Considera que la significación estadística entre dos variables depende de dos componentes fundamentales:

El primero es la magnitud de la diferencia a testar. Así cuanto más grande sea la diferencia entre las dos variables, más fácil será demostrar que la diferencia es significativa. Por el contrario, si la diferencia entre ambas variables es pequeña, las posibilidades de detectar diferencias entre ellas se dificultan.

El segundo componente que cabe tener en cuenta es el tamaño muestral. Cuanto más grande sea el tamaño muestral, más fácil será detectar diferencias entre las variables.

- a) La distribución normal de la variable en los grupos que se compara.
 - Normalidad: Los valores de la variable deben seguir una distribución normal, por lo menos de la población a la que pertenece la muestra.

Estas pruebas o tests son pruebas de significación estadística que cuantifican hasta qué punto la variabilidad de la muestra puede ser responsable de los resultados del estudio.

La H_0 (Hipótesis nula) representa la afirmación de que no existe asociación entre dos variables estudiadas y la H_a (Hipótesis alternativa) afirma que hay algún grado de relación o asociación entre dos variables. La decisión en toda prueba de contraste consiste en aceptar o rechazar la hipótesis H_0 , se expresa con el **valor “p”**, que es la probabilidad de aceptar la hipótesis alternativa como cierta, cuando la cierta podría ser la hipótesis nula. El valor “p” indica si la asociación es estadísticamente significativa (Garantía de valor). Este valor se fija en 0.05 ó 0.01.

Una seguridad del 95% lleva implícito una $p <$ de 0.05 y una seguridad del 99% lleva implícita una $p <$ de 0.01 (Pérez y Lopez, 2009; Rubio y Berlanga, 2012).

b) La homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos.

- Las varianzas de la VD en los grupos que se comparan deben ser aproximadamente iguales. Por ello, se estableció comprobar si cumplen la condición de homogeneidad de varianza. La prueba aplicada fue: Prueba de Levene (Estadístico, SPSS).

c) Y una “n” muestral no inferior a 30.

- La “n” muestral no debe ser inferior a 30, y cuanto más se acerque a la n poblacional mejor.

Una vez establecidos estos procedimientos se seleccionaron las muestras de la investigación las cuales fueron independientes y dependientes.

- ❖ Muestras dependientes o relacionadas: Fueron aquellas provenientes de un universo muestral, las cuales al aplicarle un plan experimental se espera un cambio. En nuestra investigación fueron:
Variable calidad de las prácticas evaluativas y Nivel Competencial.

- ❖ Muestras independientes: Fueron aquellas cuyo universo de población fueron diferentes. Es el caso, por ejemplo:

Variable edad: número de años de los profesores.

Variable sexo (ítem 2), que se dividió en dos universos diferentes: hombres y mujeres.

Variable grado académico (ítem 3), que se dividió en: Licenciados, Magister y Doctor.

Variable experiencia docente (ítem 5), definida por: menos de 5 años, entre 5 y 15 años, 15 y 30 años y entre 30 y 45 años.

A continuación en la Tabla 24 resumimos el tipo de pruebas que debe utilizarse según el contraste planteado (Ferrán, 2002):

Tabla 24
Tipos de contraste

Tipo de contraste	Pruebas
Una muestra	Prueba t
Dos muestras independientes	Prueba t para datos independientes
Dos muestras relacionadas	Prueba t para datos relacionados
Más de dos muestras independientes	ANOVA

Nota. Fuente: Citado por Rubio y Berlanga (2012).

En nuestra investigación utilizamos la prueba t para comparar las medias de dos grupos con datos independientes (t-test groups); la prueba ANOVA para la comparación de medias de más de dos grupos independientes.

A continuación presentamos la Tabla 25 donde se resume los tipos de pruebas utilizadas en esta investigación en función de las variables y los objetivos planteados.

Tabla 25

Resumen pruebas estadísticas.

Variables a comparar		Prueba estadística	Objetivos de la investigación
Conceptualización: se ha generado una variable que es la suma de los ítems que conforman el primer factor: CONCEPTUALIZACIÓN N (ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24)	Calidad de las prácticas evaluativas: se ha generado una variable que es la suma de los ítems que conforman el segundo factor: CALIDAD (ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)	Correlación de Pearson	Constatar si la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre buenas prácticas evaluativas.
Importancia de la evaluación: variable categórica conformada por 4 grupos (ítem 14)	Calidad de las prácticas evaluativas: se ha generado una variable que es la suma de los ítems que conforman el segundo factor: CALIDAD (ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)	Comparación de medias para más de dos grupos independientes (ANOVA de un factor)	Verificar si el docente que otorga una mayor importancia a la evaluación, desarrolla una mejor práctica evaluativa
Resultado del rendimiento de los alumnos: variable categórica conformada por 4 grupos (ítem 10)	Calidad de las prácticas evaluativas: se ha generado una variable que es la suma de los ítems que conforman el segundo factor: CALIDAD (ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)	Comparación de medias para más de dos grupos independientes: ANOVA de un factor	Confirmar si las buenas prácticas evaluativas promueven mayor porcentaje de aprobación.
	Importancia de la evaluación: se ha generado una variable que es la suma de los ítems que conforman el primer factor: CONCEPTUALIZACIÓN N (ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24)		
Competencia docente: variable categórica conformada por 4 grupos (ítem 13)	Calidad de las prácticas evaluativas: se ha generado una variable que es la suma de los ítems que conforman el	Comparación de medias para más de dos grupos independientes	Indagar si los docentes con niveles competenciales más altos

	segundo factor: CALIDAD (ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)	s: ANOVA de un factor	implementan mejores prácticas evaluativas
--	---	--------------------------	--

En la Tabla 26 se muestran las pruebas utilizadas para el control de las variables intervinientes.

Tabla 26

Resumen pruebas utilizadas para las variables intervinientes.

Variables a comparar		Prueba estadística	Finalidad
Control de la variable edad	CALIDAD	Correlación de Pearson	Comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función de la edad
Control de la variable sexo	CALIDAD	Comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups)	Comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función del sexo
Control de la variable nivel académico	CALIDAD	Comparación de medias para más de dos grupos independientes (ANOVA de un factor)	Comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función del nivel académico
Control de la variable experiencia docente	CALIDAD	Comparación de medias para más de dos grupos independientes (ANOVA de un factor)	Comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función de la experiencia docente
Control de la variable ubicación del centro educativo	CALIDAD	Comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups)	Comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función de la ubicación del centro educativo
Control de la variable sector	CALIDAD	Comparación de medias para	Comprobar si existen diferencias

donde se imparte docencia		más de dos grupos independientes (ANOVA de un factor)	en las prácticas evaluativas en función de la ubicación del sector donde se imparte docencia
Control de la variable ciclo	CALIDAD	Comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups)	Comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función de la ubicación del ciclo donde se imparte docencia
Control de la variable edad	CONCEPTUALIZACIÓN	Correlación de Pearson	Comprobar si existen diferencias en conceptualización de la evaluación en función de la edad
Control de la variable sexo	CONCEPTUALIZACIÓN	Comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups)	Comprobar si existen diferencias en conceptualización de la evaluación en función del sexo
Control de la variable nivel académico	CONCEPTUALIZACIÓN	Comparación de medias para más de dos grupos independientes (ANOVA de un factor)	Comprobar si existen diferencias en conceptualización de la evaluación en función del nivel académico
Control de la variable experiencia docente	CONCEPTUALIZACIÓN	Comparación de medias para más de dos grupos independientes (ANOVA de un factor)	Comprobar si existen diferencias en conceptualización de la evaluación en función de la experiencia docente
Control de la variable ubicación del centro educativo	CONCEPTUALIZACIÓN	Comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups)	Comprobar si existen diferencias en conceptualización de la evaluación en función de la ubicación del centro educativo
Control de la variable sector donde se imparte	CONCEPTUALIZACIÓN	Comparación de medias para más de dos	Comprobar si existen diferencias en

docencia		grupos independientes (ANOVA de un factor)	conceptualización de la evaluación en función de la ubicación del sector donde se imparte docencia
Control de la variable ciclo	CONCEPTUALIZACIÓN	Comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups)	Comprobar si existen diferencias en conceptualización de la evaluación en función de la ubicación del ciclo

6.4.2. Análisis cualitativo de la entrevista

Para el análisis de contenido se ha seguido un procedimiento deductivo-inductivo a partir de la Teoría fundamenta de Glaser & Strauss (1967), con el fin de establecer una serie de categorías que describan los datos recogidos, dando respuesta a las preguntas planteadas en la investigación (Sandín, 2003; Hernández et al., 2006).

Se procedió a codificar, categorizar y clasificar la información obtenida en la recolección de datos de la entrevista, con el uso del programa Athas-ti. 6.2 (Muhr & Friese, 2005).El proceso implicó cuatro etapas:

a) Codificación de la información: Se creó la hermenéutica unidad (HU) siendo aquella que contiene todo los datos sobre lo que se analizó. Las entrevistas se asignaron como documentos primarios en el programa Athas-ti, provenientes de las transcripciones de las grabaciones en audio que permitió al investigador familiarizarse con la información que recopiló. Se asociaron los documentos a la HU, designándose un número a cada entrevista, tal como lo muestra el ejemplo. Se analizaron P9 entrevistas.

Por ejemplo: “P1: Entrevista 1.txt”

b) Categorización: Consistió en codificar la información, seleccionar las citas de los documentos primarios. Los fragmentos “quotes” fueron codificados en base al interés del investigador y del aporte de la información para dar respuesta al tópico analizado.

Se establecieron las categorías de primer (quotations) y segundo nivel (codes). Esto permitió conformar las categorías y por otro, crear la red.

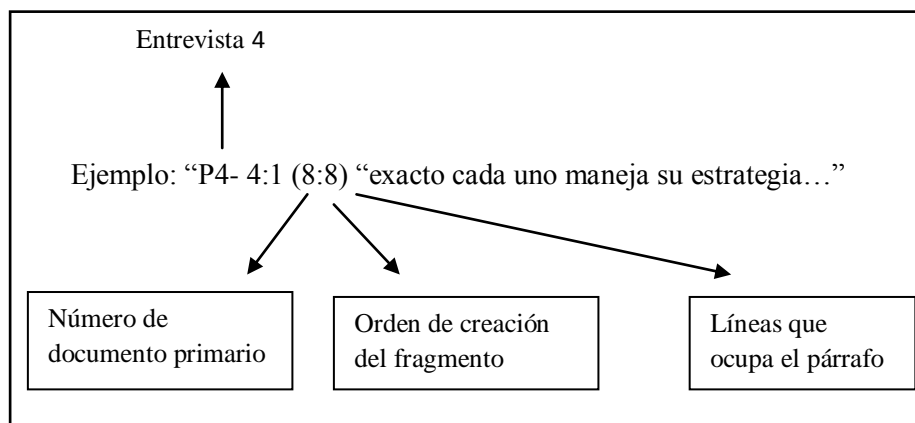


Figura 20. **Procedimiento del análisis de contenido.**

Una vez seleccionado el fragmento se pasó a una nueva fase del análisis de datos que fue la “Creación de códigos”. Existen diversas formas para asignar códigos a los fragmentos de texto. En nuestro caso, se codificó con la opción: Open coding (crear un nuevo código) ya que, se adaptó mejor al análisis deductivo que deseamos realizar, él cual, partió con una serie de dimensiones o categorías previamente establecidas a partir de el marco teórico. Los códigos analizados estaban asociados a un fragmento seleccionado (Miles & Huberman, 1994, Sandín, 2003).

Categoría	Subcategoría	Unidades de análisis	Códigos
Prácticas evaluativas	Cultura evaluativa del centro	P1-1:1 (3:0) “Tenemos la evaluación escrita, en el caso de la asignatura de inglés,”	Pruebas escritas
“Conjunto de estrategias o métodos que llevan a cabo los docentes utilizados a la hora de evaluar a los alumnos”	“Concepto vinculado a la a la utilización del método tradicional”		

Figura 21. Matriz de análisis elaboración del investigador.

c) Creación de redes: Consistió en el reflejo gráfico de lo que se estaba relacionando a través de un mapa conceptual de los términos, es decir, la teorización o creación de modelos teóricos.

d) Interpretación analítica: Fueron los primeros hallazgos o teorías, esto se logró a través de un discurso interpretativo de las respuestas de los informantes.

6.5. Triangulación como herramienta para la validez y confiabilidad de la investigación

Utilizamos la triangulación, para dar mayor validez a la investigación, ya que, a través de ella, podíamos acceder de mejor manera a la realidad social siempre compleja.

En este sentido, se buscó maximizar los criterios de verdad a partir de la contrastación

de métodos (Taylor y Bogdan, 1998; Hernández et al., 2006; Taylor ,2012).

La triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora. La utilización de múltiples métodos permite desarrollar una investigación sistemáticamente (Hernández et al., 2006).

Si bien, cada método genera un estudio completo en sí mismo, los resultados obtenidos a través de esta estrategia, generan mayor entendimiento del fenómeno estudiado.

Este procedimiento se llevó a cabo con los datos de distintas técnicas (cuestionario – entrevistas) relevantes de la investigación, que, permitió ofrecer una comprensión de lo obtenido y, contribuyó, a dilucidar patrones similares y diferentes en ambas fuentes, para una mejor comprensión del tema de investigación. Por lo tanto, la triangulación, es un proceso de ampliación y verificación de resultados.

Para ello utilizamos la **triangulación metodológica**: a partir de los diferentes métodos (cuantitativos y cualitativos) se obtuvieron resultados que al contrastar sus categorías o temas de los instrumentos, permitieron valorar y discutir la información obtenida con los aspectos teóricos, logrando así, un entendimiento global del fenómeno de estudio.

A continuación la Figura 22, presenta un resumen de los instrumentos utilizados en la investigación

Instrumento	Objetivos	Descripción	Fuente de Información
Cuestionario exploratorio	<p>Verificar si el docente que otorga mayor importancia a la evaluación desarrolla una mejor práctica evaluativa.</p> <p>Confirmar si las buenas prácticas evaluativas promueven mayor porcentaje de aprobación de los estudiantes.</p> <p>Indagar si los docentes con niveles competencial más altos implementan mejores prácticas evaluativas.</p>	<p>Contiene un total de 35 ítems compuesto por preguntas abiertas y tipo likert, estructurado en tres dimensiones 1: Datos personales y profesionales, dimensión 2: conceptualización de la evaluación y dimensión 3: Prácticas evaluativas.</p>	Profesores de educación general básica.
Entrevista-Semiestructurada	<p>Constatar si la formación y conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre que son unas de buenas prácticas evaluativas.</p>	<p>Ocho preguntas abiertas referidas a diferentes tópicos de la investigación:</p>	

Figura 22. Resumen de las fuentes de información.

V. RESULTADOS

Capítulo 7. Análisis de Resultados

Introducción al capítulo

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la información recogida a través del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje» y de la entrevista semiestructurada realizada a algunos informantes clave con el fin de caracterizar y analizar el proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes de educación general básica municipalizados. Todo este análisis nos ha de permitir comprobar si las buenas prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de este nivel educativo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes.

Para analizar toda la información hemos partido de los objetivos y de las preguntas que nos planteábamos resolver, así el capítulo se estructura de la siguiente manera: primeramente se realizará una descripción general de los docentes que han participado en la investigación y seguidamente se presentan los resultados para dar respuesta a los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

7.1. Caracterización de la muestra de docentes.

En la investigación han participado un total de 125 profesores que imparten sus clases en educación básica de la Comuna de la Unión, Chile.

La media de edad de los docentes se sitúa en 46 años.

La Tabla 27 presenta las frecuencias de edades más destacadas dentro de la **muestra 1**, que fluctúan entre 26 a 65 años, distribuyéndose de la siguiente manera: 4 docentes de 26 años con 4 frecuencias; 32 años con 7 frecuencias; 34 años con 6 frecuencias; 37 años con 5 frecuencias; 46 años con 4 frecuencias; 51 años con 4 frecuencias; 52 años con 7 frecuencias; 53 años con 6 frecuencias; 57 años con 6 frecuencias; 58 años con 6 frecuencias; 59 con 4 frecuencias; 60 con 6 frecuencias y 62 con 5 frecuencias. Lo que refleja que la **mayor frecuencia de edad** se encuentra en **34, 53, 57, 58 y 60 años**. Y la menor frecuencia entre estos rangos es en **26 años**.

Tabla 27

Distribución de frecuencia por edad.

Edades	Frecuencia	Porcentaje válido
23	1	0,8
25	1	0,8
26	4	3,2
27	3	2,4
28	2	1,6
29	1	0,8
30	3	2,4
31	2	1,6
32	7	5,6
33	1	0,8
34	6	4,8
35	2	1,6
36	3	2,4
37	5	4
38	2	1,6
39	3	2,4
40	1	0,8
41	1	0,8
42	3	2,4
43	3	2,4
45	1	0,8
46	4	3,2
47	2	1,6
48	2	1,6
49	2	1,6
50	1	0,8
51	4	3,2
52	7	5,6
53	6	4,8
54	3	2,4
55	2	1,6
56	5	4
57	6	4,8
58	6	4,8
59	4	3,2
60	6	4,8
61	1	0,8
62	5	4

63	3	2,4
65	1	0,8
Total	125	100

Nota. Fuente: Encuesta aplicada.

Tal y como muestra la Figura 23, el 65% de profesores son mujeres y el 35% hombres. Esto concuerda con la población general del estudio en donde la mayoría son profesoras mujeres.

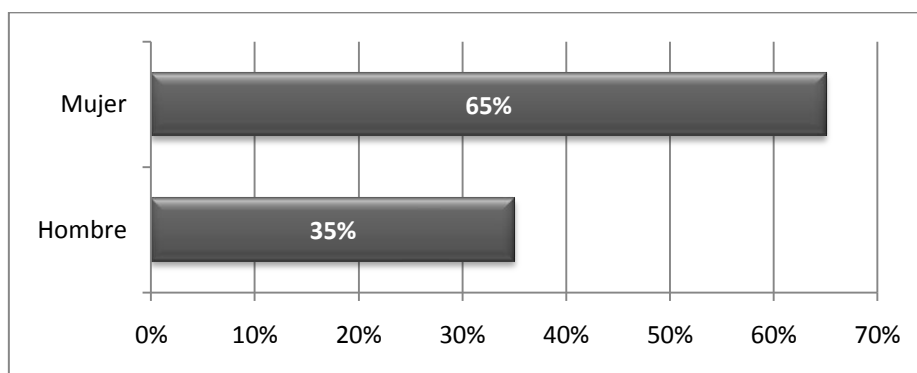


Figura 23. Porcentaje de hombres y mujeres que aplicaron el cuestionario.

Nota. Fuente: Estadísticos SPSS

Los profesores que participan en la investigación son mayoritariamente Licenciados (66%), sólo el 2,4% posee un título de Máster y el 0,8% el de Doctor. Un alto porcentaje (29,6%) no poseen grado académico (ver tabla 28).

Lo que refleja un exiguo interés a la obtención del título académico de: Licenciado, Máster o Doctor.

Tabla 28
Grado académico

Grado Académico		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Licenciado	83	66,4
	Máster	3	2,4
	Doctor	1	,8
	ninguno	37	29,6
	Total	124	99,2
Perdidos	Sistema	1	,8
Total		125	100,0

Nota. Fuente: Estadísticos SPSS.

Se observa que la mayoría de los profesores son profesores de Educación Básica Titulados (88%); con Mención 8,8 %. Además existe un número importante de docentes titulados de Enseñanza Media 2,4% que se desempeñan en el nivel de educación general básica. El porcentaje 1% representa a una persona que no contesto (ver tabla 29).

Tabla 29
Titulación

Título	Frecuencia	Porcentaje
Profesor de educación Básica	110	88,0
Profesor con Mención	11	8,8
Profesor Enseñanza Media	3	2,4
Total	125	

Nota. Fuente: Estadísticos SPSS.

Los años de experiencia de los profesores se distribuyen en **4 categorías**: un 20% de la población trabaja desde hace menos de 5 años; un 24% de la población entre 5 y 15 años; el 25% entre 15 y 30 años y un 31% entre 30 y 45 años, siendo la más significativa por ser el porcentaje mayor respecto a la cantidad de docentes en estos años. Por lo tanto puede considerarse que los docentes encuestados una mayoría tiene una experiencia profesional significativa. Tal como se presenta en la Tabla 30.

Tabla 30

Años experiencia docentes

Categorías	Porcentaje	Frecuencia
Menos de 5 años	20,0	25
Entre 5 y 15 años	24,0	30
Entre 15 y 30 años	24,8	31
Entre 30 y 45 años	31,2	39
Total	100,0	125

Fuente: Estadísticos SPSS.

El 60,8 % de la **muestra 1** se ubica en centros educativos del sector urbano, correspondiente a 76 docentes y el 39,2% correspondiente a 49 profesores en el sector rural de la Comuna de la Unión.

Esto también se refleja en la población del estudio, en donde la mayor cantidad de docentes se desempeñan en centros educativos del sector urbano. Tal como lo representa la Figura 24.

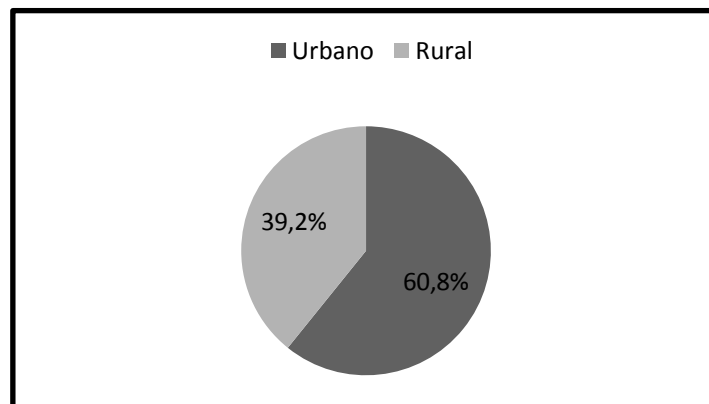


Figura 24. **Ubicación del centro educativo.**

Fuente: Estadísticos SPSS

Los docentes imparten clases entre en el primer ciclo (1° a 4° año básico) en un 53%; y el segundo ciclo (5° a 8° año básico) en un 41%; mientras que un bajo porcentaje lo encontramos en las escuelas multigrado (1° a 6° año básico) el 6% de la población. Esto sucede también en la población general en donde el mayor número de docentes imparte clases en el primer ciclo de enseñanza básica (ver Figura 25).

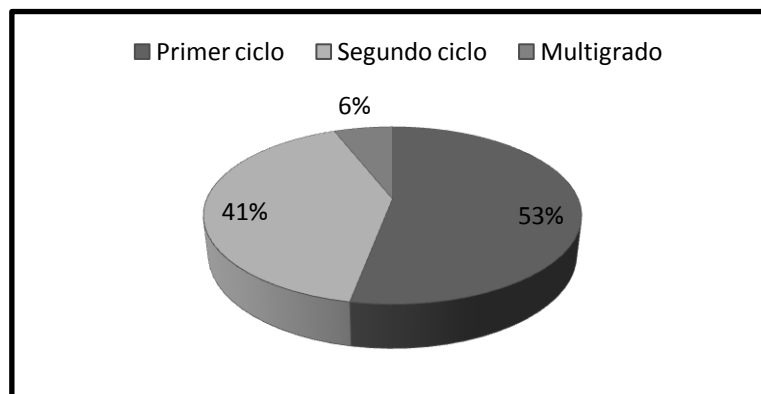


Figura 25. **Cursos por ciclo.**

Fuente: Estadísticos SPSS

Un alto porcentaje de docentes, concretamente el 50%, ha realizado cursos de perfeccionamientos en diversas áreas, pero un reducido porcentaje de esta formación

está vinculada con la evaluación. Así, los docentes manifiestan destinar horas en perfeccionamiento entre 800 a 1200 por curso, pero no siempre dentro de los programas que realizan, se incluye la evaluación. Por lo que nos encontramos que sólo el 25% ha participado en cursos específicos de evaluación.

En relación al perfeccionamiento docente creemos interesante destacar que:

- Las áreas relacionadas con competencias en Lenguaje y Matemáticas han sido las que han contado con más participantes, concretamente el 75% ;precedidas por las relacionadas con TICS y la Administración Educativa con un 25%. Es interesante destacar que el 22% de los docentes no contesta la pregunta.
- El 10% de docentes no ha realizado cursos de perfeccionamiento, justificándolo por razones de falta de tiempo y económicas.
- Un 3% manifiesta su molestia, por no poder participar en la elección de los perfeccionamientos, lo cual, hace que muchas veces estos cursos o programas de perfeccionamientos los consideren poco pertinentes con las necesidades reales de cada unidad educativa y grupo de docentes.
- Los docentes dan importancia a la formación y actualización continua como aspectos fundamentales para contribuir a una mejora en sus prácticas evaluativas mediante capacitaciones que favorezcan a mejores desempeños en el aula. Especialmente hay un cierto interés, por aquellas que favorezcan los sectores de Lenguaje y Matemáticas que son los sectores de aprendizaje evaluados a través de la prueba SIMCE.

Toda esta información sobre el perfeccionamiento docente queda resumida en la Figura 26.

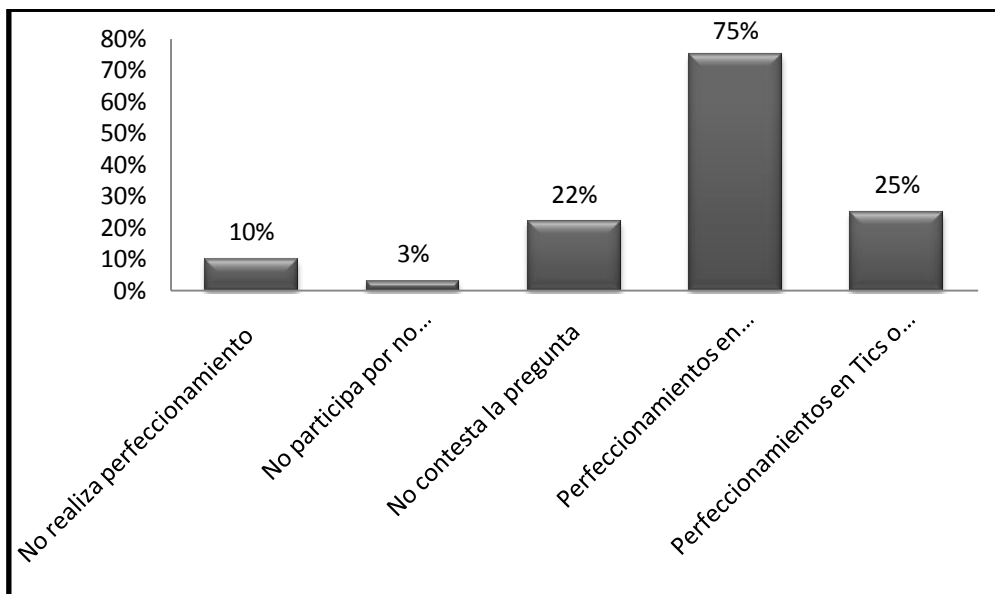


Figura 26. **Porcentaje perfeccionamientos realizados por los profesores.**

Fuente: Estadísticos SPSS

El 35,2% de los docentes encuestados imparten clases en el sector de Lenguaje y Comunicación, mientras que un 20,8% de los docentes imparte su materia en el sector de educación Matemáticas. Estos dos sectores son los más importantes en la aplicación de pruebas estandarizadas SIMCE, lo que vendría a explicar la gran demanda de docentes que atienden estos sectores de enseñanza (véase Tabla 31).

En menor porcentaje encontramos los docentes que imparten sus clases en el sectores específicos como: Ciencias Naturales (6,4%) y en el de Ciencias Sociales (5,6%) Un 16% lo realiza en otros sectores como: Educación Musical, Artística, Educación Física, o Inglés. Y por último un 16% de los docentes imparten clases en todas las materias, estos corresponden, principalmente, a aquellos que trabajan en escuelas multigrados (ver Tabla 31).

Por lo tanto, la muestra se concentra mayoritariamente en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas representando el 57% del total de docentes, siendo estos los sectores más trabajados, es decir, con una mayor cantidad horas en el aula.

Tabla 31

Sector que imparte su materia.

Sector	Frecuencia	Porcentaje
Lenguaje	44	35,2
Matemáticas	26	20,8
Ciencias Sociales	7	5,6
Ciencias Naturales	8	6,4
otros	20	16,0
Total	125	100,0

Los docentes que han participado en esta investigación imparten clases entre en el primer ciclo (1° a 4° año básico), un 53% de profesores; y el segundo ciclo (5° a 8° año básico), un 41%. Mientras que un bajo porcentaje (6%) lo encontramos ubicado en las escuelas multigrado (1° a 6° año básico). Esto sucede también en la población general en donde el mayor número de docentes imparte clases en el primer ciclo de enseñanza básica. Véase Tabla 32.

Tabla 32

Ciclo donde imparte clase.

Ciclo	Porcentaje
Primer ciclo	53%
Segundo ciclo	41%
Multigrado	6%
Total	100,0

Nota. Fuente: Estadísticos SPSS.

La Tabla 32 refleja las respuestas ofrecidas por el profesorado en relación al porcentaje de alumnos aprobados en el último curso, de las respuestas se desprende que el 79% de los docentes manifiesta tener un 100% de aprobados de sus estudiantes, un 20% sostiene que su porcentaje de aprobados es el 50% y por ultimo un 1% del 25%. Estos resultados manifiestan un alto grado de aprobación, no evidenciando índices de reprobación ni deserción.

Tabla 33

Porcentaje de aprobación.

Aprobación	Frecuencia	Porcentaje
100%	99	79,2
50%	25	20,0
25%	1	,8
10%	0	0
Total	125	100,0

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los docentes que han participado en la investigación sobre las necesidades formativas en el ámbito de la evaluación, muestran algunos datos interesantes:

- Un 70% manifiestan que alguno de los siguientes aspectos relacionados con las prácticas evaluativas favorecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje: elaboración de instrumentos evaluativos, técnicas y pautas de evaluación, uso de rúbricas, confección de pruebas que midan habilidades más que lo memorístico, uso de indicadores de evaluación.
- Un 17% señala que no existe una cultura evaluativa, por lo tanto disminuye su utilidad en el aula, cada docente domina su práctica de forma autónoma.
- Un 10% de los docentes consideran no necesitar formación en evaluación.

— El 3% no ha contestado la pregunta sobre las necesidades formativas. Tal y como se presenta en la Figura 27.

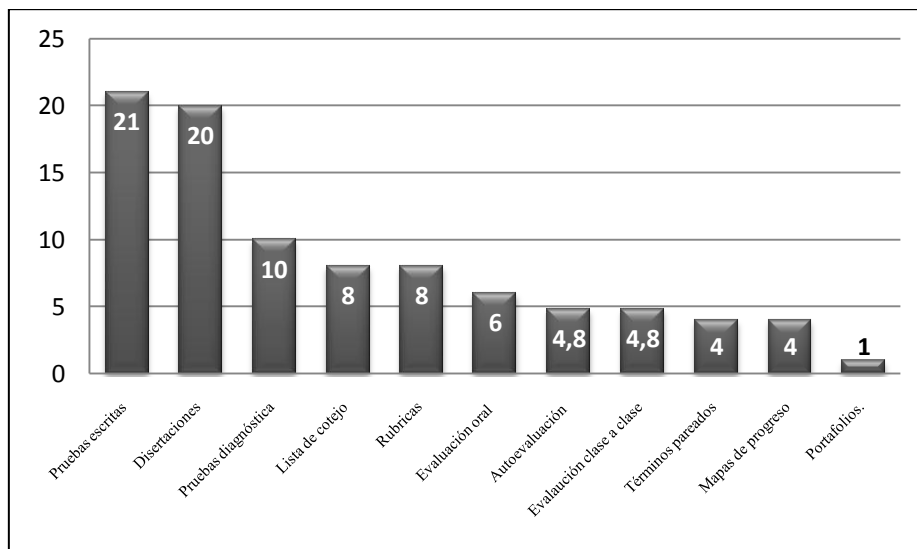


Figura 27. Estrategias evaluativas utilizadas por los profesores (en %).

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

A partir la información recogida se desprenden las siguientes conclusiones:

- Otorgan mayor importancia a las pruebas escritas, con la intencionalidad de evaluar contenidos memorísticos, esto puede conllevar a que el alumno estudie para aprobar en lugar aprender.
- Utilizan estrategias procedimentales que ayuden a transferir los contenidos aprendidos a situaciones similares, esto se evidencia a través de las disertaciones.
- Algunos docentes destacan la importancia de utilización de autoevaluación pero sostienen que no la utilizan como deberían.
- La observación, el portafolio y el trabajo individual y grupal son poco utilizados.

En consecuencia, los docentes que han participado en la investigación confieren a la evaluación un lugar importante, esto se expresa en el uso y manejo de ciertas estrategias evaluativas (algunas utilizadas con mayor frecuencia que otras), pero advierten una

reflexión en considerarlos con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creemos interesante presentar los resultados de la Evaluación Docente efectuados por el Ministerio de Educación, a los profesores del sector municipal. Los profesores participantes han sido evaluados con un nivel competencia de: Destacado (19%); Competente (72%) y Básico (9%). No existiendo docentes evaluados Insatisfactoriamente (véase Figura 28).

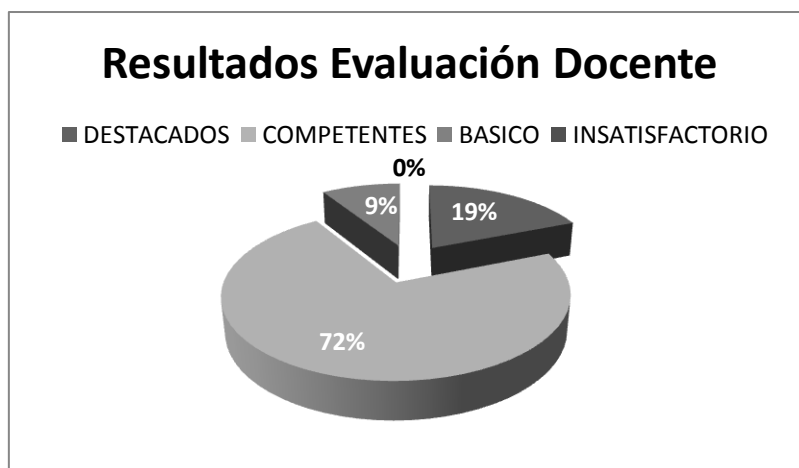


Figura 28. Resultados Evaluación Docente.

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Debe entenderse, entonces, según estos criterios, que existe un gran porcentaje de docentes “destacados” y “competentes” lo que refleja que éstos presentan competencias que sobresalen con respecto de los indicadores evaluados, además de la posibilidad de incrementar sus rentas.

Para finalizar presentamos un resumen de los principales resultados que caracterizan a la muestra de participantes:

- La mayoría de profesionales de la educación son mujeres (65%).
- La mayor frecuencia de edad de los docentes fluctúa entre las edades de 34, 53, 57, 58 y 60 años.

- El 66,4% posee el grado de Licenciado en Educación.
- El 88% son profesores de Educación básica.
- El 31,2% de los profesores cuentan con una experiencia docente entre 30 y 45 años.
- El 60,8% de los docentes trabajan en centros del sector urbano.
- Un 53% de docentes imparten clases en el primer ciclo, mientras que tan solo el 6% en multigrado de Educación General Básica.
- El 50% de los docentes han participado en cursos de perfeccionamiento (en diversas áreas) en los últimos 5 años, pero un reducido porcentaje (25%) en evaluación.
- El 35,2% de los docentes imparten su materia en el sector de Lenguaje.
- El 53,6% de los profesores imparten clases en el primer ciclo de Educación general básica.
- El 79% de los docentes manifiesta tener un 100% de aprobación de sus estudiantes.
- El 70% de los docentes manifiesta que podrían mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con: la elaboración de instrumentos, utilizando técnicas y pautas de evaluación, usando rúbricas y otras pruebas que midan habilidades sobre lo memorístico.
- Las estrategias evaluativas más utilizadas son las pruebas escritas (21%), las disertaciones (20%) y las pruebas de diagnóstico (10%).
- La gran mayoría de los profesores (72%) ha sido evaluado como *competente* por el Ministerio de Educación.

7.2 Relación entre la conceptualización de la evaluación del docente y la percepción sobre sus buenas prácticas evaluativas.

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a través del Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje. Para constatar si la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre buenas prácticas evaluativas (Objetivo específico 1).

Para este análisis hemos aplicado la Prueba estadística de Correlación de Pearson, donde analizamos la relación concomitante entre las siguientes variables: CONCEPTUALIZACIÓN Y CALIDAD.

Para ello se han generado dos nuevas variables que son la suma de los ítems que conforman el primer factor: variable CONCEPTUALIZACIÓN (ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24) y la variable CALIDAD (ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37) correspondiente al segundo factor.

El resultado podemos verlo en la Tabla 34. La relación entre la «Conceptualización» y «Calidad» es significativa. Hemos tenido en cuenta que en la matriz aparecen al lado de la relación, unos asteriscos que nos facilitan ver rápidamente si ha superado el 5% de riesgo asociado. Un asterisco señala si la correlación es significativa para un $\alpha < 0,05$ y con dos asteriscos cuando la significación no supera el 0,01. Como puede verse en la Tabla 34, la significación es de 0,000.

Tabla 34

Correlación entre variables.

		Conceptualización	Calidad
Conceptualización	Correlación de Pearson	1	,578(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	125	125
Calidad	Correlación de Pearson	,578(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	125	125

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados obtenidos confirman la relación existente entre «Conceptualización» que tiene el docente en el ámbito de la evaluación y la «Calidad »de sus prácticas evaluativas.

Por lo que podemos afirmar que los docentes que disponen de una mayor conceptualización sobre evaluación son los que desarrollan una práctica evaluativa que podría considerarse de mayor calidad.

7.3 La incidencia de la importancia otorgada a la evaluación sobre las prácticas evaluativas

Con el fin de verificar si el docente que otorga mayor importancia a la evaluación desarrolla una mejor práctica evaluativa (objetivo específico 2) se procedió a realizar una comparación de medias para grupos independientes, mediante la aplicación de la prueba «ANOVA de un factor»: «Importancia otorgada a la evaluación» (ítem 14), conformada por 4 categorías que será la «variable factor» en el procedimiento ANOVA, es decir, la que va a definir los grupos en las que deseamos comparar la calidad en las prácticas evaluativas (variable generada a partir de las suma de los ítems que conformaron el factor Calidad).

El análisis de varianza permitió, no sólo saber si hay diferencias en las medias en los diferentes grupos, sino explorar en que grupos concretos se dieron las diferencias.

Para ambas variables se establecieron los supuestos de Normalidad, es decir que se había obtenido una muestra aleatoria de una distribución de tipo normal o de Gauss, puesto que el análisis de varianza (ANOVA) así lo requiere.

A continuación en la Figura 29 puede observarse que los puntos corresponden a los valores de cada variable «Conceptualización de la evaluación» y «Calidad», ambas se ajustan a la diagonal, es decir, sigue la Ley de Normalidad y, en consecuencia, están dentro de la normalidad, hallándose normalmente distribuidas.

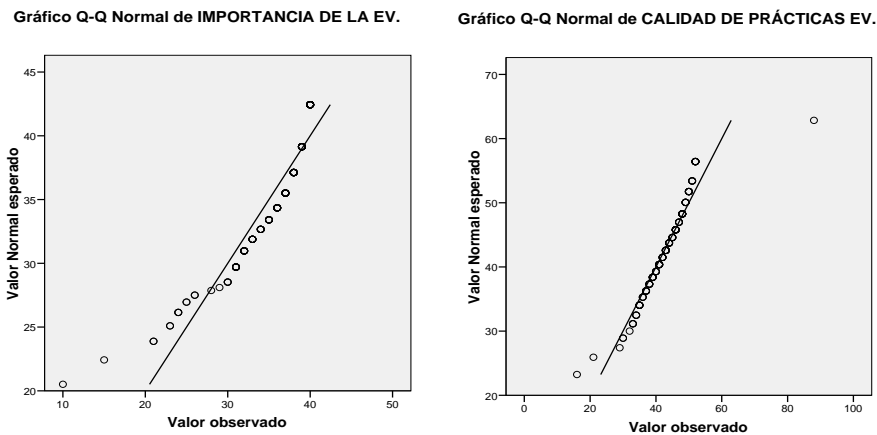


Figura 29. Normalidad de las variables: Conceptualización y Calidad.

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Los resultados señalan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre la variable «Importancia de la evaluación» y la variable «Calidad» ($F= 4,268$; $p= ,007$), es decir se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que la Calidad de las prácticas evaluativas son distintas en función de la importancia otorgada a la evaluación.

Tabla 35

Resumen ANOVA.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	700,910	3	233,637	4,268	,007
Intra-grupos	6623,890	121	54,743		
Total	7324,800	124			

Nota: estadísticos SPSS.

Para evaluar la homogeneidad de la varianza, se aplicó el test de Levene. Al calcular el estadístico Levene (2,311) con los grados de libertad ($gl_1 = 3 - gl_2 = 121$) y el nivel de significación (“p” = 0,080) concluimos que las varianzas de ambos grupos son homogéneas y por lo tanto, tienen homocedasticidad.

Tabla 36

Prueba de homogeneidad de varianzas.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,311	3	121	,080

Nota: estadístico SPSS.

Para saber qué media/s (1-4) difieren de las demás hemos seleccionado una prueba post hoc: el procedimiento de Sheffé, ya que nos permite comparar en forma global las diferencias entre la variable (categórica) «Importancia de la evaluación» manifestada por los profesores y la variable «Calidad».

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la calidad de las prácticas evaluativas y los docentes que le otorgan la máxima importancia a la evaluación y los que no se la dan. (ver Tabla 37)

Mientras que en los grupos: muy en desacuerdo y muy de acuerdo si existen diferencias significativas ($p = ,033$), al ser menor de 0,05.

Tabla 37

Variable dependiente: Calidad.

	(I) Importancia de la Ev.	(J) Importancia de la Ev.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Scheffé	muy en desacuerdo	en desacuerdo	-4,725	3,510	,614	-14,68	5,23
		de acuerdo	-3,739	2,645	,574	-11,24	3,76
		muy de acuerdo	-7,501(*)	2,499	,033	-14,59	-4,2
	en desacuerdo	muy en desacuerdo	4,725	3,510	,614	-5,23	14,68
		de acuerdo	,986	2,892	,990	-7,21	9,19
		muy de acuerdo	-2,776	2,759	,798	-10,60	5,05
	de acuerdo	muy en desacuerdo	3,739	2,645	,574	-3,76	11,24
		en desacuerdo	-,986	2,892	,990	-9,19	7,21
		de acuerdo	-3,763	1,514	,109	-8,05	,53
	muy de acuerdo	muy en desacuerdo	7,501(*)	2,499	,033	,42	14,59
		en desacuerdo	2,776	2,759	,798	-5,05	10,60
		de acuerdo	3,763	1,514	,109	-,53	8,05

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

En la Tabla 38 se muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre sus medias. Así observamos que la importancia que le da el profesor a la evaluación se incluye toda en 1 grupo que no difieren significativamente.

El estadístico Sheffé agrupa a todos en un mismo grupo: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. En donde el nivel de significancia presenta un estadístico ($p=0,58$). Por lo que no hay diferencias significativas en este grupo.

Tabla 38

Subgrupos homogéneos.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

Importancia de la Ev.		N	Subconjunto para alfa = .05	
			2	1
Scheffé(a,b)	muy en desacuerdo	10	37,40	
	de acuerdo	36	41,14	
	en desacuerdo	8	42,13	
	muy de acuerdo	71	44,90	
Sig.			,058	

7.4. Buenas prácticas evaluativas promueven mayor porcentaje de aprobación de los alumnos.

Para confirmar si las buenas prácticas evaluativas promueven mayor porcentaje de aprobación (objetivo específico 3). Hemos aplicado la prueba ANOVA (de un factor). Se ha utilizado para el análisis la variable «Resultados del porcentaje de aprobación » conformada por 4 grupos:

4: Nivel de aprobación del 100%

3: Nivel de aprobación del 50%

2: Nivel de aprobación del 25%

1: Nivel de aprobación del 10%

Esta será la «variable factor» en el procedimiento, es decir, la que definirá los grupos a comparar. El análisis de varianza permitió, no sólo saber si hay diferencias en las medias en los diferentes grupos, sino explorar en qué grupos concretos se dan las diferencias (contraste a posteriori).

Respecto a la calidad de las prácticas evaluativas (Calidad) y la conceptualización sobre evaluación (Conceptualización).

Por lo tanto, comparamos las medias de las variables «Calidad» y «Conceptualización» con la variable categórica conformada por los 4 grupos, siendo la variable que definió los grupos a comparar.

Para ambas variables se establecieron los supuestos de Normalidad y Homocedasticidad, tal como muestra la Figura 30.

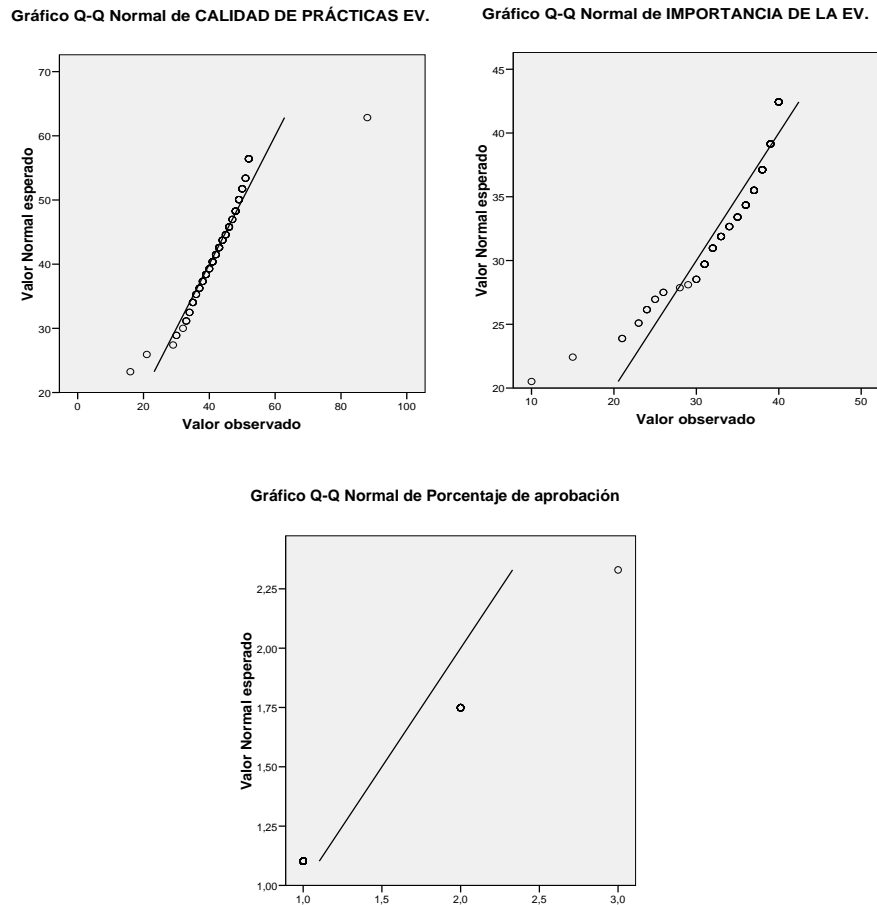


Figura 30. Normalidad de las variables: Conceptualización, Calidad y Porcentaje de aprobación.

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Los resultados señalan la no existencia de diferencias significativas entre la variable «% de Aprobados» y la Calidad de las prácticas evaluativas.

(**F=0,411; p= ,664**) (Ver Tabla 39). Por lo tanto se concluye que utilizar prácticas evaluativas de calidad no influye en el porcentaje de aprobados logrado en las aulas.

Tabla 39

Resumen ANOVA

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	49,049	2	24,524	,411	,664
Intra-grupos	7275,751	122	59,637		
Total	7324,800	124			

7.5. La incidencia de la conceptualización de la evaluación en el porcentaje de aprobación de los alumnos.

Los resultados de la ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticas significativas entre la variable «% de aprobación» y la variable « Conceptualización »

(**F= 1,375 ; p= ,257**)

Tabla 40

Resumen ANOVA.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	82,001	2	41,001	1,375	,257
Intra-grupos	3637,327	122	29,814		
Total	3719,328	124			

Por lo tanto se concluye que proveer mayores conocimientos sobre evaluación no influye en el porcentaje de aprobados de los alumnos.

7.6. Incidencia entre el nivel competencial de los profesores en un buen desarrollo de prácticas evaluativas.

Con el fin de indagar si los docentes con niveles competenciales más altos desarrollan mejores prácticas evaluativas (objetivo específico 4). Hemos aplicado la prueba ANOVA (de un factor) la «variable factor» nivel competencial conformada por 4 grupos:

4: Nivel de desempeño destacado

3: Nivel de desempeño competente

2: Nivel de desempeño básico

1: Nivel de desempeño insatisfactorio

El análisis de varianza permitió, conocer si existían diferencias en las medias en los diferentes grupos, en relación al desarrollo de prácticas evaluativas de calidad.

Los resultados de la ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticas significativas entre la variable « Nivel competencial» y la variable « Calidad » (**F= ,673; P= ,570**).

Tabla 41

Resumen ANOVA.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	120,152	3	40,051	,673	,570
Intra-grupos	7204,648	121	59,543		
Total	7324,800	124			

Por lo tanto podemos concluir que el nivel competencial del docente no influye en el desarrollo de buenas prácticas evaluativas. Recordemos que este nivel competencial es el que arroja el Ministerio de Educación de Chile de los docentes.

7.7. Influencia de las medias de las variables intervinientes en la variable «Calidad».

Para comparar si las distintas variables intervinientes influyen en la calidad de las prácticas evaluativas (edad, sexo, nivel académico, experiencia docente, ubicación del centro educativo, sector donde imparte su materia, cursos por ciclo). Hemos utilizado las pruebas de comparación de medias t-test (2 grupos) groups anova en función del nº de grupos a comparar. Así como la correlación de Pearson para comprobar la relación entre la edad y la calidad de las prácticas evaluativas.

7.7.1. Relación entre edad y calidad evaluativa

Para comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función a la «Edad». Hemos utilizado la prueba estadística Correlación de Pearson, para analizar la relación concomitante (variación conjunta) entre las variables y el sentido de esa relación.

Hemos tenido en cuenta que en la matriz aparecen al lado de la relación, unos asteriscos que nos facilitan ver rápidamente si ha superado el 5% de riesgo asociado. Un asterisco señala si la correlación es significativa para un $\alpha < 0,05$ y con dos asteriscos cuando la significación no supera el 0,01.

No existe relación entre la variable « Calidad» y la variable « Edad» ($r = 149$ y $p = ,098$). (ver Tabla 42)

Tabla 42

Correlación entre variables.

		CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.	Edad
CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.	Correlación de Pearson	1	,149
	Sig. (bilateral)		,098
	N	125	125
Edad	Correlación de Pearson	,149	1
	Sig. (bilateral)	,098	
	N	125	125

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Por lo que la edad no incide en las prácticas evaluativas de calidad.

7.7.2. Incidencia del sexo en la calidad de las prácticas evaluativas.

Para comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función «Sexo». Hemos utilizado la prueba estadística de comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups).

Asumiendo varianzas iguales, con un valor $t = ,516$ y uno $p = ,607$, podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombre y mujeres de la muestra estudiada. (Tabla 43)

Por lo que podemos concluir que el sexo no influye en la ejecución de práctica evaluativas de calidad.

Tabla 43.

Prueba t dos muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.	Se han asumido varianzas iguales	,001	,976	,516	123	,607	,745	1,444	-2,113	3,603
	No se han asumido varianzas iguales			,484	73,449	,630	,745	1,541	-2,325	3,815

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

7.7.3. Influencia del nivel académico en la calidad de las prácticas evaluativas.

Con el fin de comparar la incidencia de la variable nivel académico sobre la variable «Calidad» hemos aplicado la prueba ANOVA (de un factor). La variable factor « Nivel académico» estaba conformada por 4 grupos:

- 1: Licenciado
- 2: Máster
- 3: Doctor
- 4: Ninguno

El análisis de varianza permitió, no sólo saber si existían diferencias en las medias en los diferentes grupos, sino explorar en qué grupos concretos se han las diferencias (contraste a posteriori).

Los resultados de la prueba ANOVA, señalan que existen diferencias estadísticas significativas entre la variable « Nivel académico» y la variable « Calidad » (**F= 3,010; p= 0,033**).

Es decir, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que la calidad de las prácticas evaluativas es distinta en función del nivel académico de los docentes.

Tabla 44

Resumen ANOVA.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	504,072	3	168,024	3,010	,033
Intra-grupos	6697,864	120	55,816		
Total	7201,935	123			

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Para evaluar la homogeneidad de la varianza, se aplicó el test de Levene. Al calcular el estadístico Levene (2,851) con los grados de libertad (gl 1 =2 – gl 2 = 120) y el nivel de significación (“p” = ,062) concluimos que las varianzas de ambos grupos son iguales, no tiene homocedasticidad. (ver Tabla 45)

Tabla 45

Prueba de homogeneidad de varianza.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,851(a)	2	120	,062

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Tabla 46

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	(I) recodificación grado	(J) recodificación grado	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Scheffé	Licenciado	Master/Doctor	7,220	3,814	,171	-2,23	16,67
		Ninguno	-2,990	1,473	,132	-6,64	,66
	Master/Doctor	Licenciado	-7,220	3,814	,171	-16,67	2,23
		Ninguno	-10,209(*)	3,921	,037	-19,93	-,49
	Ninguno	Licenciado	2,990	1,473	,132	-,66	6,64
		Master/Doctor	10,209(*)	3,921	,037	,49	19,93

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

En la Tabla 46 mostramos la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido entre sus medias. Así observamos que en los dos grupos contrastados no difieren significativamente la calidad de prácticas evaluativas.

Tabla 47

Subgrupos homogéneos.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	recodificación grado	N	Subconjunto para alfa = .05	
			2	1
Scheffé(a,b)	Máster/doctor	4	35,25	
	Licenciado	83	42,47	42,47
	Ninguno	37		45,46
	Sig.		,092	,659

Los resultados de la prueba muestran que las diferencias en cuanto a la calidad de las prácticas evaluativas se encuentra entre los profesores que no poseen un grado académico y los que tienen el título de máster o doctor.

Por último hemos realizado una comparación de tendencias (ver Figura 31) para comprobar si la variable dependiente y la independiente están relacionadas y conocer el tipo de relación entre ambas (lineal, cuadrática o cúbica). Si nos fijamos en la solución ponderada (los grupos no tienen el mismo tamaño), podemos concluir que la variable dependiente (calidad de las prácticas evaluativas) y la variable independiente (nivel académico de los docentes) mantienen una relación cuadrática significativa $p=0,023$ que puede visualizarse en el Figura 31.

Tabla 48

ANOVA.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	(Combinados)		485,322	2	242,661	4,372	,015
		Término lineal					
		No ponderado	228,728	1	228,728	4,121	,045
		Ponderado	192,964	1	192,964	3,476	,065
		Desviación	292,358	1	292,358	5,267	,023
		Término cuadrático					
	No ponderado	292,358	1	292,358	5,267	,023	
	Ponderado	292,358	1	292,358	5,267	,023	
Intra-grupos			6716,614	121	55,509		
Total			7201,935	123			

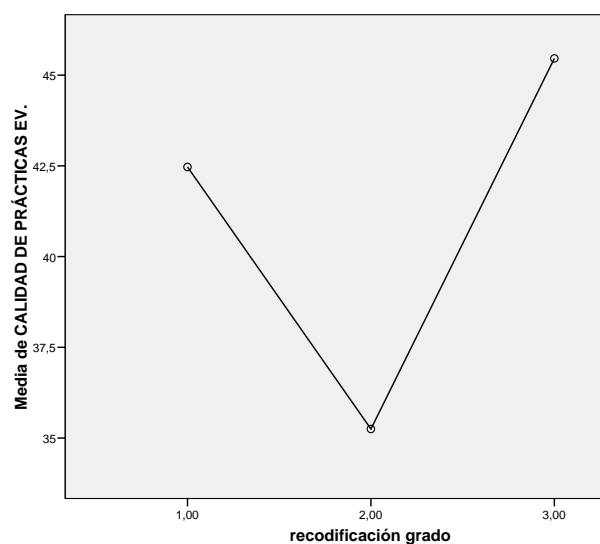


Figura 31. **Comparación de Medias de las variables: Calidad y Grado académico.**

7.7.4. Incidencia de los años de experiencia docente en la calidad de las prácticas evaluativas.

Quisimos comprobar si existen diferencias significativas en las prácticas evaluativas en función de los años de experiencia docente. La variable factor

« Años de experiencia docente» conformada por 4 grupos:

1: Menor de 5 años

2: Entre 5 y 15 años

3: Entre 15 y 30 año

4: Entre 30 y 45 años

Los resultados de la prueba ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable « Años de experiencia docente» y la variable « Calidad » ($F= ,796$; $p= ,498$). (ver tabla 49)

Por lo que podemos concluir que los años de experiencia docente no inciden en las prácticas evaluativas de calidad.

Tabla 49

Resumen ANOVA.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	141,762	3	47,254	,796	,498
Intra-grupos	7183,038	121	59,364		
Total	7324,800	124			

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

7.7.5. Incidencia de la ubicación de los centros en la calidad de las prácticas evaluativas.

Para comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función a la «Ubicación del centro» hemos utilizado la prueba estadística de comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups).

La variable « Ubicación del centro» definida en dos grupos (Rural- Urbano), Los resultados de la prueba de **F** de Snedecor a través de la prueba Levene fue **F=,518**. Siendo su significación mayor de 0,05 por lo que se cumple el requisito de homocedasticidad, es decir, se han asumido las varianzas iguales.

La significación bilateral de la prueba t, el cual fue **t=,795** y, por lo tanto, mayor que 0,05, con lo cual no existen diferencias significativas en cuanto urbano o rural.

Asumiendo varianzas iguales, con los valores $t=,260$ y una $p=,795$, podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de los centros rurales y urbanos en relación a la ubicación de prácticas evaluativas de calidad.

Por lo tanto podemos concluir que la ubicación del centro no influye en el desarrollo de prácticas evaluativas de calidad.

Tabla 50

Prueba t para dos muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.	Se han asumido varianzas iguales	,421	,518	,260	123	,795	,368	1,413	2,430	3,166
	No se han asumido varianzas iguales			,275	118,701	,784	,368	1,339	2,284	3,019

7.7.6. Incidencia del sector de la materia en la calidad de las prácticas evaluativas.

Deseábamos comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función al sector donde imparte docencia (variable factor) conformada por 6 grupos:

- 1: Lenguaje
- 2: Matemáticas
- 3: Ciencias Sociales
- 4: Ciencias Naturales
- 5: Otros
6. Todos

Los resultados de la ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticas significativas entre la variable « Sector que imparte su materia» y la variable « Calidad » (**F= 1,611; p= ,162**). (ver Tabla 51)

Tabla 51

Resumen ANOVA.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	464,377	5	92,875	1,611	,162
Intra-grupos	6860,423	119	57,651		
Total	7324,800	124			

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Por lo que podemos concluir que impartir docencia en los distintos sectores docentes no incide en la calidad de las prácticas evaluativas.

7.7.7. Influencia del ciclo sobre la calidad de las prácticas evaluativas.

Deseábamos comprobar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función a la variable Cursos por ciclo (variable factor) conformada por 3 grupos:

1: Primer ciclo

2: Segundo ciclo

3: Multigrado

Los resultados de la prueba ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticas significativas entre la variable « Cursos por ciclo » y la variable « Calidad » (**F= ,249; p= ,780**) (ver Tabla 52)

Con lo que podemos concluir que el ciclo donde el docente imparte su docencia no influye en la calidad de las prácticas evaluativas.

Tabla 52

Resumen ANOVA.

CALIDAD DE PRÁCTICAS EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	29,770	2	14,885	,249	,780
Intra-grupos	7295,030	122	59,795		
Total	7324,800	124			

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

7.8. Influencia de las medias de las variables intervinientes en la variable «Conceptualización».

Para comparar si las distintas variables intervinientes influyen sobre la «Conceptualización» sobre evaluación de los docentes (edad, sexo, nivel académico, experiencia docente, ubicación del centro educativo, sector donde imparte su materia, cursos por ciclo). Hemos utilizado las pruebas de comparación de medias t-test (2 grupos) groups aova en función del nº de grupos a comparar. Así como la correlación de Pearson para comprobar la relación entre la edad y la conceptualización de las prácticas evaluativas.

7.8.1. Relación entre edad y conceptualización

Hemos tenido en cuenta que en la matriz aparecen al lado de la relación, unos asteriscos que nos facilitan ver rápidamente si ha superado el 5% de riesgo asociado. Un asterisco señala si la correlación es significativa para un $\alpha < 0,05$ y con dos asteriscos cuando la significación no supera el 0,01.

Existe relación estadísticamente significativa entre la variable « Conceptualización» y la variable «Edad» están relacionadas entre sí. Presentan un coeficiente de ($r=,188$ y $p=,036$) Tal como se presenta en la Tabla 53.

Tabla 53

Correlación entre variables

		Años	Conceptualización
Años	Correlación de Pearson	1	,188(*)
	Sig. (bilateral)		,036
	N	125	125
Conceptualización de la ev.	Correlación de Pearson	,188(*)	1
	Sig. (bilateral)	,036	
	N	125	125

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con lo que podemos concluir que a más edad mayores conocimientos en evaluación.

7.8.2. Incidencia del sexo en la conceptualización de la evaluación.

Para comprobar si existen diferencias en la conceptualización en función del «Sexo», hemos utilizado la prueba estadística de comparación de medias para dos grupos independientes (t-test groups).

Asumiendo varianzas iguales, con un valor $t = -,459$ y un $p = ,647$, podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombre y mujeres en relación a la conceptualización de la evaluación.

Por lo que podemos concluir que el sexo no influye en la conceptualización que tienen los docentes sobre evaluación.

Tabla 54

Prueba t para dos muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
IMPORTANCIA DE LA EV.	Se han asumido varianzas iguales	,362	,548	-,459	123	,647	-,472	1,029	-,2509	1,565
	No se han asumido varianzas iguales			-,491	106,529	,625	-,472	,962	-,2378	1,434

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

7.8.3. Influencia del nivel académico en la conceptualización de la evaluación.

Con el fin de comprobar la incidencia del nivel académico en la conceptualización de la evaluación, hemos aplicado la prueba ANOVA (de un factor) para comparar las medias para más de dos grupos independientes. La variable factor « Nivel académico» conformada por 4 grupos:

1: Licenciado

2: Magister

3: Doctor

4: Ninguno

El análisis de varianza permitió, no sólo saber si existían diferencias en las medias en los diferentes grupos, sino explorar en qué grupos concretos se daban las diferencias (contrate a posteriori).

Los resultados de la ANOVA, señalan que existen diferencias estadísticas significativas entre la variable « Nivel académico» y la variable « Conceptualización» (**F=9, 195; p=,003**). (ver Tabla 55) Es decir, se rechaza la hipótesis de la igualdad de medias y se concluye que la conceptualización de la evaluación difiere en función del nivel académico de los docentes.

Tabla 55

Resumen ANOVA.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	262,084	1	262,084	9,195	,003
Intra-grupos	3448,742	121	28,502		
Total	3712,387	123			

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Para evaluar la homogeneidad de la varianza, se aplicó el test de Levene. Al calcular el estadístico Levene (2,851) con los grados de libertad (gl 1 =2 – gl 2 = 121) y el nivel

de significación (“p” = ,030) concluimos que las varianzas de ambos grupos son distintas, tiene homocedasticidad. (ver Tabla 56)

Tabla 56

Prueba de homogeneidad de varianza.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EV.

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,598	2	121	,030

Por lo que hemos utilizado el método Games- Howell, que es similar al de Tukey. Está basado en la distribución de rango estudentizado y en valor “estadístico t” en el que, has estimado las varianzas poblacionales respondiendo que son distintas, se comprueba los grados de libertad mediante la ecuación de Welch. El método de Games- Howell es el que mejor controla la tasa de error en diferentes situaciones. (ver Tabla 57)

Tabla 57

Comparaciones múltiples.

Variable dependiente: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EV.

	(I) recodificación grado	(J) recodificación grado	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Games- Howell	2,00		8,493(*)	2,810	,012	1,53	15,46
	Licenciado	2,00	8,009	5,703	,441	-15,54	31,56
		3,00	-,484	1,037	,887	-2,97	2,00
	Máster/doctor	1,00	-8,009	5,703	,441	-31,56	15,54
		3,00	-8,493	5,745	,410	-31,78	14,80
	Ninguno	1,00	,484	1,037	,887	-2,00	2,97
	2,00		8,493	5,745	,410	-14,80	31,78

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

A continuación, la Figura 32 que muestra la puntuación de las medias.

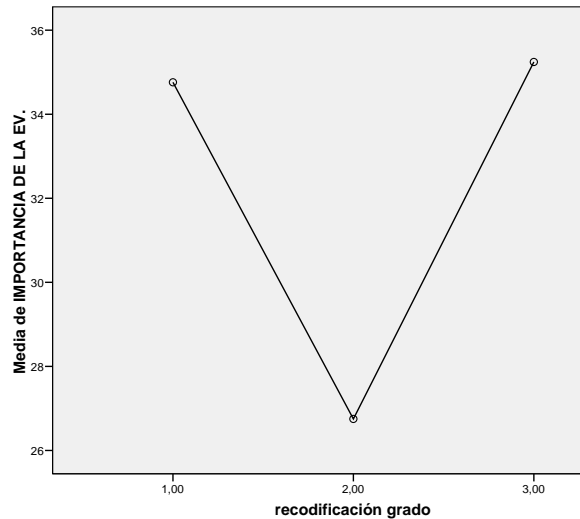


Figura 32. Comparación de Medias de las variables: Conceptualización y Grado académico.

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Por lo que se puede concluir que los profesores con el título de Licenciados poseen un nivel de conceptualización de la evaluación más elevado que los que poseen el título de Máster y doctor.

7.8.4. Incidencia de los años de experiencia docente en la conceptualización de la evaluación.

Quisimos comprobar si existían diferencias significativas en la conceptualización de la evaluación en función de los años de experiencia docente (variable factor) conformada por 4 grupos:

- 1: Menos de 5 años
- 2: Entre 5 y 15 años
- 3: Entre 15 y 30 años
- 4: Entre 30 y 45 años

Los resultados de la prueba ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable « Años de experiencia docente» y la variable « Calidad » (**F= ,247; p= ,863**). (ver Tabla 58)

Por lo que podemos concluir que los años de experiencia docente no inciden en la conceptualización de la evaluación.

Tabla 58

Resumen ANOVA.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,643	3	7,548	,247	,863
Intra-grupos	3696,685	121	30,551		
Total	3719,328	124			

7.8.5. Incidencia de los años de ubicación de los centros en la conceptualización de la evaluación.

De igual modo, para comprobar si existen diferencias en la «Conceptualización» en función a la «Ubicación del centro» (rural y urbano), hemos utilizado la prueba estadística de comparación de medias de dos grupos independientes (t-test groups).

Asumiendo varianzas homogéneas con un valor $t=$, 152 y una $p=$, 879 se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de los centros rurales y urbanos en relación con la conceptualización de la evaluación (ver Tabla 58). Por lo que podemos concluir que la ubicación del centro no influye en la conceptualización que los docentes tienen sobre evaluación.

Tabla 59

Prueba t para dos muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EV.	Se han asumido varianzas iguales	,122	,727	,152	123	,879	,154	1,007	-1,840	2,148
	No se han asumido varianzas iguales			,150	97,426	,881	,154	1,023	-1,876	2,183

7.8.6. Incidencia del sector de la materia en la conceptualización de la evaluación.

Deseábamos comprobar si existen diferencias en la conceptualización de la evaluación en función al sector donde imparte docencia (variable factor), conformada por 6 grupos:

- 1: Lenguaje
- 2: Matemáticas
- 3: Ciencias Sociales
- 4: Ciencias Naturales
- 5: Otros
- 6: Todos

Los resultados de la ANOVA, señalan que existen diferencias estadísticas significativas entre la variable « Sector que imparte su materia » y la variable « Conceptualización » (**F= 3,790; p= ,003**). Es decir, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que la conceptualización sobre evaluación es diferente en función del sector donde imparte docencia.

Tabla 60

Resumen ANOVA.

CONCEPTUALIZACION DE LA EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	510,886	5	102,177	3,790	,003
Intra-grupos	3208,442	119	26,962		
Total	3719,328	124			

Para evaluar la homogeneidad de la varianza, se aplicó el test de Levene. Al calcular el estadístico Levene (4,488) con los grados de libertad (gl 1 = 5– gl 2 = 119) y el nivel de significación (“p” = ,001) concluimos que las varianzas de ambos grupos no cumplen requisito de homogeneidad de varianza.(ver Tabla 61), por lo que hemos utilizado el método Games- Howell.

Tabla 61

Prueba homogeneidad de varianza.

CONCEPTUALIZACION DE LA EV.

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
4,488	5	119	,001

El método Games- Howell es similar al de Tukey. Está basado en la distribución de rango estudentizado y en un “estadístico t” en el que, tras estimar las varianzas poblacionales suponiendo que son distintas, se corrigen los grados de libertad mediante la ecuación de Well. El método de Games- Howell es el que mejor controla la tasa de error de diferentes situaciones (ver Tabla 62)

Tabla 62

Comparaciones múltiples.

(I) Sector imparte materia	(J) Sector imparte materia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
		Límite inferior	Límite superior		Límite superior	Límite inferior	
Games-Howell	Lenguaje						
	Matemáticas						
	Ciencias Sociales						
	Ciencias Sociales	Matemáticas	-1,759	1,423	,818	-5,93	2,42
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	-2,682	1,656	,598	-8,01	2,65
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	-4,932(*)	1,298	,006	-8,83	-1,04
		otros	-4,432(*)	1,245	,009	-8,09	-,77
		Todos	-4,782(*)	1,321	,008	-8,67	-,90
		Lenguaje	1,759	1,423	,818	-2,42	5,93
		Ciencias Sociales	-,923	1,588	,991	-6,16	4,31
		Ciencias Naturales	-3,173	1,210	,125	-6,87	,53
		otros	-2,673	1,152	,209	-6,11	,77
		Todos	-3,023	1,234	,162	-6,70	,65
		Lenguaje	2,682	1,656	,598	-2,65	8,01
		Matemáticas	,923	1,588	,991	-4,31	6,16
		Ciencias Naturales	-2,250	1,477	,659	-7,39	2,89
		otros	-1,750	1,430	,816	-6,79	3,29
		Todos	-2,100	1,497	,725	-7,21	3,01
		Otros					
		Lenguaje	4,932(*)	1,298	,006	1,04	8,83
		Matemáticas	3,173	1,210	,125	-,53	6,87
		Ciencias Sociales	2,250	1,477	,659	-2,89	7,39
		otros	,500	,994	,995	-2,66	3,66
		Todos	,150	1,088	1,000	-3,25	3,55
		Lenguaje	4,432(*)	1,245	,009	,77	8,09
		Matemáticas	2,673	1,152	,209	-,77	6,11
		Matemáticas					
		Ciencias Sociales	1,750	1,430	,816	-3,29	6,79
		Ciencias Naturales	-,500	,994	,995	-3,66	2,66
		Todos	-,350	1,023	,999	-3,42	2,72
		Lenguaje	4,782(*)	1,321	,008	,90	8,67
		Matemáticas	3,023	1,234	,162	-,65	6,70
	Ciencias Sociales	2,100	1,497	,725	-3,01	7,21	
	Ciencias Naturales	-,150	1,088	1,000	-3,55	3,25	
	otros	,350	1,023	,999	-2,72	3,42	

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

En la Tabla 62 mostramos la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido entre sus medias. Así observamos que existen diferencias estadísticas significativas en relación del sector de la materia Ciencias Sociales, otros sectores y todos en la conceptualización de la evaluación.

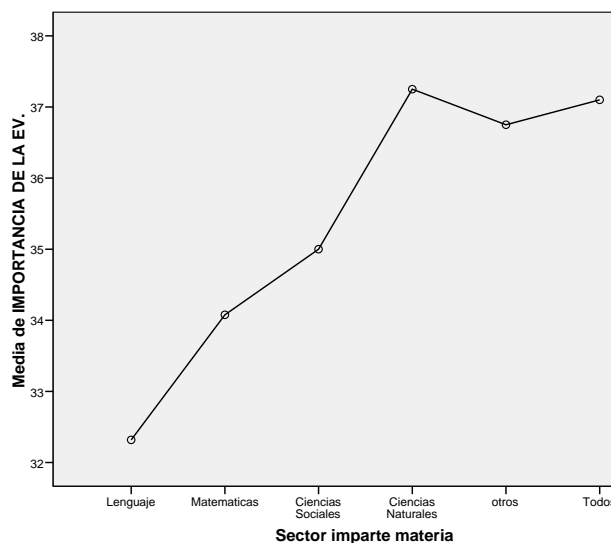


Figura 33. **Comparación de Medias de las variables. Conceptualización y Sector que imparte su materia.**

Nota. Fuente: Estadísticos del SPSS.

Por lo que se puede concluir que los profesores que imparten su docencia en el sector/sectores de Ciencias Naturales, otros y todos poseen un nivel de conceptualización de la evaluación más elevado que los que imparten docencia en el sector/es de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales.

7.8.7. Influencia del ciclo sobre la conceptualización de la evaluación.

Para comprobar si existen diferencias en la conceptualización en función a la variable Ubicación del ciclo donde imparte docencia (variable factor). conformada por 3 grupos:

1: Primer ciclo

2: Segundo ciclo

3: Multigrado

Utilizamos la Prueba Estadística (ANOVA de un factor), en donde la variable « Cursos por ciclo» será la variable factor, es decir, la que definirá los grupos a comparar.

Los resultados de la ANOVA, señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable «Cursos por ciclo » y la variable « Conceptualización» (**F=1,355; p= ,262**). (ver Tabla 63). Con lo que podemos concluir que el ciclo donde el docente imparte docencia no influye en la conceptualización de la evaluación.

Tabla 63

Resumen ANOVA.

CONCEPTUALIZACION DE LA EV.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	80,795	2	40,398	1,355	,262
Intra-grupos	3638,533	122	29,824		
Total	3719,328	124			

7.9. Resultados del análisis cualitativo del proceso evaluativo llevado a cabo por los docentes.

El objetivo de este apartado es presentar y valorar los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de la Comuna de la Unión, Chile.

Los resultados presentados siguen la estructura de la entrevista, compuesta por ocho preguntas. Las respuestas son analizadas siguiendo el orden de las respuestas efectuadas por los nueve docentes participantes.

La entrevista estuvo enfocada básicamente a que los participantes comentaran sus experiencias en torno a cómo realizan sus prácticas evaluativas, que estrategias llevan a cabo y cuáles son los métodos más utilizados a la hora de evaluar a sus alumnos. Por lo cual la gran variedad de opiniones nos llevó a analizar en mayor detalle y profundizar en algunos comentarios reiterados, siendo estos los pilares para abordar la temática estudiada. Los criterios que se han manejado para estudiar la temática de información recogida han sido los siguientes:

- Ante las respuestas con diferentes matices, se estableció un proceso de síntesis de la información que nos obligó a interpretar los datos con la propia interpretación de los participantes, es por ello, que se recogen “citas textuales” de los involucrados.
- Utilización de un programa cualitativo Atlas-ti, técnica apropiada para una descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifestado de las entrevistas.

A continuación describiremos las percepciones de los implicados en base a cada apartado de la entrevista.

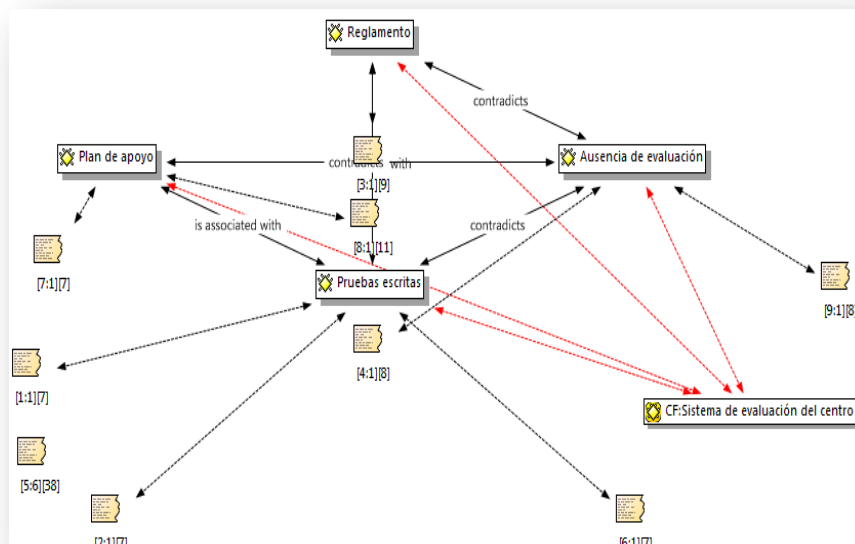


Figura 34. Network pregunta 1.

7.9.1. Existencia de un sistema de evaluación que imparta el centro educativo.

La cultura evaluativa en un tema que cuesta implementar en algunos centros escolares, esto puede extenderse a innumerables respuestas.

Para facilitar el análisis de las respuestas entregadas por los participantes se simplificaron aquellas categorías que evidenciaron mayor frecuencia de respuesta por parte de los docentes, para la obtención de conceptos que nos permitiera dilucidar la perspectiva de los involucrados frente a cada pregunta.

Vinculamos esta categoría inicial con la pregunta: “¿Qué cultura evaluativa tiene su centro?” esta temática se dividió en cuatro tópicos: reglamentos, pruebas escritas, ausencia de evaluación, plan de apoyo.

Lo que más destacaron los profesores se encuentra representado en la red conceptual que presentamos en la Figura 34.

De lo dicho por los informantes se pudo distinguir como relevante *los reglamentos* que son un procedimiento que aplica cada centro educativo para regular la situación final de los estudiantes. Se identificó la siguiente afirmación:

P3- 3:1 (9:9): *“Nosotros acá tenemos un reglamento de evaluación y nosotros nos regimos por él. Por ejemplo, suponte tu que yo tengo seis horas de clases, lo mínimo de notas que puedo tener son siete, no hay un máximo hay un mínimo. Si dos horas de clase mínimo tres y así sucesivamente siempre es la cantidad de horas más uno”*.

La cultura evaluativa para este entrevistado se encuentra asociada principalmente a la cantidad de notas que se establecen cómo mínimo y máximo. A su vez, otros informantes vincularon la cultura evaluativa del centro principalmente con la aplicación de pruebas escritas, enfocado este concepto a la utilización del método tradicional. Esta categoría tuvo gran cantidad de aportes de los informantes:

P1-1:1 (3:0) *“Tenemos la evaluación escrita, en el caso de la asignatura de inglés,”*

P2- 2:1 (7:7) *“Haber, normalmente lo que más se aplica como evaluación sumativa ó calificación que le llamamos normalmente es el sistema de pruebas escritas que un alto porcentaje de las evaluaciones que tiene toda la comunidad es general es: el tipo prueba.”*

P5-5:6 (7:7) *“Si, el sistema a nivel nacional te pide las calificaciones, a través de pruebas escritas evaluaciones orales, disertaciones, artístico nuestro colegio el sello es artístico asique también la parte artística, proyectos, presentaciones”*

En un sentido similar, está la afirmación hecha por una docente la cual expone:

P6-6:1 (7:7) *“A nosotros a comienzo de año se nos presenta una prueba en papel que es cómo lo que debería llevar una prueba, entiendes, por ejemplo: las instrucciones, los objetivos o los indicadores que yo voy a evaluar tienen que estar en la prueba para que el alumno sepa cómo se le está evaluando, nosotros tenemos un modelo de prueba, podemos llamarle “modelo de prueba”, se los presento”*

Podemos distinguir que los docentes asocian la categoría de pruebas escritas como un mecanismo que es parte de su cultura evaluativa, el cual se presenta con formatos que se

ajustan a los criterios evaluativos establecidos por el docente, esta categoría fue altamente valorada por los informantes.

Otras entrevistas, expresaron lo contrario a poseer una cultura evaluativa en los centros educativos, entre los aspectos negativos se destacó el tema: ausencia de evaluación, que se deriva a la inexistencia de métodos a nivel del centro educativo para evaluar, lo cual se sustenta en las siguientes afirmaciones:

P4- 4:1 (8:8) *“En general, no existe, exacto cada uno maneja su estrategia, busca en internet o son de creación propia”*

P9-9:1 (8:8) *“En la escuela cada profesor adapta los procedimientos de acuerdo a su realidad, ósea, pero la escuela no tiene instalado no calendariza las evaluaciones por niveles por curso por asignatura no calendariza eso. Tampoco hace revisión de los instrumentos que tu estas utilizando lo que sí tiene establecido es la cantidad de notas que debe tener cada subsector”*

De los planteamientos de los informantes, se desprende que sus centros educativos no poseen una ruta clara y bien definida respecto a que es una «cultura evaluativa». Esta diversidad de concepciones requiere ser objeto de profunda reflexión. Por un lado, analizar las prácticas que instalan en el aula, ya que si trabajan en forma aislada y no hay un monitoreo de los instrumentos evaluativos, claramente existirá un déficit en sus prácticas de evaluación. Y por otro, asegurar la existencia de criterios que faciliten una implementación, en este sentido, corresponde a la jefatura establecer ciertas líneas para el trabajo evaluativo de modo que todos tengan un conocimiento de cómo evaluar los contenidos a sus alumnos.

Otros aportes, respecto a la cultura evaluativa se relacionaron con una iniciativa que se ha implementado en algunos centros educativos, que incorpora metodologías de aprendizaje exitosas, centrada en el fortalecimiento de capacidades del establecimiento, denominado Plan de apoyo compartido (PAC) que facilita la evaluación individual de los alumnos a través de este programa específico y, además permite actualizarse en torno a la evaluación. Se asocia igualmente el concepto de pruebas escritas. Se justificó por los docentes cuando afirmaron:

P7-7:1 (7:7) *“Nosotras trabajamos con el sistema del Plan de Apoyo Compartido ellos nos entrega muchas herramientas, de cómo realizar nuestras actividades de cómo evaluar. Ellos nos envían pruebas hechas de Lenguaje y Matemáticas”*

P8- 8:1 (11:11) *“yo considero que estamos bien preparados ahí en evaluación, además ahora trabajamos con el PAC antes, estuvimos con el LEM. Yo fui consultora del LEM en matemáticas, como que la escuela siempre se ha mantenido en perfeccionamiento hacia el grupo siempre hemos estado ahí. Siempre al inicio en las evaluaciones que se hacen en lenguaje y matemáticas”*.

Los docentes expresan que la utilización de estos programas facilita y optimiza el tiempo para planificar las evaluaciones, pero se evidencia que evalúan más las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

No comentan aspectos a cómo evalúan otros sectores de aprendizaje. No se percibe la implementación de metodologías de reflexión acerca de lo que saben en evaluación, como parte de una cultura evaluativa de un centro educativo.

De esta forma, podemos verificar que, la cultura evaluativa se encuentra asociada, de manera más o menos directa, a procesos de evaluación tradicionales, relacionados con la utilización de pruebas escritas, este concepto fue uno de los que recibió mayor aporte de respuesta. La especificidad de los diferentes docentes, hace que cada uno aplique lo que de mejor resultado para evaluar a sus alumnos, no existiendo una sistematización adecuada en los procesos, es decir, una adecuada planeación de la evaluación a nivel de centro educativo.

En resumen, podemos afirmar que la cultura evaluativa de un centro educativo existe en la medida que este reflejada o explicitada en el Proyecto curricular. Esto requiere de un trabajo coordinado entre los docentes y no delegar a que cada uno la adapte a su mejor estrategia evaluativa frente a sus estudiantes.

Las técnicas y los instrumentos de evaluación que se han de emplear deben ser consensuados entre todos los miembros de una institución, el consenso de estos aspectos básicos marcará la estrategia evaluativa del equipo docente, como también, la cultura evaluativa del centro.

Algunas estrategias que se ajustan a estos requisitos sugieren:

- Un sistema evaluativo que se realice en forma continuada y no sólo en forma esporádica.
- Distribución de objetivos y contenidos a evaluar en distintas áreas y no solamente en los Lenguaje y Matemáticas como prioridad.
- Criterios para evaluar y procedimientos para revisar los procesos de enseñanza y la práctica de los docentes.
- Reuniones en equipo para evaluar el desarrollo de la práctica docente y actualizarse en torno a la evaluación.

7.9.2. Utilización de la evaluación.

En esta categoría inicial, se establecieron tres preguntas con el fin de recoger información respecto a la «utilidad de la evaluación» desde sus múltiples funciones de acuerdo al momento en que se desarrolla cada una de ellas, estas son: inicial, procesual y final. Cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, considerarse como necesaria para complementar la valoración global de los objetivos de la enseñanza de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Por la gran cantidad de aportes, emergieron los temas: conductas de entrada; información a los padres; avances; calificar, evaluar al docente y retroalimentación. Así se muestra en la siguiente red conceptual:

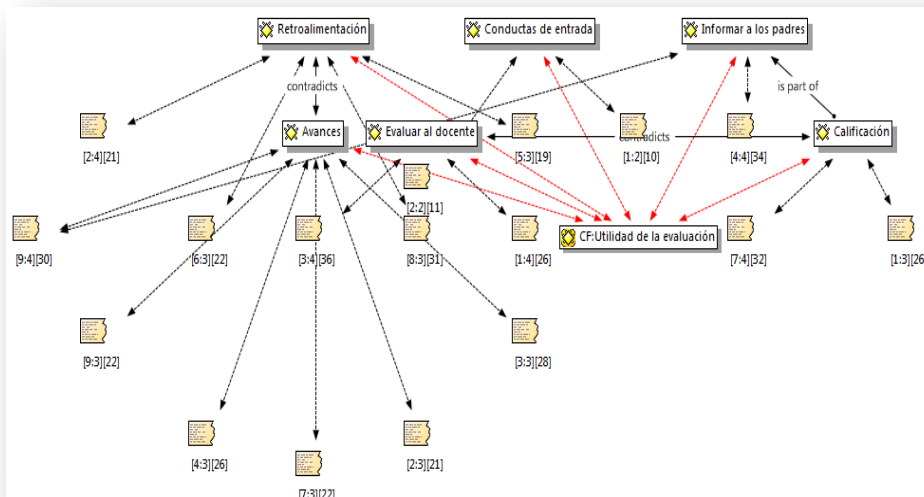


Figura 35. Network de la pregunta 2.

Respecto a la pregunta: **¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación diagnóstica?**

En este apartado, se encuentran las respuestas que tienden a considerar la evaluación diagnóstica importante al inicio del periodo escolar y las valoraciones que atribuyen su importancia, por ser una herramienta indiscutible que el docente utiliza para determinar como vienen preparados los alumnos. Es por ello, que surgió la denominación de «conductas de entrada» por docentes como:

P1- 1:2 (10:10) “*es sumamente importante tener una evaluación diagnóstica, de hecho ahora tenemos la semana de inserción donde aplicamos nuestro diagnósticos y cuando llega marzo sabemos de donde tenemos que trabajar con los chicos totalmente de acuerdo que la evaluación diagnóstica presta mucha utilidad*”

P2- 2:2 (11:11) “*tiene una gran utilidad porque eso me va a determinar como viene preparados, sobre todo porque los niños ingresan aquí de diferentes sectores, tanto rural como urbano y eso me da la posibilidad de poder manejar después un reforzamiento para las conductas de entrada*”

Ambas respuestas son coincidentes en que las conductas de entrada son fundamentales para poder nivelar a los alumnos provenientes de diferentes zonas urbanas y rurales, donde muchas veces los contenidos difieren mucho de un lugar a otro.

P3- 3:2 (12-12) *“Bueno te sirve de pauta para poder saber en qué nivel están los alumnos, te establece de dónde vas a empezar porque tú tienes que tener un punto de partida, entonces la evaluación diagnóstica eso es lo que va a entregar “*

P9- 9:2 (12-12) *“Es la base para elaborar primero mi plan, yo soy profesora de lenguaje me permite conocer los niveles en que se encuentran mis alumnos para yo tener mi punto de partida y poder establecer la comparación a medida que voy desarrollando el proceso”*

Desde la perspectiva de los profesores, todos concuerdan que la utilidad de la evaluación, en especial la diagnóstica, se implementa a principio de año como una forma de evaluar el nivel de conocimientos inicial de los alumnos de diferentes centros educativos.

Se ofrecen respuestas similares en torno a considerarla de gran utilidad y la importancia de la planificación y en el proceso de aprendizaje según el diagnóstico realizado.

Ningún entrevistado expresó dificultades de carácter metodológico en aplicarla a comienzos de año, tampoco existieron respuestas que le consideraran como un factor negativo, por el contrario, es un referente importante para su planificación anual.

Respecto a la pregunta: **¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación procesual?**

En esta pregunta, se pidió que los docentes manifestaran que utilidad atribuían a la evaluación procesual, siendo aquella que se realiza sobre la base de un proceso continuo y sistemático de evaluación de los aprendizajes, con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes consultados asocian la pregunta al **avance** al cual se le denomina como: avanzar o progresar en un determinado aprendizaje.

La gran mayoría de los docentes formuló en sus respuestas que la utilidad de la evaluación permitía conocer el nivel de avances del aprendizaje que va alcanzando los estudiantes en el proceso educativo. Tal como se expresa:

P2- 2: 3 (21-21) *Grande, tiene una gran importancia, porque me va indicando si los alumnos están aprendiendo o no, la utilizó bastante clase a clase.*

P7- 7:3 (22-22) *Es importantísima la evaluación de proceso porque ahí vemos nosotros como vamos a continuar, como va hacer la continuación de los aprendizajes. Obviamente para ver en qué nivel están, cuánto han avanzado y cuanto podemos ir avanzando.*

La utilidad de la evaluación procesual para algunos entrevistados está relacionada con la evaluación de los contenidos de una unidad, ella dice:

P3- 3:3 (22-22) *Es muy importante, tampoco puedes tomar una prueba de toda la unidad, porque es mucho, y creo que el alumno uno debe ir aprendiendo de a poco, si tu lograr eso vas a poder lograr estos problemas más adelante. Hacer una evaluación de una unidad completa no es lo mismo que hacerla ya hasta esta parte, luego esta parte, luego esta otra.*

P4- 4:3 (26-26) *Yo encuentro es importante sobre todo cuando a uno le toca hacer la evaluación docente que uno va viendo los avances de los chicos, cuáles son las falencias, cual está más débil que cosas hay que retomar y también aprovechar...*

P9- 9:3 (22-22) *Me va dando los indicadores de cómo se va dando el proceso, para que yo pueda adaptar lo que estoy asiendo o mejorarlo. Si se va logrando lo que se propone lo que se ha propuesto, aparte me sirve para entregarle información al apoderado.*

Otro aporte fue el tema de retroalimentación o feedback, considerado como el proceso de compartir preocupaciones o sugerencias, con la intención de recabar información a nivel individual o grupal, para mejorar el proceso de aprendizaje. Por ello, algunas respuestas de los docentes expresaron que la «utilidad de la evaluación» es permitir retroalimentar aquellos contenidos débiles de los estudiantes y al mismo tiempo, poder optimizar los tiempos para realizar refuerzos positivos frente a determinados contenidos de aprendizaje, tal como se expresa:

P2- 2:4 (21-21) *“hay autoevaluaciones y con esas yo generalmente finalizó la clase, y esa forma yo me voy esperando si aprendieron durante las dos horas de clase que tengo de lo contrario tendría que volver a reforzar ó decirles porque se equivocaron, cual es la respuesta correcta...”*

P5- 5:3 (19-19) *“Esa tiene harta importancia, la de proceso porque tú inmediatamente pones los puntos sobre la “i” tú haces una retroalimentación inmediatamente sino vas a tener que esperar hasta la final para poder retroalimentar, mientras que ahí no se pierde el tiempo inmediatamente haces la retroalimentación”*

P6- 6:3 (22-22) *“Es importante es lo que yo te decía anteriormente, porque vas viendo el avance de los niños si tienes que retomar algo tienes tiempo de retomarlo en la otra clase y ya en la nota final ponte tú ya lo trabajaste ya lo reforzaste yo encuentro que es importantísimo , para mí por lo menos es importante , si pase un contenido cortito pero yo lo evaluó al momento de la clase al final yo volvería a retomar con el mismo curso y yo sé donde está la falencia yo digo : Vamos a retomar en contenido de ayer por esto y por esto. Lo retomo y apoyo a esos niños que me di cuenta que no lo lograron”*

P8- 8:3 (31-31) *“Si hay niños que no han alcanzado el esfuerzo muy mal se les puede en el reporte de evaluación que se hace en forma oral ahí ellos explican. “Tía esto no entendí, porque no pregunto” ahí ellos van explicando porque se me olvido de preguntar, entonces ahí uno tiene que volver a repasar con esas actividades remediales que viene o evaluaciones remediales que nosotros realizamos en esa parte del proceso, de evaluación de proceso”*

Finalmente, estos posicionamientos coincidieron en establecer que la utilidad de la evaluación procesual, es poder retroalimentar y, reforzar el aprendizaje a lo largo de las clases, como también, un apoyo para quienes presentan mayores dificultades. No suponen dificultades en su aplicación.

Llamó especial interés que la función de retroalimentación fuera aquella que recibió mayor cantidad de aportes de los informantes y que es utilizada para la mejora del proceso, informando a los estudiantes de sus avances.

Respecto a la pregunta: **¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación de resultado?**

Otras respuestas estuvieron enfocadas a señalar que la utilidad de la evaluación, es que permite reforzar los contenidos de la clase a través de estrategias de apoyo para informar a los padres, por ello surgió esta categoría, que se expresó así:

P4- 4:4 (34-34) *“Es como el producto final, donde uno puede llamar a los apoderados, entregar toda la información, después de cerrar el proceso de un unidad, ver como entregare herramientas a ellos para que me puedan ayudar en la casa. Entregarle estrategias de apoyo de ayuda más que nada.”*

P9- 9:4 (30-30) *“Cuál es el nivel que alcanzo en niño de acuerdo al plan que elabore es como obtener lo verificar sí lo que se hizo fue lo esperado y si el niño logro los avances y obviamente me va a servir para proyectarme en los paso siguientes y también para informarles a los apoderados”*

Otros informantes, en cambio, relacionaron la utilidad de la evaluación de resultados con la calificación que obtiene el estudiante. Los cuales afirmaron:

P1- 1:3 (26-26) *“Cuál es esa, la calificación yo pienso que muchas cosas, estoy constantemente evaluando a los chiquillos todos los días”*

P7- 7:4 (32-32) *“Es súper importante porque llegamos a la nota o a los números donde los niños van acumulando su nota y ver qué resultados van a obtener al final. Los mismo que uno le dice al los papa, al final cuando los niños son promovidos, ellos están preocupados, unos están más preocupados que otros, yo digo al final el resultado son números, entonces la evaluación final son súper importantes”*

Destaca la respuesta de otros docentes que se contradicen con esta categoría, los cuales no la considerarla realmente importante en el proceso y lo exponen así:

P5- 5:6 (28-28) *La evaluación de resultados, uno que el sistema nos pide las calificaciones que las tenemos que tener si o si. Otra para informarle al alumno y luego al apoderado en qué nivel se encuentra su pupilo, que contenidos pueden reforzar en casa, cual debe mejorar, si tiene que estar en reforzamiento, para eso se utiliza y para decirle cierto si el niño tiene que reforzar en casa, porque ya nuevamente comienza la otra unidad que son contenidos previos a la unidad que viene.*

P6- 6:4 (28-28) *Para mí no el encuentro para mí no deberíamos calificar al alumno, lamentablemente es así como uno tiene que tener una nota para poder pasar. Es que NO siempre la evaluación de resultado refleja el conocimiento de los niños desde mi punto de vista...*

Un grupo de entrevistados asoció la utilidad de la evaluación de resultados con la labor pedagógica que realizan, es decir, evaluar al docente, y lo expresaron:

P1- 1:4 (46-46) *el promedio final del curso un seis ocho, entonces el ver un buen promedio final del curso yo pienso que eso indica porque a veces uno como profesor se cuestiona...lo estaré haciendo bien o mal y eso indica que uno tan mal no lo está haciendo.*

P3- 3:4 (36-36) *Yo creo que la evaluación de resultado a uno la evalúan por los resultados, cierto entonces, todos los días para lograr ser alguien en la vida tienes que tener unos resultados. Saber que de un curso pasas a otro curso, cuanto tienes logrado ciertos niveles. Entonces yo creo que es algo la sociedad está hecha en base a resultados ya y tú te evalúas por los resultados.*

En resumen, podemos afirmar que los docentes reconocen la importancia de la utilidad de la evaluación tanto: la evaluación al inicio, la evaluación de proceso como la evaluación de final.

No señalan críticas ni dificultades en utilizar algún tipo de evaluación, por lo tanto, se entiende que nadie se resiste a utilizarla, sino al contrario, toman conciencia de que efectivamente la utilizan en todo momento, otorgándole un carácter educativo. Se pudo comprobar en los entrevistados una coherencia en los principios orientadores del proceso, con un claro manejo de los diferentes tipos de evaluación. Esto nos permite asegurar que los docentes obtienen diversa información de sus estudiantes contribuyendo a la mejora de la acción educadora.

En la entrevista, sólo dos docentes destacaron la utilidad de la evaluación para entregar información a los padres, esto contribuye a la formación integral del estudiante y asegura la participación de los padres como un agente que interviene en el proceso de

aprendizaje, lo cual, nos parece importante destacar. Como también, dos respuestas coinciden en considerar la utilidad de la evaluación para evaluar al docente. Se destaca que la mayor utilidad de la evaluación, es la de proceso, viendo la que recibió mayores aportaciones.

7.9.3. La evaluación de la participación.

La participación es una de las actividades más importantes que realiza el estudiante en clase, y es una preocupación constante del docente. Quien participa realmente, quien es más activo el estudiante o el docente.

La participación en el proceso de aprendizaje es necesaria, ya que permite al estudiante realizar una actividad conducente a incorporar en su acervo personal una definición, teoría o bien una habilidad o una actitud o valor. El aprendizaje es cooperativo y cubre el requisito de atender las diferencias individuales de un contexto educativo disperso como es el salón de clase. Por ello, se desea interpretar las respuestas y surgieron los temas: participación activa, participación pasiva y metodologías didácticas. Las cuales podemos observar a través de la siguiente red.

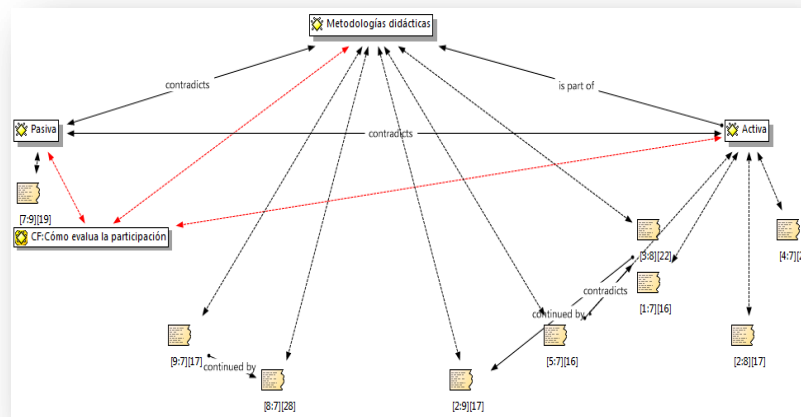


Figura 36. Network respecto a la pregunta 3.

Respecto a la pregunta: **¿Cómo participa el alumno, qué hace y cómo se utiliza la participación?**

De lo dicho por los informantes se pudo distinguir como relevante la participación activa, que es aquella que se realiza en el aula en forma continua, se participa en una situación o en un proceso de aprendizaje, según los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Algunos informantes, la asociaron al quehacer pedagógico que realiza el docente y lo expresan:

P1-1:7 (16-16): *Todas las evaluaciones la toman muy bien, muy activo muy participativos porque nosotros tenemos que entusiasmarlos tenemos que reencantarlos...*

P2- 2:8 (17: 17) *en los trabajos ellos de una forma u otra participan autoevaluándose y también haciendo evaluación a sus pares.*

P4- 4:7 (23:23) *Si a mí me gusta, no todos lo hacen a mí me gusta que participen..."*

Si a mí me gusta, no todos o hacen a mí me gusta que participen, por ejemplo: aplicamos la evaluación y después hacemos una corrección en conjunto, pero tampoco es una autoevaluación, no la aplico mucho la autoevaluación pero sí, participan de la corrección en el curso y así socializamos y vemos porque se equivocaron, cuáles fueron los problemas, así lo manejo yo por lo menos.

P5-5:7 (16-16) *Ellos activamente participan, ellos responden de acuerdo a los conocimientos que hagan adquirido, hay autoevaluación que también viene en los textos, hay coevaluación en donde uno le dice al alumno de al lado de la otra fila evalúe a su compañero y nosotros los profesores que estamos evaluando para calificar, ó también para ver cierto, si nuestras estrategias están acorde con lo que estamos enseñando, o si los niños les sirvieron esas estrategias para aprender.*

Uno de los entrevistados se contradice con las anteriores y surge otro tema: la participación pasiva que se sustenta con esta afirmación:

P7- 7:7 (19.-19) *“hay niños, que no le dan mayor importancia, niños que están desmotivados no participa tampoco la familia, no los motivan, les da lo mismo la nota que se saquen los niños...”*

Con estas interpretaciones podemos explicitar que la participación se evalúa de diferentes maneras: a través de la coevaluación, la evaluación entre pares, y la autoevaluación. También, resulta fundamental para el docente, ya que, permite tener una evidencia de si sus estrategias evaluativas, están dando un buen resultado en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro tema que surgió fueron las metodologías didácticas, siendo definidas como aquellas metodologías capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

P2- 2:9 (17-17) *uno hace además de la evaluación diagnóstica también trabaja un poquito con la co-evaluación y la autoevaluación sobre todo en lo que son trabajos...*

P3-3:8 (22-22) *Yo creo que mis clases la conforman ellos y yo. Nosotros partimos como te decía incorporando primero a ellos y después yo haciendo mi clase y a medida tú le puedes enseñar una forma de trabajar y después vas incorporando más ejercicios o más contenidos, tú también lo vas asociando a ellos.*

Ambas respuestas fueron coincidentes en manifestar que para poder evaluar la participación en sus prácticas desarrolladas, debe existir una interacción entre el docente y el estudiante. Estos planeamientos metodológicos coinciden en diferentes tipos de evaluación: individual y grupos. Llama la atención que no expresan conductas negativas frente a estos procesos de participación sino al contrario, resulta importante para los docentes la forma en que se dé la participación.

P8- 8: 7 (28:28) *los más grandes de tercero para arriba se hace un reporte ¿por qué les fue bien es esto? piensan porque le fue mal en lo otro y tiene que reflexionar ellos que pueden hacer para mejorar, eso se hace en la evaluación.*

P9-9:7 (17-17) *asigno las lecturas mensuales por el Plan Lector vamos buscando la mejor forma como para evaluarlo, te explico yo se que a ellos les gusta mucho*

desarrollar su par de letras o crucigramas entonces trato de la lectura adaptárselo al interés de él...

Para concluir, lo que sobresale de las respuestas de los informantes, es que la participación es un elemento clave para la formación de los estudiantes. No tan solo porque hace que el estudiante sea un sujeto activo, comprometido con la construcción de su conocimiento, sino porque, la participación favorece al desarrollo de su pensamiento crítico y creativo. En esta compleja tarea evaluadora, la posibilidad de confrontar perceptivas diferentes facilitan un desarrollo de la evaluación más objetiva y formativa.

De los resultados de esta categoría podemos comprobar que los docentes evalúan una participación activa de los estudiantes desde las siguientes situaciones:

- El estudiante se evalúa a sí mismo.
- Los estudiante de evalúan entre sí.
- El docente y el estudiante evalúan el progreso de su aprendizaje.
- El docente evalúa su propia práctica.

7.9.4. Estrategias del proceso evaluativo.

El proceso evaluativo implica una serie de estrategias, por eso decimos que es un proceso, cada paso se encuentra interrelacionado con otro, por ello, la evaluación actúa como un sistema, que atiende a la lógica de sus agentes y es fruto de los valores y creencias de la institución a la cual pertenecen. Se establecieron dos preguntas para poder distinguir las concepciones de los implicados.

En la primera pregunta, se deseaba conocer la percepción de los implicados respecto a «cómo utilizan la evaluación de proceso que hacen». Los tópicos que surgieron fueron: evaluación por unidad y evaluación curricular.

En la segunda pregunta, se pretendía establecer cuáles eran las estrategias o procedimientos que utilizaban los docentes para optimizar el proceso de aprendizaje de

los estudiantes, que procedimientos eran más factibles que otros. Surgieron tres temas: exámenes tradicionales, evaluación personalizada y trabajo colaborativo. Tal y como se presenta en el siguiente mapa conceptual de esta categoría (Ver Figura 37).

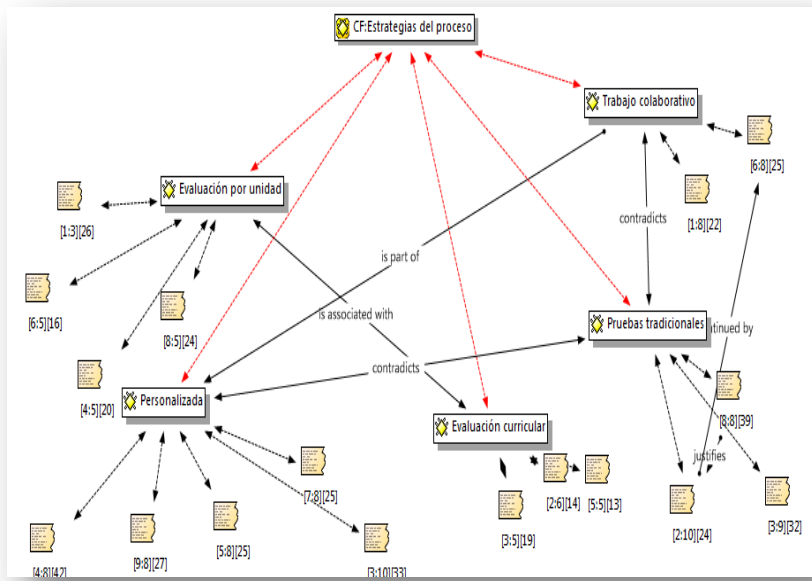


Figura 37. Network de la pregunta 4.

Respecto a la pregunta: **¿Qué hace usted en el proceso evaluativo?**

Algunos docentes manifestaron que el proceso evaluativo lo realizaban a través del criterio evaluación por unidad, donde se evalúan los conocimientos del estudiante en un tiempo determinado. La siguiente afirmación es muy representativa:

P1- 1:5 (13-13) *le damos más énfasis a la parte oral, trabajamos un tema, trabajamos las unidades si la unidad trata de no se turismo viaje, si es prueba escrita, la prueba escrita siempre llevara texto, comprensión oral y la parte oral ira en otro minuto otro tiempo presentada ante curso puede ser con power point, con paleógrafo, con imágenes con lo que sea.*

Algunos docentes, explicitan los procesos internos que realizan en la evaluación de una unidad. Así por ejemplo, la utilización de indicadores que expresan una cantidad, un nivel o un criterio determinado que ayuda al docente a establecer comparaciones entre dos niveles de aprendizaje, en un periodo de sus estudiantes. La siguiente afirmación es una evidencia:

P6- 6:5 (16-16) yo trabajo la unidad por ejemplo, tomo cinco indicadores y evaluó. Nunca he evaluado la unidad entera. Para mí es un triple o doble trabajo, porque parte de elaborar la prueba tenemos que tabularla, después tenemos que revisar con los niños y todo los objetivos de mayor y logro, ya.

Se destaca la valoración que brindan a la retroalimentación como un mecanismo importante dentro del proceso evaluativo para apoyar a los estudiantes a lograr alcanzar los contenidos de los aprendizajes.

P4- 4:5 (20-20) lo que hacemos pasamos unidad cierto, por lo general retroalimentamos vemos lo que va a faltar y aplicamos la evaluación. Pero también dentro de la unidad, igual se va haciendo un proceso, ya no es la aplicación de la evaluación al final de la unidad sino igual vamos viendo dos o tres clases y se va aplicando un tipo de evaluación.

P8- 8:5 (24-24) llevábamos más por los indicadores pero ahora utilizamos más los aprendizajes esperados, entonces de acuerdo al objetivo de la unidad o del subsector.

Todas las respuestas de los docentes coinciden y se posicionaron en establecer que evaluar por unidad es un mecanismo efectivo que se toma en cuenta a la hora de seleccionar y preparar la enseñanza. La evaluación curricular se relaciona con las «estrategias del proceso evaluativo», con un sistema de gestión y de planificación, que debe contribuir a la permanente adecuación de la acción educativa en base a las demandas de los estudiantes. Algunos docentes manifestaron que su proceso evaluativo evidenciaba algunas similitudes con respecto a este concepto y lo afirmaron así:

P2-2:6 (14-14) *Uno normalmente todo lo que es la evaluación lo deja organizada el primer día de clase, digamos todo el tipo de trabajo, los instrumentos que va usar, lo organiza el primer día de clase, deja fechas establecidas con anticipación y los calendarios previamente son inamovibles, porque como se planifica en general, el tener que cambiar alguna fecha implica también desordenes en otras sectores.*

P3- 3:5 (19-19) *Bueno se hacen diferentes tipos de evaluación. Mira tú evalúas cuando empiezas una unidad, evalúas en forma diagnóstica, ellos responde su evaluación diagnóstica, se ve si el alumno aprobó o reprobó el ramo. Bueno, de ahí cuando tú comienzas tu proceso, empiezas a trabajar tu unidad tu vas evaluando en forma formativa y en forma sumativa.*

P5- 5:5 (13-13) *La evaluación está presente en toda la clase, en todo momento encada actividad uno la va evaluando, hay una evaluación diagnosticas, hay evaluación de proceso final, hay también de acuerdo a la asignatura hay colegas que por lo menos en Ciencias, la colega termina una unidad y ya comenzando la otra hace como un diagnóstico para comenzar la otra.*

Respecto a la pregunta: **¿Qué estrategias utiliza y para que las utiliza?**

Los docentes asociaron los exámenes tradicionales a pruebas o exámenes con respuesta fija. Algunos manifestaron:

P2- 2:10 (24-24) *Haber, generalmente hay una nota que ellos llevan una nota para el proceso total que amplia interferir su rendimiento semestral o anual que tiene directa relación con “trabajo en clase” ya, el trabajo en clase que puede ser en parejas o de cuatro.*

P3-3:9 (32-32) *Mira cuando yo hago evaluaciones, cuando las evaluaciones del departamento de matemáticas nosotros tenemos un formato de prueba, ya las pruebas sumativas, que son una parte de comprensión, una parte de selección y una parte de desarrollo...*

P8- 8:8 (39-39) *El tipo de pregunta, algunas valorativas, explícita implícita ese tipo de cosas, y los razonamientos las justificaciones, que no hagan una prueba así no más sino que: si es un problema porque es un problema...*

Las ideas expresadas por los profesores manifestaron una tendencia a la utilización de pruebas que permiten evidenciar el aprendizaje logrado. Esto se relaciona con una estrategia didáctica tradicional enfocada a la evaluación sumativa. Por otro lado, el tema

trabajo colaborativo se asocia como una estrategia innovadora de clase y mecanismo para evaluar el aprendizaje, que pretende que los estudiantes participen activamente en el desarrollo de la clase, de tal manera que el docente es un facilitador, un puente entre el conocimiento y el estudiante, convirtiéndose en un agente implicado en su propio aprendizaje. Algunas respuestas que coinciden con esta tendencia fueron las siguientes.

P1- 1:8 (22-22) *Haber, hago mucho trabajo grupal...*

P6- 6:8 (25-25) *yo por ejemplo trabajo las guías de aprendizaje evaluadas sino que con un porcentaje para.... Si porque ahí yo encuentro igual la puedes trabajar en forma individual o grupal pero es como reforzar ...*

Otro tipo de práctica evaluativa utilizada por los docentes por ellos «personalizada» siendo aquella, en la que se individualiza al estudiante, es decir, se aplica una guía, identifican con su nombre, se conocen sus características y se dialogan con él para conocer sus intereses y expectativas. Este tipo de estrategia se evidenció en algunas respuestas de los informantes.

P3-3:10 (33-33) *Yo creo que uno tiene que utilizar ciertas estrategias que les llame la atención. Yo creo que uno tiene que ir aprendiendo de ellos, tiene que ir adecuándose a los tiempos en que esta. Si a ellos les gusta ese tipo de símbolo habrá que trabajar con ese tipo de símbolo, te figas, porque ellos se sienten identificados con eso. Entonces yo creo que uno siempre tiene que integrarlos a ellos en todas sus cosas.*

P4- 4:8 (42-42) *De todo, desde una por ejemplo desde evaluar una guía hasta hacer una prueba formal, o de proyectar algo y después evaluarlo, o llevarlos a las sala de enlace y trabajar en líneas entonces, no es algo que tengo así como definido, ocupo como hartas cosas, me voy adecuando porque ahora hay que hacerlo así, porque no todo resulta para todos, sobre todo en este tiempo nada resulta para todos. Porque lo que puedo encontrar muy bueno, me puedo resultar para cinco para siete pero no para el curso en general, por eso vamos variando con mi colega paralela trabajamos así, vamos viendo que nos está resultando que vamos eliminando.*

P9- 9:8 27-27 *Utilizo mucho la entrevista con él niño, porque me interesa saber en qué está, cual es la dificultad que tiene, porque una prueba es probable que entregue los resultados cuantitativos pero en la entrevista a mí me gusta saber donde estas sus*

errores que él me los trasmita a mí que me explique porque le fue mal ahí, como cree él que puede salvar ese obstáculo.

P5- 5:8 (25-5) Disertaciones, trabajos de investigación, la evaluación de las actividades que en unos momentos tú vas mirando en casa puesto, vamos monitoreando los aprendizajes tú ves vas evaluando.

P7-7:8 (25-25) Disertaciones, trabajos escritos, forma como ellos se expresan también, y en los demás ramos que son más artísticos también, evaluamos a través de trabajos expresiones musicales, corporales todo eso uno evalúa.

La estrategia de evaluación personalizada son ¡así! un conjunto de actividades conducentes a conocer muy bien a los estudiantes, especialmente sus intereses individuales, a través de observaciones, entrevistas, disertaciones o desarrollo de guías.

En síntesis, las prácticas evaluativas que utilizan los docentes entrevistados se caracterizan por:

- Utilizar criterios evaluativos
- Seleccionar los contenidos del curriculum oficial que permitan establecer en nivel de aprendizaje logrado por los alumnos y comparar entre niveles.
- La estrategia evaluativa más recurrente es la evaluación personalizada, asociada a la evaluación formativa.

Las diferentes estrategias, están enfocadas a un seguimiento del proceso de aprendizaje que se logra a través de: exámenes, trabajo colaborativo y estrategias personalizadas. Las actividades de evaluación deben coincidir con las actividades de aprendizaje, siendo una experiencia para el estudiante y un instrumento de información para el docente.

7.9.5. Medios utilizados para evaluar.

Con esta categoría se deseaba recoger información respecto al conjunto de herramientas y prácticas evaluativas que diseñan e implementan los docentes para obtener información con respecto a sus estudiantes. Las respuestas de los docentes se sistematizaron a partir de tres temas de análisis: medir contenidos; nota y monitoreo. Tal como se presenta en la red conceptual (Ver Figura 38).

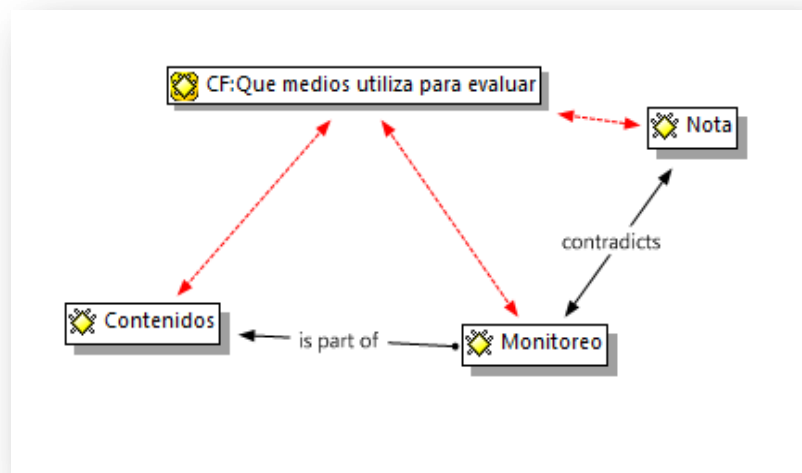


Figura 38. Network pregunta 5.

Respecto a la pregunta: **¿Qué influencia tienen los instrumentos de evaluación sobre las prácticas docentes?**

Los informantes manifestaron, en forma reiterada, que para ellos, «medir contenidos» es comparar un determinado aprendizaje respecto a un contenido de una unidad. Algunos docentes establecieron la importancia de los instrumentos para poder medir los

contenidos, pero siempre partiendo desde el conocimiento del propio docente sobre el contenido.

P3- 3: 6 (41:41) *yo creo que lo importante primero son los contenidos, la base con la cual tu estas trabajando, primero yo tengo que manejarlos para poder utilizar todo tipo de herramientas que se le presentan.*

P7- 7:6 (34:34) *Es la evidencia que tenemos, la evidencia concreta que tenemos ya sea para el alumno, para entregárselo al apoderado, para hacer un reforzamiento una retroalimentación. Para informarle al apoderado en que contenidos el niño está más débil, es la evidencia concreta los instrumentos de evaluación que tenemos como van para avanzando los alumnos.*

P9- 9:6 (37:37) *yo construyo instrumentos para aquellos contenidos pero sin perder de vista que a mí lo que me interesa es desarrollar esas habilidades a mis alumnos ahora en qué grado digamos va depender sin duda en el tipo de alumno que tenga, del compromiso que tenga con la familia y de mí compromiso.*

Estas respuestas, se asociaron a establecer que los instrumentos de evaluación permitieron tener una evidencia concreta del aprendizaje de los estudiantes a través de los contenidos de unidad y, del aprendizaje esperado del sector.

De otras opciones de respuesta se concluye que la «nota» fue asociada a la calificación. Por lo que, se establecieron algunas similitudes entre los informantes en que los instrumentos evaluativos sirven, principalmente, para calificar a los estudiantes.

No obstante, algunos manifestaron no estar muy de acuerdo en utilizar la nota, para calificar al estudiante, pero deben realizarla.

P1- 1:6 (29:29) *Lamentablemente tiene que existir la evaluación yo soy de la idea que hablen, lean pero lamentablemente tenemos que colocar un nota, tiene que ser evaluados los chiquillos, tiene que haber un informe de notas, etc.*

P4- 4:6 (46:46) *para mí son vitales, porque aparte que si bien es cierto son criticados en el sentido que no arrojan la realidad porque de repente ese instrumento es bueno para uno y no para todos, pero los chicos tiene que tener una nota, tiene que tener una calificación, tienen que tener algo en la que uno pueda basarse para ir avanzando. Yo*

encuentro que los instrumentos, son necesarios en todo orden ya sea al inicio, en el desarrollo, al final de una clase.

P5- 5:6 (38:38) Bueno cada profesor diseña los instrumentos de su asignatura, arte lista de cotejo, esas evaluaciones responden a la cantidad de horas que tiene su asignatura para después sacar un promedio y tener las calificaciones a final del semestre.

De las respuestas de los informantes, surge la idea del «código de monitoreo» relacionado con la acción de supervisar, como una práctica recurrente pero que se contradice con los instrumentos y, que se expone a continuación:

P6-6:6 (34:34) No se tu monitoreas constantemente tus clases, un profesor tiene que estar ahí monitoreando constantemente no es solamente que uno evalué con la nota de la evaluación final. Claro influye pero no es como, haber como te explico no es importante hacer evaluación de proceso no quedarte con el instrumento final porque tú ves el monitoreo del alumno, lo apoyas inmediatamente tú ves a un alumno cuando no aprende.

P8- 8:6 (51:51) Son bastante importante porque , porque como te decía yo se va viendo como si ellos han logrado lo aprendizajes que se estaban esperando de ellos, si todos lo entienden bien, para mí eso tiene bastante importancia la formativa, o el hecho de que uno va trabajando con el alumno algunas actividades con unas guías y que todos vayan contestando y el que noUsamos hartos el ensayo y error para ir viendo porque se han equivocado, que ellos si de equivocan nadie les diga: ahh no sabe se equivoco sino que sea una experiencia para ellos.

El resumen de esta categoría en lo que se refiera a medios para evaluar, se manifestó una gran cantidad de aportes sobre la utilización de la «nota» para calificar a los estudiantes. Todos coinciden en que los instrumentos evaluativos son de vital importancia en todo el proceso desde el inicio hasta el final. Siendo el más auténtico reflejo de aprendizaje que logran los estudiantes.

7.10. Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos del proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes.

Presentamos la triangulación de las principales interpretaciones de los resultados tanto cuantitativos y cualitativos obtenidos a través del Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje y de la entrevista semiestructurada realizada a los informantes.

Los hallazgos pretenden contribuir a aumentar la confiabilidad de los datos, la validez y, poder realizar recomendaciones con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión de las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores municipalizados de la Comuna de la Unión- Chile.

Para facilitar la comprensión e interpretación de los resultados hemos elaborado una Tabla resumen con algunas de las manifestaciones de los docentes.

Hemos seguido el orden de los objetivos de la investigación, esta triangulación ayudará a caracterizar y analizar el proceso evaluativo llevado a cabo los docentes de educación general básica municipalizados (Ver Tabla 64).

Tabla 64

Resultados Asociados a los objetivos de investigación

RESULTADOS

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADOS
OBJETIVO GENERAL	
<p>Caracterizar y analizar el proceso evaluativo que lleva a cabo los docentes de educación general básica municipalizados, para comprobar si las buenas prácticas evaluativas que desarrollan los docentes mejoran la calidad del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Las prácticas evaluativas que logran un mayor porcentaje de aprobados son el diseño de pruebas orales y la utilización del portafolio.</p> <p>Las prácticas evaluativas que menor porcentaje de aprobados obtienen son la evaluación de conocimientos y habilidades y la elaboración de diarios de reflexión.</p> <p>El resto de prácticas evaluativas que desarrollan los profesores que han participado en la investigación no influyen en el porcentaje de aprobados, estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la autoevaluación y la participación de los alumnos. - Diseñar estrategias grupales - Utilizar la evaluación formativa - Compartir criterios evaluativos - Utilizar instrumentos de evaluación asociados al control y la verificación - Ajustar la evaluación a lo que se trabaja en el aula. - Utilizar la autoevaluación de la práctica docente. - Que los alumnos participen en la valoración del aprendizaje. - Identificar los objetivos de la evaluación - Utilizar instrumentos evaluativos en sintonía con los objetivos. - Diseñar diversos métodos de evaluación. - Utilizar varios métodos evaluativos. - Emplear mapas conceptuales. <p><i>P9-9:1 (8:8) “En la escuela cada profesor adapta los procedimientos de acuerdo a su realidad”</i></p> <p><i>P2-2:6(14-14) “Uno normalmente todo lo que es la evaluación lo deja organizada el primer día de</i></p>

	<i>clase, digamos todo el tipo de trabajo, los instrumentos que va usar, para la clase, fechas establecidas con anticipación”</i>
OBJETIVO ESPECIFICO 1	
<p>Constatar si la conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre buenas prácticas evaluativas.</p>	<p>La conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre buenas prácticas evaluativas. Los resultados ponen de manifiesto que los docentes que poseen mayor conocimientos sobre evaluación son lo que desarrollan una práctica evaluativa que podría considerarse de mayor calidad.</p> <p>P9- 9:2 (12-12) <i>“Es la base para elaborar primero mi plan, permite conocer los niveles en que se encuentran mis alumnos para yo tener mi punto de partida y poder establecer la comparación a medida que voy desarrollando el proceso</i></p> <p>P6- 6:3 (22-22) <i>“Es importante, si pase un contenido cortito, yo lo evaluó al momento de la clase al final yo volvería a retomar con el mismo curso y, sé donde está la falencia yo digo : Vamos a retomar en contenido de ayer por esto y por esto. Lo retomo y apoyo a esos niños que me di cuenta que no lo lograron”.</i></p> <p>P8- 8:1 (11:11) <i>“yo considero que estamos bien preparados ahí en evaluación, además ahora trabajamos con el PAC antes, estuvimos con el LEM.</i></p>
<p>Incidencia de otras variables en los conocimientos sobre evaluación.</p>	<p>A mayor edad mayor conocimiento sobre evaluación.</p> <p>A mayor nivel académico mayor conocimiento sobre evaluación</p> <p>A mayor sector</p> <p>No influyen en poseer una mayor</p> <p>- El sexo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Los años de experiencia docente - La ubicación del centro (zona rural o urbana) - Ciclo donde se imparte docencia (1º,2º o multigrado)
OBJETIVO ESPECIFICO 2	
<p>Verificar si el docente que otorga una mayor importancia a la evaluación, desarrolla una mejor práctica evaluativa.</p>	<p>El docente que otorga una mayor importancia a la evaluación, desarrolla una mejor práctica evaluativa.</p> <p>Los docentes coincidieron en establecer que la utilidad de la evaluación procesual, es poder retroalimentar y, reforzar el aprendizaje a lo largo de las clases, como también, un apoyo para quienes presentan mayores dificultades. No suponen dificultades en su aplicación.</p>
OBJETIVO ESPECIFICO 3	
<p>Confirmar si las buenas prácticas evaluativas que desarrollan los docentes inciden sobre el porcentaje de aprobados.</p>	<p>Utilizar prácticas evaluativas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la autoevaluación y la participación de los alumnos. - Diseñar estrategias grupales - Utilizar la evaluación formativa - Compartir criterios evaluativos - Utilizar instrumentos de evaluación asociados al control y la verificación - Ajustar la evaluación a lo que se trabaja en el aula. - Utilizar la autoevaluación de la práctica docente. - Que los alumnos participen en la valoración del aprendizaje. - Identificar los objetivos de la evaluación - Utilizar instrumentos evaluativos en sintonía con los objetivos. - Diseñar diversos métodos de evaluación.

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar varios métodos evaluativos. - Emplear mapas conceptuales. <p>No influye en el porcentaje de aprobados logrado en las aulas.</p> <p>Poseer mayores conocimientos sobre evaluación no influye en el porcentaje de aprobados de los alumnos.-</p> <p><i>PI-1:6(29:29) “Lamentablemente tiene que existir la evaluación yo soy de la idea que hablen, lean pero lamentablemente tenemos que colocar un nota, tiene que ser evaluados los chiquillos, tiene que haber un informe de notas, etc.</i></p>
	<p>No incide en la calidad de las brechas evaluativas utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La edad - El sexo - La ubicación de los centros (zona rural- urbana) - El ciclo donde imparte docencia (1º, 2º o multigrado) - El sector donde se imparte la docencia (Matemáticas, Ciencias Naturales, otros)
OBJETIVO ESPECIFICO 4	
<p>Indagar si los docentes con niveles competenciales más altos implementan mejores prácticas evaluativas.</p>	<p>El nivel competencial del docente no influye en el desarrollo de buenas prácticas evaluativas.</p> <p>La interpretación de los resultados obtenidos por la prueba estadística ANOVA y del análisis de contenido, coinciden en que incide la percepción sobre las prácticas evaluativas que desarrolla el docente, como: punto de partida para conocer el nivel que se encuentra el estudiante, retroalimentar el proceso o para evaluar sus competencias profesionales.</p>
Incidencia de otras variables en las prácticas evaluativas.	

No incide en la calidad de las prácticas evaluativas utilizadas:

- La edad
- El sexo
- La ubicación de los centros (zona rural- urbana)
- El ciclo donde imparte docencia (1º, 2º o multigrado)

El sector donde se imparte la docencia (Matemáticas, Ciencias Naturales, otros)

Incidencia de otras variables en los conocimientos sobre evaluación.

A mayor edad mayor conocimiento sobre evaluación.

A mayor nivel académico mayor conocimiento sobre evaluación

El sector donde imparte la materia incide en sus conocimientos sobre evaluación.

No influyen en poseer una mayor conocimiento:

- El sexo
- Los años de experiencia docente
- La ubicación del centro (zona rural o urbana)

Ciclo donde se imparte docencia (1º, 2º o multigrado)

CONCLUSIONES FINALES

VI. SEXTA PARTE

CONCLUSIONES FINALES

Capítulo 8. Conclusiones finales y propuestas futuras de investigación.

El interés por mejorar la calidad de la enseñanza es una de las prioridades que manifiesta la ley de Aseguramiento de la Calidad educativa de nuestro país, para que los docentes logren una renovación de la enseñanza y junto con esto, de sus prácticas evaluativas. Estos planteamientos, ubican a las prácticas evaluativas como un tema fundamental dentro las políticas educacionales, la enseñanza y a la mejora y calidad de los procesos. Además ser un factor de reflexión permanente del docente y apoyo la función integral del aprendizaje del estudiante.

8.1. Conclusiones de la investigación

- ❖ Lo más destacado de las valoraciones manifestadas por los docentes de educación general básica respecto a caracterizar su procesos evaluativos, para la mejora de la calidad del aprendizaje, nos hace concluir que:

Dentro del proceso evaluativo, los profesores manifiestan que La evaluación con mayor valoración fue la evaluación de proceso. Pero esto, se contradice con sus respuestas en otras preguntas en donde manifestaron, que utilizan una mayor cantidad de pruebas escritas y exámenes tradicionales, no siendo concordante con la aproximación centrada en el proceso, la cual tiende a generar acciones de mejora. En base a estos planteamientos no concebimos un real involucramiento de los docentes a una evaluación centrada en el proceso. Por el contrario, encontrándose implicados en las concepciones de la evaluación para medir y acreditar (Ryan, Scott y Freeman, 2002; Celman, 2005; Roldan, 2005).

Destacamos una buena práctica al promover la utilización de diversas técnicas evaluativas. Frente a esta postura, pudimos establecer que no existe una adecuada combinación de técnicas que permitan al docente apreciar significativamente el efecto del aprendizaje de los estudiantes. El cruce de información arrojó un bajo porcentaje en su utilización, por lo que señalamos, que al no utilizarse, es imposible evidenciar el logro competencial del estudiante y, no contribuye a promover buenas prácticas evaluativas. La finalidad de la utilización de mapas, portafolio y diarios de reflexión es conseguir que los alumnos hagan significativo su aprendizaje (Jariot y Rifà, 2011).

- ❖ En cuanto a la conceptualización del docente respecto a la evaluación vemos que incide su percepción en buenas prácticas evaluativas. Existe una relación significativa entre la «Conceptualización» y la «Calidad».

Como conclusión señalamos que esto es coincidente con los planteamientos de autores que señalan que los elementos más importantes en evaluación, es la formación tenga el docente, favoreciendo para tener herramientas para como autoevaluarse y saber evaluar (Bordas y Cabrera, 2001, Castillo 2004). Otros concluyen que la única manera de cambiar las prácticas evaluativas es a través de la motivación a un cambio de actitud del docente en donde se promueva un mayor sustento teórico y conceptual sobre la evaluación (Prieto y Contreras, 2008).

Los autores Bordas y Cabrera (2001), Prieto y Contreras (2008), han permitido concluir que, un mayor conocimiento y formación en evaluación permite al docente perfeccionar en desarrollar buenas prácticas evaluativas, es decir, intervenir de manera positiva en su conceptualización de la evaluación y en la calidad de su práctica evaluativa.

- ❖ La importancia dada a la evaluación, es otra característica en la que también se dan diferencias significativas entre los docentes que otorgan mayor importancia a la evaluación en las prácticas evaluativas, que los que no.

Estos hallazgos son coincidentes con investigaciones que señalan la importancia, respecto a cuál es la verdadera utilidad y valoración que otorga el profesor a la evaluación. Cuando los docentes no valoran la importancia de la evaluación, en los procesos de formación y desempeño provocan malas prácticas evaluativas, siendo una de las causas para reformular sus prácticas evaluativas y la mejora de sus capacidades (Avalos, 2010).

Como señalan los autores Feldman (2010), Darling-Hammond (2012), entre otros, la importancia otorgada a la evaluación debe incidir en las prácticas evaluativas que oriente el docente, argumentan que cuanto más sabe el profesor más aprenderá y sabrá el estudiante. En consecuencia, cuanto más importancia asigne el docente a la evaluación mayor serán los escenarios para evidenciar buenas prácticas evaluativas a través de: buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, adecuado uso del proceso evaluativo y manejo de estrategias evaluativas, pero también, conocimiento de la profesión y de sí mismo. Es decir, un dominio del marco de la buena enseñanza para una eficaz de calidad del aprendizaje (Darling Hammond, 2012, Mineduc, 2003).

- ❖ En relación a los resultados del rendimiento de los alumnos y las buenas prácticas desarrolladas por los docentes. Confirmamos que las buenas prácticas evaluativas de los docentes no se encuentran asociadas sobre el porcentaje de aprobados.

Desde organismos nacionales e internacionales dedicados a la evaluación de los sistemas educativos, de las prácticas docentes y de los aprendizajes del alumnado, han optado por valorar la adquisición de “competencia” con el fin de capacitar al alumnado en la mejora significativa de la funcionalidad de los aprendizajes. Nuestra investigación es concluyente que el porcentaje de aprobados de los estudiantes no se asocia a las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores. Esto es coincidente con Boza y Toscano (2011) que establecen, una buena práctica educativa surge de los propios protagonistas, con frecuencia del propio docente, que busca cambios educativos y que configura a través de proyectos compartidos con la comunidad educativa. Es decir, la buena práctica evaluativa no es suficiente para lograr mayor porcentaje de aprobación del estudiante, sino que debe existir un compromiso individual del estudiante por aprender.

La investigación de González, Quinceno y Cortés (2011) es concluyente en identificar prácticas evaluativas con escasos espacios de reflexión del maestro y una pasividad de los estudiantes frente al proceso evaluativo. Quizás, estas falencias a nivel micro, pudieran explicar causas del rendimiento del estudiante, pero no es determinante.

Tal como indica Vaillant (2004), las buenas prácticas evaluativas del profesor orientan la planificación, supervisión y reflexión del aprendizaje. Pero, sus prácticas evaluativas no influyen en los resultados del estudiante en sus procesos evaluativos

- ❖ En relación a los docentes con niveles competenciales más altos implementan mejores prácticas evaluativas. Los resultados son concluyentes en señalar que no existen diferencias significativas entre los niveles competenciales y su influencia en las prácticas evaluativas.

Los hallazgos de la investigación señalan que los niveles competenciales de los profesores de la Comuna de la Unión, no son determinantes en sus prácticas evaluativas. Esto contradice los estudios de Milanowski, Kimball, & White (2004) en donde argumentaban que el comportamiento y la labor de los docentes en las salas de clases, reflejaban los estándares profesionales de práctica y más contribuyen al aprendizaje de los alumnos. También los estudios realizados por Bravo, D, Falck, D, González, R, Manzi, R, Peirano C, (2008) en donde relacionaron «calidad docente» con el «rendimiento de los alumnos» (medido por el puntaje SIMCE). Sus resultados, mostraron correlaciones positivas entre algunas características personales de los docentes (experiencias, género) y los resultados de las pruebas estandarizadas.

En los resultados de nuestra investigación, pudimos dimensionar que el nivel competencial del docente no es determinante en la calidad de sus prácticas evaluativas. Pero es preciso de destacar, que la Comuna presenta altos niveles de desempeño de sus docentes, evidenciándose a través de los resultados de la Evaluación Docente.

La investigación realizada con los profesores de la Comuna de la Unión han permitido conocer las implicancias del proceso evaluativo llevan a cabo, determinando la importancia de considerar la conceptualización de la evaluación para el desarrollo de buenas prácticas evaluativas que contribuyan al aprendizaje integral de los estudiantes. Por otra parte, es preciso que los profesores consideren estos hallazgos como una fuente de conocimiento que favorezca para reorientar sus prácticas evaluativas en pos de mejor calidad del aprendizaje y desarrollo profesional.

Esta investigación favorece a la evaluación como un ámbito del conocimiento que contribuye a la mejora de los procesos educativos. También proporciona evidencia para una reflexión y analizar críticamente respecto a cómo se van desarrollando los procesos evaluativos y los enfoques que marcan la tendencia de los docentes al momento de evaluar.

Por último, refleja la necesidad de impulsar políticas públicas que consideren a la evaluación como un elemento prioritario en los planes estratégicos más allá de sólo medir los resultados, sino que desde un enfoque más integral resaltando la contribución al fortalecimiento competencial del docente y a la mejor de la calidad educativa, tal como lo establece la normativa vigente (LGE)

8.2. Limitaciones y propuesta de futuras investigaciones

Si bien destacamos en el marco teórico sobre las innumerables definiciones al concepto de “evaluación”, siendo un tema muy discutido en el ámbito educativo, a la vez es un tema muy sensible, y es quizá por esta razón, tiende hacer una limitación al momento de enfrentar e invitar a los docentes a la investigación. Pudiendo afectar la participación de los profesores al momento de enfrentar las preguntas del investigador. Esto requirió la necesidad de realizar un gran esfuerzo y organización con el Departamento de Administración de Educación Municipal de la Comuna, para lograr la motivación de todos los profesores.

Consideramos que el tiempo y los recursos existentes marcaron la base de la investigación que quizás en otros escenarios pudiera abarcar a todas las Comunas de la Provincia y Región. Además de incluir centros educativos subvencionados y particulares para evaluar y comparar los resultados a un nivel macro.

Para acciones futuras, que se puedan ejecutar con los resultados de esta investigación, proponemos aquellas que en base a nuestro contexto puedan implementarse e identificar propuestas para investigación posterior:

- Dar continuidad a esta investigación abarcando a más educadores de otras regiones que permita comprar los resultados entre los diversos tipos de centros educativos (públicos, subvencionados, privados).
- Asegurar la difusión de la investigación en instituciones académicas que potencian la formación profesional de los docentes, para asegurar el énfasis en evaluación y en estrategias de buenas prácticas evaluativas.
- Diseñar un plan estratégico comunal sobre evaluación que favorezca al manejo de estrategias evaluativas con énfasis en la

conceptualización de la evaluación formativa y su contribución al aprendizaje integral del estudiante.

- Proponer estudios similares con la aplicación de los instrumentos diseñados en otras instituciones de Chile (universidades, institutos de formación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, P.(2008). Considering, best practices: The Social Contruction of Teacher activity and pupil learnig as performance.*Cambridge Journal of Education*,Vol.38,n. 3,375-392.
- Ahumada, P.(2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Universidad Católica de Chile* , 1-30.
- Ahumada, P.(2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencia y vivencia de los aprendizajes. *Perspectiva Educación, Instituto de Educación Universidad de Valparaiso*, n. 45 12-13.
- Alvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer , examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,Vol. 14,n. 1, 235-272.Obtenido en : http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/508/1/Art_14_228.pdf
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidad y relevancia de la observación sistemática por el profesional de psicólogo, *Papeles del psicólogo*, 2010.Vol.31,n.1, 122-130.
- Armengol, C.; Canals, M.; Gaírin, J.; Jariot, M. ; Massot, M. ; Rodríguez, M. y Sala, J.(2007). *Model de Prácticum Integral (MPI)* material de suport per a la millora de les competencies professionals: Sabadell : A I´Abast.
- Armstrong, T. (2004). *Las inteligencias multiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnau, L y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la Teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Reseachin Educational Psychology*, 2010. Vol. 22, n.8, 1283-1302.
- Aschbacher, P. & Alonzo, A.C.(2004). Using sciencie notebooks to assess conceptual understanding in assessment for reform- bases science teaching and learnig. *Simposieum an the annual meeting of the AERA*. San Diego: Aera.
- Avalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). *La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional*. Santiago: borrador.
- Baber, M. & Mooursherd M.(2007). *How the word´s best performing schools come out on top*. Mckinsey e Company. Obtenido en : http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistem_as_educativos.pdf
- Barbera, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, Vol.3, 5-188.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas:seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.18, n.8, 1-27.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La evaluación educativa en la Tics: Visiones y prácticas*. Madrid: Sintesis

- Blanco, A. (1997). *Metodologías cualitativas en la investigación psicológica*, Barcelona: Ediciones de la universitat oberta de Catalunya.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher Knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for Shooing. *Teaching and Teacher Education*, Vol.27.n.1, 3-9.
- Bernardo, J. y Caldero, J. (2000). Aprendo a investigar en educación. *RIALP* , 77-93.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, Vol.LIX n.218, 25-48.
- Boza, A. y Toscano, M. (2011). Buena practica en integración de las Tic en educación. *VI Congreso virtual de aidipe* (págs. 1-18).Huelva: Universidad de Andalucía.Disponible en:
http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf
- Bravo, D.; Flack, D.; Gonzalez, R.; Manzi, J. y Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. *Acción Pedagógica*, 1-31.
- Briones, G.(2002). *Metodología cuantitativa para las Ciencias Sociales*. Bogota: Arfo.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Muralla.
- Brown, S. (2004). Assessment for Learnig. *Learnig and Teaching in Higher Education*, n.1,81-89.
- Cano, M. (2008). La evaluación pro competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol 12. n.3.Disponible en:http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Castillo, S. (2004). La Práctica en el profesorado. Primaria y Secundaria. *Revista de Educación, Ministerio de Educación España*, 969-971.
- Castillo,S. y Cabrizo, J. (2003). *Evaluación y promoción escolar*. Madrid: Pearson Education S.A.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento? *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico comtemporaneo*, 35-66.
- Cohen, R. y Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*.México: McGraw Hill.
- Cornejo, R. (2006). La experiencia educativa en Chile 20 años despues: Una mirada a los logros y falencias del sistema educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Calidad Educativa*,Vol.4,n.1,118-129. Disponible en :
<http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient aplha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, Washington*, Vol. 78, n.1, 98-104.

- Cox, C. (2005). *Las políticas educativas de Chile en la última década del siglo XX*. Santiago: Universitaria.
- Cook, T. y Reichardt, Ch.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender, Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistemático para evaluar la docencia y fomentar la enseñanza eficaz. *Pensamiento educativo*, Vol. 49, n. 2, 1-20. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/479/1140>
- Darling- Hammond, L. & Bronsford, J. (2009). Teacher Learnig: What Matters? *Research Review*, Vol.66, n.5 46-53.
Disponible:<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb09/vol66/num05/Teacher-Learning@-What-Matters%C2%A2.aspx>
- De la Orden , A. (2011). Reflexiones en torno a la competencia como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol.13, 1-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15520598001.pdf>
- De Pablos, J.; Cola, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la intervención con Tic en los centros escolares.Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, Vol.352, 23-51. Consultado el 12 de diciembre del 2013, disponible en:<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re352.pdf?documentId=0901e72b811c59e7>.
- Denyer, M. F. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2º ed)*. México : McGraw-Hill.
- Dowkin, G. (2005). The No Child Left Behind Act:Accountability, High.Stakes Testing, and Roles For Sociologists. *Sociology of Education*, Vol.78,n. 2, 170-17.
- Edwards, V. (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago: MINEDUC.
- Epper, R. y Bater, A. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas práctica de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la evaluación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación educativa. *Relieve*, Vol.9, n.1, p. 11-43.Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- Escudero, J. (2006). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a la buena educación para todos*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas.*Revista Iberoamericana*, Vol.50, 41-64. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712871005.pdf>

- Ferrán, M. (2002) *Curso de SPSS para Windows*. Madrid: McGraw-Hill.
- Florez, M. (2000). Evaluación en el aula. *Educarchile*, 23-45.
- Feldman, K. (1993). Capacidades Docentes: un Marco Conceptual para su definición views of male and female college teachers: Part II- Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, Vol. 34, 151-211.
- Feldman, D. (2007). *Capacidad Docentes*. Buenos Aires, DGES-Secretaria de Educación.
- Feldman, D. (2010). *Competencia Docentes*. Un marco conceptual para su definición (versión preliminar) 2010.(1-36)
- García, A. (2006). *Evaluación de la Jornada Escolar Completa*. Santiago de Chile: Manuscrito, Universidad de Chile, Master en Economía.
- García, E. y Cabero, J. (2011). Diseño y Validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación de proceso de educación a distancia. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Vol.35, 1-26. Consultado el 1 de mayo del 2012, disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/disenio_validacion_cuestionario_evaluacion_educacion_distancia.html
- Glaser, B. & Stauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Goertz, M.; Olah, L. & Riggan, M. (2009). Can interim assessments be used for instructional change? *CPRE Policy Briefs RB-51 can sortium for Policy Reseach in Education* , 1- 51. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519791.pdf>
- Gonzalez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista de Educación Media Superior, Cuba.*, 85-96.
- Gonzalez, M.; Quinceno, D. y Cortés, E. (2011). Caracterización de la práctica evaluativa en la institución educativa Emiliano Restrepo Echavarría. *Dianet*, Vol. 5, n.9, 25-44.
- Guilikers, J. T. (2004). A five Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Design*, Vol.52, n.3, 67-87.
- Hackney Gray, L. (2005). The 2004 Charles H.Thompson Lecture-Colloquium Presentation: "No Child Left Behind:Opportunities and Threats". *The Journal of Negro Education*, Vol.74,n.2,95-111.
- Hernández, R.; Fernandez, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación 4da*. México: McGraw-Hill.
- Ibarra, S. y Rodriguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*, n. 351, 385-407.
- Jacob, B. (Summer,2001). Getting Tough?The Impact of High School Graduation Exams. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol.23,n.2, 99-102.

- Jariot, M. y Montené, J. (2009). Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa de educación vial. *Relieve*, Vol.15- (1).
- Jariot, M. y Rifá, M. (2011). La evaluación. *Eines 5 d' innovació docent en evaluació superior*, 85-121. Disponible en:
http://www.uab.es/iDocument/eines_5.0.pdf
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- La Torre, A.; Rincón, Del. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Ley 19.979 del 6 de noviembre del 2004. Amplia los plazos para la incorporación de establecimientos municipales y subvencionados para incorporarse a la Jornada Escolar Completa (JEC).
- Ley 20.370 del 16 de septiembre del 2009. Ley General de Educación, texto refundado, coordinado y sistemático. Recuperado en:
<http://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2010-07-02&p=>
- Ley 20.529 del 11 agosto del 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.
- López, P. (2009). Construcción y validación de una prueba para medir conocimientos matemáticos. *Horiz Pedagógico*, Vol.11, n.1, 29-37.
- Lopez Pastor, V. (2009). *La evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manzi, J.; Gonzalez, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile Mide - UC*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Martínez, F. (2004). El sentido de la evaluación en Educación Básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 817-839. Disponible en:
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/aprobar_reprobar_sentido_evaluacion_educacion_basica_martinez.pdf
- Martínez, R. (2008). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y para la lección docente*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Mateo, J. (2000). *La investigación expos-facto. Metodología de la investigación en Educación*. Barcelona: Universidad oberta Catalunya.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mateo, A. y Martínez, O. (2005). *La evaluación alternativa del aprendizaje*. Barcelona: ICE-UB.
- Maclellan, E. (2004). How Convincing Is Alternative Assessment for Use in Higher Education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol.29, nº8.311-321.

- McMillan, J. (2005). Understanding and improving teachers classroom assessment decision making; implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34-43.
- Méndez, A. (2009). *Terminología pedagógica específica al enfoque con competencias: el concepto de competencia*. Bélgica: UCL.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. an expanded sourcebook (2º ed)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miller, J. & Grissdale, G.A. (1975). Guidance program evaluation: What's out There? *Measurement and Evaluation in Guidance*, n.8, 145-154.
- Ministerio de Educación, Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación, Chile. (2004). *Prueba Simce factores que inciden en el rendimiento en los alumnos*. Santiago de Chile: Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación, Chile. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Enseñanza Básica y Media*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación, Chile. (2011). *Plan de Evaluación Nacionales e Internacionales SIMCE*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación, Chile. (2012) Bases curriculares 2012 educación básica: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Idioma Inglés: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares orientadores para carreras de la enseñanza parvularia: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Currículum Nacional: Marco Nacional, Programas de Estudio, Planes de Estudio, Progresiones y Mapas de Progreso. Disponible en: <http://www.curriculumnacional.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). Difusión Sobre Instrumentos Curriculares. Disponible en : http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6752
- Montané, J. Jariot, M. y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, cambio de actitudes y conducción segura: Un enfoque crítico aplicado en la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Moya, O. y Luengo, H. (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. *Graó*, 30-48.
- Mula, J. y Llorens, J. (2010). La evaluación de la competencia cultural y artística. *Edetania*, n.37, 163-175.
- Municipalidad de la Unión. (2014) La Unión. Disponible en: <http://www.munilaunion.cl/>
- Municipalidad de La Unión. (2014). Departamento de Administración de Educación. Disponible en: http://www.munilaunion.cl/?page_id=31

- Murhr, T. & Friese, S. (2005). *Athas-ti The Knowledge Workbench. User's Guide and Reference. Visual Qualitative Data Analysis 6 Knowledge Management in Education, Business, Administration & Reseach. V.5.0.*
- Murillo, J. y Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes en América Latina: Algunas reflexiones y aportaciones de los resultados del Serce. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.14, n.41, 451-484. Consultado el 14 de marzo del 2012, disponible en: http://www.oei.es/pdfs/mejorar_desempeno_estudiantes_AL.pdf
- Navio, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación* , 213-243.
- Navío, A.(2005).Las competencias profesionales del formador. Barcelona: Octaedro.
- Orellana, M.; Almerich, G. y Suarez, J. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.28, n.1, 31-50.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura(PEI).(2010). *2012 Metas Educativas.La educación que queremos parala generación de los Bicentenarios*.Madrid: OEI.
- PADEM . (2012-2013). *Plan anual de desarrollo educativo municipal*. La Unión - Chile.: Ilustre Municipalidad.
- Palau del Mate, M. (2005). Los obstaculos epistemológicos de la enseñanza. *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. 93-132.
- Pardo A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS. Guía para el análisis de datos*.Madrid:Mc-Graw-Hill.
- Paredes, R. y Paredes, V. (2009). Rendimiento académico y de gestión de la educación en un contexto de rigidez laboral. *Revista CEPAL*, 119-131.
- Parlett, M. (1972). *Evaluating innovations in teaching in H.J. Butcher and E. London: McGraw- Hill.*
- Perez, A. (1993). *Modelos contemporáneos de educación. En cuadernos de educación N° 43*. Caracas -Venezuela: Cooperativa Laborario educativo.
- Perez, A. (2008). ¿ Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción.En: J.Gimeno-Sacristan (Comp). *Educación por competencias, ¿ qué hay de nuevo?*, 59-102.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, G. (2009). Diseño y análisis de una escala para valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación* , n.350.221-253.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, vol.29, n.84,123-144. Universidad Central de Venezuela. Consultado el 1 de abril del 2012, disponible en : http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Potter, M.; Gordon, S y Hamer, P. (2004). The nominal group technique: a useful consensus methodology in physiotherapy research. *NZ Journal of Physiotherapy, Wellington*, Vol. 32, n. 3, p. 126 – 130.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Ppinas de Educación*, Vol. 2, 49-89.
- Región de los Ríos.(2014).Secretaria Regional y Departamentos Provinciales de Valdivia y Ranco.
Disponble en: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=34
- Rochera, M.J.; Remesal, A. y Barbera, E. (2002). El punto de vista del profesorado en la educación primaria y secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: Un análisis comparativo. *Revista de Educación- Ministerio de Educación y Ciencia.* , 249-265.
- Roldan, I. (2005). Competencias profesionales una propuesta para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores* , 45-66.
- Rovai, A.P.; Ponton, M.K. & Baken, J.A. (2008). *Distance learning in higher education:Aprogrammatic approach to planning design insdtruction evaluation and accreditation.* New York: Collega press.
- Rubio, J y Berlanga, V.(2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol.5,n.5,p. 83-100.
- Rueda , M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electronica de Investigación Educativa* , Vol.11n.2. Consultado el 1 de abril del 2012, disponible en :http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200005
- Ryan, S.; Scout, B.; Freeman, H. & Patel, D. (2002). *The Virtual university.* London: Kogan Page.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y teoría.* Madrid: McGrawHill.
- Santelices, M.; Taut, S. y Valencia, E. (2009). *Relación entre los resultados de la Evaluación Docente y los Planes de Superación Profesional: Estudio descriptivo Internal document MIDE UC.* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Centro de Medición MIDE UC.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepciones técnicas a la dimensión crítica. *Investigacion en la Escuela*, 5-13.
- Santos, M. (2003). Dime como evaluas y de diré que tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 69-80.
- Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 31, 64-96.

- Scriven, M. (1967). *The Methodology of evaluation en perspectives on Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally.
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. México: Publicado por el Instituto Nacional para la enseñanza de la evaluación.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus , OH: Charles E. Merrill.
- Stake, R. & Cisneros-Cohernour, E. (2000). Situational evaluation of teaching on campus. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol.83, 51-72.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Silén, C. (2006). The tutors Approach in Base Groups. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 51,n.3, 373-385.
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *New Assessment Beliefs for a New School Mission*, 22-27.
- Stiggins, R.; Arter, J.;Chappuis, J. & Chappuis, S.(2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. Columbus, Ohio, E.E.U.U: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making* . Itasca, III: Peacock.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teorica y práctico*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield. A.J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Sun, Y.; Correa, Mónica.; Zapata, Alvaro.;Carrasco, Diego.(2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. *La evaluación docente en Chile Mide -UC*, Cap.4 93-135. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Taros, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assesment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* , Vol.27, n.6, 501-510.
- Taylor, R. (2012). Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Using Reliability Generalization Techniques to Assess Scale Reliability. Auburn University.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduccion a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos.
- Tejada,J. (2011). La evaluacion de las competencias en contextos no formales:dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 731-745. Consultado el 10 de abril del 2013, disponible en [:http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf)
- Vaillant, D. (2004). *Construcción para la profesión docente en America Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vasquez-Cano,S.; Sevillano,M. y Méndez, M.A. (2011). *Programa en Primaria y Secundaria*. Madrid: Pearson.

- Vilanova, S.; García, M. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 1-21. Consultado el 24 de junio del 2012, disponible en :
<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/169>
- Visauta, B.(2007) *Análisis estadístico con SPSS 14: Estadística básica (3ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Wiles, J. & Bondí, J. (2000). *Supervision: A guide to practice*. NJ: Prentice Hall.
- Zabalza, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed.Graó (4º) reimpresión.

ANEXOS (CD)

Anexo 1: **Tabla de contenidos de los referentes de la investigación.**

Anexo 2: **Pauta de valoración de los expertos.**

Anexo 3: **Resultados de fiabilidad del instrumento.**

Anexo 4: **Protocolo de aplicación.**

Anexo 5: **Análisis factorial de constructos.**

Anexo 6: **Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje.**

Pauta de entrevista.

Anexo 7: **Una Entrevista completa**

ANEXOS

Anexo 1

Tabla de contenidos referentes teóricos de los ítems del «Cuestionario exploratorio para el docente sobre la evaluación del aprendizaje».

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACION.	AUTORES
1. La evaluación educativa para usted, es parte importante de su profesión.	Bordas y Cabrera, 2001, Mateo 2000.
2. Utiliza la autoevaluación para evaluar su práctica evaluativa.	Bordas y Cabrera,2001
3. Da cuenta de los conocimientos básicos y previos al momento de evaluar.	Bordas y Cabrera, 2001
4. La evaluación es ingrata y aburrida.	Ahumada, 2001.
5. La evaluación que usted utiliza, es parte de una planificación efectiva.	Bordas y Cabrera ,2001
6. Utiliza la autoevaluación en sus prácticas educativas.	Bordas y Cabrera, 2001
7. La evaluación sólo sirve para calificar a cada alumno.	Ryan, Scoot y Freeman, 2002; Celman, 2005; Stigginjs,2004.
8. Es insuficiente la utilización de una sola técnica evaluativa.	Darling- Hammond, 2001; Mula y Llorens, 2010, Jariot y Rifa, 2011.
PRACTICAS EVALUATIVAS	
1. Cuando evalúa a sus alumnos participan de la valoración de los aprendizajes.	Epper y Bates, 2004;Esquivel ,2008
2. Utiliza la autoevaluación y la participación de los alumnos al momento de evaluarlos.	Darling- Hammond, 2012; Mula y Llorens, 2010, Jariot y Rifa, 2011.
3. La participación en clase motivo de evaluación.	Darling- Hammond, 2001.
4. Fija criterios de evaluación de lo que desea que aprendan los alumnos.	Marco para la Buena enseñanza.
5. Diseña estrategias evaluativas grupales en sus alumnos.	Prieto y Conteras, 2008.
6. Evalúa conocimiento y habilidades centradas en el proceso.	Mateo,2000; Flórez, 2001;Bordas y Cabrera, 2001.
7. Utilizar la evaluación formativa por sobre la sumativa.	Bordas y Cabrera, 2001; Castillo, 2004, Murillo y Román,2009.
8. La evaluación es una actividad descontextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Ahumada, 2005.
9. Su prácticas evaluativas es de carácter sumativo.	Ryan, Scoot y Freeman, 2002;Stiggins,2004; Celman, 2005.
10. Considera la evaluación formadora en sus prácticas docentes.	Bordas y Cabrera, 2001.
11. Comparte criterios de evaluación con sus alumnos.	Cabrera,2001, Flórez, 2001
12. Identifica los objetivos de su evaluación.	Bordas y Cabrera, 2001.
13. En el momento de la evaluación, considera el interés de los alumnos frente a su calificación.	Ahumada, 2001.
14. La evaluación evalúa sólo contenido por sobre habilidades.	Stiggins, Arter y Chappius, 2007.
15. La evaluación incide en la autoestima del alumno.	Darling- Hammond, 2012.
16. Los instrumentos evaluativos son diseñados en sintonía con los objetivos de aprendizaje.	Darling- Hammond, 2012; Mula y Llorens, 2010, Jariot y Rifa, 2011.
17. Promueve una clara visión de los objetivos de aprendizaje.	Stiggins, Arter y Chappuis 2007.
18. Involucra a sus alumnos al auto reflexión del aprendizaje.	Stiggins, Arter y Chappuis 2007.

19. Utiliza instrumentos asociados al control y verificación de objetivos alcanzados.	Stiggins, Arter y Chappuis 2007.
20. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados.	Stiggins, Arter y Chappuis 2007.
21. Diseña métodos de evaluación utilizando el criterio de evaluación del desempeño.	Stiggins, Arter y Chappuis 2007.
22. Diseña métodos de evaluación oral.	
23. Es insuficiente la utilización de un solo método de evaluación.	Stiggins 2007; Chappuis 2009; citado por Arter,
24. Utiliza variados métodos de evaluación para el logro de un objetivo.	Darling- Hammond, 2012; Mula y Llorens, 2010, Jariot y Rifa, 2011; Tejada, 2011.
25. Emplea como técnica de evaluación el mapa conceptual.	Darling- Hammond, 2012; Mula y Llorens, 2010; Tejada, 2011.
26. Aplica la técnica de evaluación del portafolio con sus alumnos.	Darling- Hammond, 2012; Mula y Llorens, 2010, Jariot y Rifa, 2011; Tejada, 2011.
27. Utiliza la técnica evaluativa del diario de reflexión en su grupo de alumnos.	Bordas y Cabrera, 2001.
28. Aplica con sus alumnos un modelo evaluativo tradicional.	Ahumada, 2001.

Anexo 2

Pauta valoración de un experto de la dimensión 1 del instrumento.

Estudio de la evaluación educativa de los docentes del sector municipal de la Comuna de la Unión, Chile.

En el marco del Máster Oficial de Investigación en Educación que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona estamos realizando un estudio sobre la evaluación educativa de los docentes del sector municipal de la Comuna de La Unión, Chile.

El objetivo de éste estudio es analizar las practicas evaluativas de los docentes del sector municipal y su influencia en mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Dado su conocimiento técnico y profesional sobre el ámbito de estudio, hemos considerado su inclusión en el grupo de jueces para validar los diferentes instrumentos. En este caso le pedimos que valore de acuerdo a los criterios de *univocidad, pertinencia e importancia* el conjunto de ítems de este cuestionario.

- **UNIVOCIDAD:** Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.
- **PERTINENCIA:** Hace referencia a la adecuación-idoneidad-relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.
- **IMPORTANCIA:** Hace referencia al peso específico del ítem al conjunto del instrumento un vez que el mismo es pertinente.

En los dos primeros la valoración es dicotómica: SI o NO. El tercer criterio implica una escala de valoración de la importancia de 1 a 5, según sea el peso específico del ítem.

Agradecemos tu colaboración

Nº Ítem	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	N O	1	2	3	4	5	
1.	Sí		Sí						5	
2.	Sí		Sí						5	
3.		No	Sí						5	En Chile a la mayoría de los docentes, junto con el título profesional, se les concede la Licenciatura, pero no es un grado obtenido de una especialización posterior. Sugiero eliminar la Licenciatura y, junto con mantener el Magister y Doctorado, preguntar, por diplomados, post títulos y/o menciones de especialización.
4.	Sí		Sí				3			
5.	sí		Sí						5	
6.	Sí		Sí						5	Precisar si es profesor rural multigrado o profesor rural de escuela completa
7.		No	sí						5	Intencionar explícitamente la pregunta hacia el perfeccionamiento en evaluación
8.	Sí							4		El concepto de aprobación está más relacionado con la calificación que con la evaluación, no se percibe claramente la intencionalidad de este ítem. Considerar el concepto de porcentaje, pudiera ser más manejable para los docentes el concepto número.
9.	Sí		Sí						5	Sugiero solicitar fundamentación a la respuesta "¿porqué?"

Anexo 3. Resultados análisis de fiabilidad

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ev aluacion importancia	108,75	117,071	,840	.	,874
Utiliza la autoevaluacion	108,88	117,839	,798	.	,875
Da cuenta de los conocimientos para evaluar	108,63	117,411	,837	.	,874
La evaluacion es ingrata y aburrida	110,13	132,696	-,289	.	,898
La evaluacion es parte de su planificacion	108,88	109,268	,886	.	,868
La evaluacion es un destreza profesional clave	108,88	109,268	,886	.	,868
La evaluacion sirve para calificar	110,75	138,786	-,690	.	,900
Insuficiente una tecnica para evaluar	108,63	117,411	,837	.	,874
Participan los alumnos en la evaluacion	108,88	117,839	,798	.	,875
Utiliza la autoevaluacion	108,75	118,214	,737	.	,875
La participacion es motivo de evaluacion	109,00	125,714	,054	.	,886
Fija criterios de evaluacion	109,13	129,554	-,154	.	,894
Diseña estrategias grupales	108,88	120,125	,589	.	,878
Evalua conocimientos y habilidades	108,75	117,071	,840	.	,874
Utiliza la evaluacion formativa	108,63	117,411	,837	.	,874
La evaluacion es descontextualizada del proceso	110,63	119,125	,252	.	,886
Sus practicas son sumativas	109,63	128,268	-,097	.	,894
Utiliza la evaluacion formativa en sus practicas	108,88	125,554	,058	.	,887
Comparte criterios de evaluacion	108,88	120,696	,537	.	,878
Identifica los objetivos	108,75	117,071	,840	.	,874
Considera el interes del alumno al evaluar	109,25	121,929	,210	.	,885
Evalua sólo contenidos	110,00	123,143	,160	.	,886
Su evaluacion inside en la autoestima del alumno	110,00	129,429	-,178	.	,891
Instrumentos evaluativos en sintonia con objetivos	108,75	117,071	,840	.	,874
Promueve una vision clara de objetivos	108,88	118,982	,693	.	,876
Practica la autoreflexion	108,88	120,125	,589	.	,878
Utiliza instrumentos de control	109,13	110,696	,893	.	,869
La evaluacion se ajusta a los contenidos	108,63	117,411	,837	.	,874
Diseña metodos de evaluacion	109,00	118,857	,500	.	,878
Diseña evaluacion oral	109,00	119,714	,705	.	,877
Es insuficiente un sólo metodo de evaluacion	108,38	125,982	,121	.	,884
Utiliza varios metodos de evaluacion	108,75	117,071	,840	.	,874
Utiliza la tecnica del mapa conceptual	109,25	120,500	,362	.	,881
Aplica la tecnica del portafolio	109,88	116,411	,417	.	,881
Utiliza el diario reflexivo	109,63	118,268	,758	.	,875
Aplica la evaluacion tradicional	109,13	126,411	,067	.	,884

Anexo 4

Protocolo informativo para los directores y profesores



PROTOCOLO - COMUNA LA UNIÓN

ESTUDIO DE INVESTIGACION:

“LAS PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA BÁSICA DE CHILE”

La presente investigación tiene por objetivo analizar las prácticas evaluativas de los docentes y su influencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Investigar en docentes de enseñanza general básica (1º a 8º año básico) que conocimiento, formación, y prácticas evaluativas realizan en el ámbito evaluativo.

1. Metodología: Mixta – Descriptiva.

Cuantitativo: recoger datos empíricos que permitan acercarnos al objeto de estudio.

Cualitativo: Explorar las relaciones y describir la realidad como la experimentan los involucrados.

2. Población: 213 docentes que participaron en la evaluación docente años 2010.
Muestra: 170 docentes.

El muestreo que se contempla es el denominado con el nombre de “probabilística”, en donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, por medio de una selección aleatoria de las unidades de análisis. Para este estudio el tipo de muestra será por estratificación ya que aumenta la precisión de la muestra e implica el uso de submuestra para cada estrato o

categoría que sea relevante en la población. Los estratos son los establecimientos municipales que presentan docentes evaluados en año 2010.

Tabla 1: Distribución de muestra por estrato según número de docentes evaluados y la evaluación obtenida a través del Bono de Reconocimiento Profesional (BRP, 2010)

Nº	Nombre Establecimiento	Nº Docentes real	% Docentes	Nº Muestra Estratificada
1	ESCUELA PRESIDENTE JORGE ALESSANDRI R.	26	12%	21
2	LICEO RECTOR ABDON ANDRADE COLOMA	33	15,4%	26
3	COLEGIO DE CULTURA Y DIFUSION ARTISTICA	33	15,4%	26
4	ESCUELA EL MAITEN	24	11,2%	19
5	ESCUELA Nº 2 LA UNION	17	8%	14
6	ESCUELA HONORIO OJEDA VALDERAS-LA UNION	13	6,1%	10
7	ESCUELA RADIMADI	9	4,2%	7
8	ESCUELA RURAL LOS ESTEROS	9	4,2%	7
9	ESCUELA RURAL CHOROICO	10	5%	9
10	ESCUELA RURAL CATAMUTUN	10	5%	9
11	ESCUELA RURAL TRAIGUEN	9	4,2%	7
12	ESCUELA RURAL PUERTO NUEVO	9	4,2%	7
13	ESCUELA RURAL HUILLINCO	6	3%	5
14	ESCUELA RURAL CUINCO ALTO	5	2%	3
	TOTAL	213	100%	170

La tabla Nº2 damos cuenta al número del numero de entrevistados y de los establecimientos en los que se desempeñan profesionalmente.

Tabla 2: Muestra seleccionada de docentes a entrevistados.

Nº	Nombre Establecimiento	Entrevistados previstos	% de participación
1	LICEO RECTOR ABDON ANDRADE COLOMA	3	100%
2	COLEGIO DE CULTURA Y DIFUSION ARTISTICA	2	100%
3	ESCUELA EL MAITEN	2	100%
4	ESCUELA Nº 2 LA UNION	2	100%
5	ESCUELA RURAL LOS ESTEROS	1	100%
6	ESCUELA RURAL CHOROICO	1	100%
7	ESCUELA RURAL TRAIGUEN	1	100%
	TOTAL	12	100%

3. Recogida de información: Primera parte/ Octubre-Noviembre-Diciembre 2012.



El trabajo de campo se realizará a docentes de enseñanza general básica de algunos establecimientos educativos, para recoger datos claves, que nos permitan interpretar comportamientos de sus prácticas evaluativas que realizan en el ejercicio de su profesión con los estudiantes de enseñanza básica.

A continuación detallaremos los instrumentos a administrar:

Cuestionario Exploratorio: Está compuesto por 35 ítems y se aplicará durante el **1 al 18 de Diciembre del 2012**.

Entrevista: Semiestructurada individual, compuesta por ocho preguntas. Se realizarán a partir del **18 al 28 de diciembre del 2012**.

Agradecemos desde ya su valiosa contribución a esta investigación.

Saluda atentamente a ustedes,

Alicia Zambrano –(Estudiante doctorado UAB).

Anexo5. Análisis factorial de los constructos del instrumento.

Ítems	Componente	
	1	2
Evaluación importancia.	,625	,718
Utiliza la autoevaluación para evaluar su práctica evaluativa.	,433	,775
Da cuenta de los conocimientos para evaluar.	,974	,209
La evaluación es parte de su planificación.	,936	,225
La evaluación es un destreza profesional clave.	,936	,225
Insuficiente una técnica para evaluar.	,974	,209
Participan los alumnos en la evaluación del aprendizaje.	,433	,775
Utiliza la autoevaluación y la participación de los alumnos para evaluarlos.	,737	,234
Diseña estrategias grupales.	,619	,121
Evalúa conocimientos y habilidades.	,625	,718
Utiliza la evaluación formativa.	,974	,209
Comparte criterios de evaluación.	,493	,447
Identifica los objetivos.	,625	,718
Instrumentos evaluativos en sintonía con objetivos.	,625	,718
Promueve una visión clara de objetivos.	,502	,621
Practica la autoevaluación.	,619	,121
Utiliza instrumentos de control.	,735	,502
La evaluación se ajusta a los contenidos.	,974	,209
Diseña métodos de evaluación.	,127	,844
Diseña evaluación oral.	,324	,731
Utiliza varios métodos de evaluación.	,625	,718
Utiliza la técnica del mapa conceptual.	-,172	,835
Aplica la técnica del portafolio.	-,127	,820
Utiliza el diario reflexivo.	,354	,722

Anexo 6

Instrumento para la recogida de información.

CUESTIONARIO EXPLORATIVO PARA EL DOCENTE SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

Estimado Docente: Con este cuestionario pretendemos conocer aspectos de su conocimiento, formación y prácticas evaluativas en el ámbito de la en evaluación que realiza en el aula. Desde la pregunta nº14 en adelante deberá manifestar su grado muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1).

¡Agradecemos su participación!

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

Complete y anote según lo solicitado y marque con una "X" cuando corresponda:

1. Edad.

2. Sexo.

1. Masculino

2. Femenino

3. Grado académico y especialización que posee.

1. Licenciado

2. Magister

3.-Doctor

4. Cuál es su título: _____

5. Experiencia docente.

Menos de 5 años.

Entre 5 y 15 años.

Entre 15 y 30 años.

Ente 30 y 45 años.

6. Ubicación del establecimiento.

1. Urbano

2. Rural

7. Cursos por ciclo:

- Primer ciclo (1º a 4º año básico)
- Segundo ciclo (5º a 8º año básico)

8. Perfeccionamientos en estos últimos 5 años. ¿Cuántos cursos y horas en formación ha realizado?

Nombre Institución	Formación	Número de Horas	% en temas de evaluación educativa

9. Su docencia la imparte en la siguiente materia:

1. Lenguaje
2. Matemáticas
3. Cs. Sociales
4. Cs. Naturales
5. Otros

10. Porcentaje de aprobación de los alumnos del último curso:

- a. 100%
- b. 50%
- c. 25%
- d. 10% aprobación

11. En qué aspectos específicos, requiere formación pedagógica en prácticas evaluativas:

12. Comente las prácticas evaluativas más utilizadas.

--

13. Último resultado de su nivel de desempeño profesional efectuado por el Ministerio de Educación.

- 1. Destacado
- 2. Competente
- 3.-Básico
- 4.-Insatisfactorio

Por favor, marque con una "X" en el número correspondiente a cada ítem, según su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes declaraciones:

1: Muy en desacuerdo;

2: En desacuerdo;

3: De acuerdo;

4: Muy de acuerdo.

14. La evaluación educativa para usted, es parte importante de su profesión.	①	②	③	④
15. Da cuenta de los conocimientos básicos y previos al momento de evaluar.	①	②	③	④
16. La evaluación que usted utiliza, es parte de una planificación efectiva.	①	②	③	④
17. La evaluación es una destreza profesional clave a desarrollar.	①	②	③	④
18. Es insuficiente la utilización de una sola técnica evaluativa.	①	②	③	④
19. Utiliza la autoevaluación y la participación de los alumnos al momento de evaluarlos.	①	②	③	④
20. Diseña estrategias evaluativas grupales.	①	②	③	④

21. Utiliza la evaluación formativa en sus alumnos.	①	②	③	④
22. Utiliza instrumentos asociados al control y verificación de objetivos alcanzados.	①	②	③	④
23. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados.	①	②	③	④
24. Práctica la auto reflexión.	①	②	③	④

25. Utiliza la autoevaluación para evaluar su práctica evaluativa.	①	②	③	④
26. Cuando evalúa a sus alumnos participan de la valoración del aprendizaje.	①	②	③	④
27. Evalúa conocimientos y habilidades centradas en el proceso de aprendizaje.	①	②	③	④
28. Comparte criterios de evaluación con sus alumnos.	①	②	③	④
29. Identifica los objetivos de su evaluación.	①	②	③	④
30. Los instrumentos evaluativos que diseña están en sintonía con los objetivos de aprendizaje.	①	②	③	④
31. Promueve una clara visión de los objetivos de evaluación.	①	②	③	④
32. Diseña métodos de evaluación utilizando el criterio de ejecución del desempeño.	①	②	③	④
33. Diseña evaluación oral.	①	②	③	④
34. Utiliza variados métodos de evaluación para el logro de un objetivo.	①	②	③	④
35. Emplea como técnica de evaluación el mapa conceptual.	①	②	③	④
36. Aplica la técnica de evaluación del portafolio con sus alumnos.	①	②	③	④
37. Utiliza la técnica evaluativa del diario de reflexión.	①	②	③	④

¡Muchas gracias por participar!

Anexo 6

Contenidos abordado en la Entrevista.

Pauta de la entrevista.

- 1.- Que cultura evaluativa tiene su centro.
- 2.- Qué utilidad tiene para usted la evaluación diagnóstica.
- 3.-Que hace usted en el proceso evaluativo (cómo lo hace- con qué lo hace).
- 4.-Cómo participa el alumno, que hace y cómo se utiliza la participación del alumno.
- 5.- Qué utilidad tiene para usted la evaluación procesual.
- 6.- Qué estrategias utiliza y para que las utiliza.
- 7.- Qué utilidad tiene para usted la evaluación de resultados.
- 8.- Que influencia tiene los instrumentos de evaluación sobre las prácticas docentes.

Anexo 7

Trascripción de una entrevista (E1)

ENTREVISTA

Fecha: 18/12/2012

Hora: 09:30 am

Mujer, Profesora de idioma.

1. ¿Qué cultura evaluativa tiene su centro?

E1: *Tenemos la evaluación escrita, en el caso de la asignatura de inglés trabajamos mucho con la evaluación oral, trabajamos con una rúbrica y ahí vamos midiendo pronunciación fluidez, gramática vocabulario. Pero las tradicionales, las que tenemos acá es la prueba escrita y oral y también trabajo manual en lo que es la asignatura de inglés, posters, avisos presentaciones artos diálogos, e el caso mío le doy más énfasis a la evaluación oral más que escrita.*

2. ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación diagnóstica?

E1: *Mucha para mí es muy útil porque trabajamos chicos de séptimo a cueto medio, y por ejemplos llegan chicos de diferentes formaciones disciplinas, chicos de colegios rurales no tienen inglés o si han tenido ha sido 2 horas a la semana y su nivel es muy bajito. Tenemos otros chicos de otros colegios de la comuna con tres horas de inglés y otros más avanzados, por eso para nosotros es sumamente importante tener una evaluación diagnóstica, de hecho ahora tenemos la semana de inserción donde aplicamos nuestro diagnósticos y cuando llega marzo sabemos de donde tenemos que trabajar con los chicos totalmente de acuerdo que la evaluación diagnóstica presta mucha utilidad.*

3. ¿Qué hace usted en el proceso evaluativo? (cómo lo hace- con qué lo hace).

E1: *En la asignatura de XXX como le decía anteriormente le damos mucho énfasis a la parte oral, por el tema que el inglés se le está dando mucha importancia en el caso suyo toda la gente está viajando y necesitan el inglés por eso mismo le damos más énfasis a la parte oral, trabajamos un tema, trabajamos las unidades si la unidad trata de he no se turismo viaje, si es prueba escrita, la prueba escrita siempre llevara texto, comprensión oral y la parte oral ira en otro minuto otro tiempo presentada ante curso puede ser con power point, con paleógrafo, con imágenes con lo que sea. Pero así es el proceso que nosotros llevamos realizando, nos preparamos más o menos cada un mes hacemos una evaluación escrita y oral, como le digo durante el semestre se realizaran dos pruebas escritas y el resto cada 15 días evaluaciones orales y ahí vamos juntando nuestras notas sumativas.*

4. ¿Cómo participa el alumno, que hace y cómo se utiliza la participación del alumno?

E1: *Todas las evaluaciones la toman muy bien, muy activo muy participativos porque nosotros tenemos que entusiasmarlos tenemos que reencantarlos y como, mira te parece esto? Hagamos esto, pero nosotros tenemos que empezar primero "yo" yo hago mis presentaciones, yo hago videos, yo muestro mis imágenes, mira te gustaría hacer esto? Es una forma para que ellos enchanchen. Sabes que vamos a ver esta unidad porque esta unidad te sirve para tal ocasión, vamos a ver este tema porque te sirve para esto cuando tu*

viajes, entonces siempre enfocado a su futuro, que se yo. Ahora mismo tuvimos simce y siempre dándole harta importancia al SIMCE porque va hacer sacrificad pero te puede servir para la universidad y para viajar son pruebas internacionales pero como participan hee con mucho entusiasmo, pero como le decía anteriormente soy yo la que tengo que entusiasmar para que ellos participen bien y con muchas ganas y creo que me han dado resultado porque tengo chicos uno o dos que pudieron haber reprobado pero el resto casi todos los cursos promedio sobre seis ya pero es harto trabajo con los chicos hay que motivarlos harto.

5. ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación procesual?

E1: No, no la ocupo mucho, heee no me manejo mucho con ese tema.

6. ¿Qué estrategias utiliza y para que las utiliza?

E1: Haber, hago mucho trabajo grupal, ¿cómo me doy cuenta cada día que los chicos están hablando inglés? Como le decía al inicio de la entrevista mucha evaluación oral, de cuando por ejemplo empezamos en primero medio llegaron muy tímidos yo me di cuenta, los chicos de tercero medio más suelto hay más fluidez en ellos y simplemente con mucha confianza, yo te ayudo, no si tu puedes, harto apoyo por parte del profesor, si tú hablas mal, no importa, te va salir bien, no te preocupes. mucho apoyo en grupo y en parejas y lo otro que hemos tenido ayuda por parte de personas extranjeras, voluntarios extranjeros, profesores también que han enseñado nuevas técnicas que las hemos aplicado en la sala nuevas metodologías ya y también lo hemos visto en los campamentos de ingles, la cantidad de alumnos que se entusiasma con los campamentos entonces hemos utilizado diferentes estrategias para que los chicos porque si se puede dar cuenta, años atrás los chicos el inglés, el inglés pero ahora el llevar a la sala diferentes metodologías, juegos, sacar algunas cosas de los libros, del típico libro del ministerio ,llevarle canciones, trabajando con películas de todo, todas las habilidades, también los ejercicios de dramática lo hacemos de otra manera con juegos, entonces ahí uno se da cuenta que en los chicos ha habido avances por eso estoy muy contenta con eso.

7. ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación de resultados?

E1: Cuál es esa, la calificación yo pienso que muchas cosas, estoy constantemente evaluando a los chiquillos todos los días por ejemplo, los últimos trabajos que hice con los chiquillos hubieron excelentes notas, por la sencilla razón, que es este momento tres semanas para un trabajo muy importante, pero durante esas 3 semanas todos los trabajos que hacían en las guías yo les colocaba, decimas para entusiasmarlos más y porque la materia era difícil y yo les dije porque el trabajo que se viene es muy difícil era gramática avanzada unos textos difíciles y todos los cursos sobre seis, y para mí fue importante el ver que mi trabajo de tres semanas no fue en vano ya y los resultado fueron muy buenos y eso me da confianza, una tremenda satisfacción que todo el esfuerzo que uno hace fue bien recibido por los chiquillos y los chiquillos se sienten contentos con su buen promedio, el promedio final del curso un seis ocho, entonces el ver un buen promedio final del curso yo pienso que eso indica porque a veces uno como profesor se cuestiona...lo estaré haciendo bien o mal y eso indica que uno tan mal no lo está haciendo. Cada cosita que uno va asiendo es esfuerzo está ahí.

8. ¿Qué influencia tiene los instrumentos de evaluación sobre las prácticas docentes?

E1: Mucho, aunque yo soy de la idea que siempre digo que una prueba o una evaluación o una presentación pone nervioso a un alumno, si o no? Lo pone nervioso Lamentablemente tiene que existir la evaluación yo soy de la idea que hablen, lean pero lamentablemente tenemos que colocar un nota, tiene que ser evaluados los chiquillos, tiene que haber un informe de notas, etc. Además que la postura acá en Chile es de utilidad que los chiquillos luchen más por los números a ellos le interés más su promedio que como tanto el contenido porque están presionados por la PSU , por eso mismo yo les digo a los chiquillos , no me importa la nota que hablen mal en ingles a mí lo que más me interesa , no te voy a colocar un rojo , para mí lo más importante es que tu hables ingles ya .- Si tengo una rúbrica acá tengo una pauta, un texto lo más importante es lanzarte a la piscina leerte el texto, no importa que no entiendas todo, no importa para mí las preguntas que yo hago necesito la idea principal la respuesta principal no necesito una tremenda respuesta lo que tú

entendiste. Para los chiquillos influye mucho, para mí no tanto en realidad ya, porque como le decía los chiquillos le dicen prueba de inglés se estresan, les tengo prueba de matemáticas, me tengo que sacar buena nota pero como yo estoy constantemente evaluándolos no tan necesario con una tremenda prueba, porque como le digo para mí lo importante es que tengas una pequeña comprensión y que me digan dos o tres frases en el día para mí ya le está haciendo empeño, yo le paro en eso y El hecho de pasar adelante con sus cosas, con sus preparativos y lanzarse a hablar quizás con muchas dificultades ya para mí tiene un siete.

Hora al termino de la entrevista: 11.15 aprox.