



**Trabajo Final para obtener el Grado de Magíster Profesional en
Educación, Mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias**

Tesina: Análisis bibliográfico de las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica en establecimientos educacionales públicos de nuestro país

Nombre del candidato a magister: Karina Oñate Peñaloza

Nombre del tutor disciplinar: Marlenis Martínez

Nombre del tutor metodológico: Rocío Riffo San Martín

Enero 2023

INDICE

	Pág.
Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo I - Marco Justificativo	
1.1. Problematización y justificación de la investigación.....	7
1.2. Pregunta general y Preguntas específicas de Investigación.....	10
1.2.1. Pregunta General.....	10
1.2.2. Preguntas Específicas de Investigación.....	10
1.2.3. Objetivo General.....	10
1.2.4. Objetivos Específicos de Investigación.....	10
Capítulo II - Marco Teórico	
2.1. Políticas educativas y el problema de la evaluación con retroalimentación.....	12
2.2. La evaluación formativa y las dificultades dentro del aula.....	17
2.3. Problemáticas nacionales en la formación de docente.....	23
Capítulo III - Marco Metodológico	
3.1. Enfoque y Diseño de la Investigación.....	28
3.2. Campo y Muestra.....	29
3.3. Criterios de Calidad de la Investigación	30
Capítulo IV - Análisis de Resultados.....	32
Capítulo V - Marco Conclusivo	
5.1. Discusiones y Conclusiones.....	38
5.2. Principales dificultades para la realización del estudio.....	42
5.3. Propuestas de mejora y Futuras Líneas de Investigación.....	43
Bibliografía.....	45

RESUMEN

En el año 2018, entra en vigencia el Decreto 67 de evaluación que establece las normas para evaluar, calificar y promover a las y los estudiantes chilenos, de igual forma, a través de este decreto se concede un importante rol a la evaluación como herramienta intrínseca del aprendizaje promoviendo la retroalimentación oportuna como parte fundamental de la enseñanza, así como también apunta a que los y las docentes reflexionen respecto de cómo su práctica pedagógica influye e impacta sobre el progreso de los y las estudiantes. No obstante, los informes de los resultados de la evaluación docente en Chile 2019, indican que solo un 21% de los y las docentes de enseñanza básica analizan y usan los resultados de la evaluación durante sus clases, un 12% utiliza el error para el aprendizaje y un 20% genera este espacio de retroalimentación hacia los y las estudiantes como parte del proceso educativo. De esta manera, la presente investigación expone los factores que incurren en estas experiencias evaluativas teniendo como objetivo el describir las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los/las estudiantes de enseñanza básica. Para tal efecto, se recolectó información teniendo un enfoque mixto y estructurado en dos ejes; el primero centrado en las prácticas docentes de enseñanza básica dentro del aula hacia los/las estudiantes, y el segundo indaga los análisis reflexivos realizados de los docentes, ya sea de manera conjunta, en las jornadas de evaluación y planificación ministeriales, o de manera individual, pudiendo determinar las causales, de acuerdo a las percepciones de los mismo/as docentes, sobre la pertinencia en la implementación de retroalimentación para contrastarlas con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación (Mineduc), revelando que no solo intervienen las prácticas al interior del aula, como los escasos tiempos o espacios para el análisis reflexivo sobre las prácticas docentes en que los estudiantes construyen el conocimiento a partir de la retroalimentación, sino que también el proceso de formación de docentes en Chile (cómo egresan los estudiantes de pedagogía) y el desconocimiento del cómo evaluar formativamente.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo el describir las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica en establecimientos educacionales públicos de nuestro país, dado a que, de acuerdo a los datos entregados por Mide UC referente al análisis de resultados de la Evaluación Docente, se puede visualizar que mayoritariamente los y las docentes presentan una tendencia a no utilizar la evaluación como estrategia de enseñanza de los y las estudiantes, sino que es considerado como un proceso que debe culminar en una calificación. Por lo general, al momento de elaborar el instrumento de evaluación (prueba) no se plantean preguntas que obliguen a los y las estudiantes a pensar, a relacionar hechos con teorías y a escribir sus explicaciones de forma que se entiendan. En cambio, “proponen muy pocas preguntas cuya respuesta se pueda encontrar tal cual en los libros, de manera textual”¹.

Al utilizar esta metodología, sólo se acostumbra a los/las estudiantes a encontrar aquello que se está preguntando de manera prácticamente literal en el texto de referencia, potenciando únicamente la habilidad de reproducir o de hallar, dejando de lado la de comprensión. Este último factor es sumamente importante sabiendo que en Chile existe una alarmante cifra de personas que presentan una comprensión lectora deficiente, llegando alcanzar el 84% de la población cuando se trata de textos largos². Estos datos fueron arrojados tras la aplicación de una Prueba de Comprensión Lectora realizada por 1.217 personas a lo largo del país, cuyos resultados no han mejorado en los últimos años.

De esta manera, las políticas educativas de nuestro país, busca el análisis y reflexión sobre las prácticas evaluativas de los y las docentes, con el fin de potenciar la retroalimentación directamente hacia los y las estudiantes como una oportunidad de aprendizaje. Es aquí donde el año 2018, se pone en vigencia el Decreto 67 de

¹ Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019, MINEDUC, Centro de Medición Mide UC. 2020, Chile.

² Resultados dados a conocer en el marco del Seminario “Hacia una sociedad lectora”. Ministerio de las Culturas, la Artes y el Patrimonio. 2011, Chile.

evaluación donde se establecen las bases ministeriales dejando a los y las estudiantes como eje central del proceso educativo, dando un importante rol a la evaluación como herramienta de aprendizaje que permite promover la retroalimentación como parte fundamental de la enseñanza, pero también promueve que los y las docentes reflexionen respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los y las estudiantes. Sin embargo, y dentro de los mismos resultados de la Evaluación Docente, los ejes que presentan los resultados más bajos son la Reflexión a partir de los resultados de la evaluación y la calidad de la evaluación de la unidad. Coincidentemente se alinea con las estrategias evaluativas de comprensión lectora que más bajo resultado han tenido.

En este marco, la investigación se realizó tomando los resultados de estudios externos y de los resultados de la evaluación docente, por medio de una investigación de tipo exploratoria con un enfoque cualitativo dividido en dos etapas: la primera centrada en las prácticas docentes de retroalimentación dentro del aula y la segunda con enfoque hacia el análisis reflexivos realizados por los y las docentes.

Para la toma de datos se implementó una investigación primaria donde se recogió información recopilada por estudios de terceros directamente de docentes y estudiantes.

Así, el primer capítulo entrega un contexto general de las distintas problemáticas en nuestro país al momento de evaluar con retroalimentación, indicando las políticas públicas, los planes ministeriales y las distintas evaluaciones externas. El capítulo II posee un enfoque dentro del aula y los problemas que enfrentan los y las docentes con los/as estudiantes al evaluar con retroalimentación. El capítulo III presenta las problemáticas a nivel país referente a la carrera docente, formación docente y contexto país asociada a las escuelas públicas.

CAPÍTULO I
MARCO JUSTIFICATIVO

1.1. Problematización y justificación de la investigación

La educación en Chile ha tenido diversos cambios en los últimos veinte años, teniendo que dar un giro importante para promover un cambio de paradigma desde el cual se debe mirar el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el primordial rol lo llevan los y las estudiantes como protagonista principal, dando espacio para que la evaluación sea parte activa en este proceso. Sin embargo, con el pasar de los años, se ha vuelto tema de discusión y análisis, donde se ha tenido que replantear las prácticas educativas que no se han ajustado a las exigencias necesarias del siglo XXI (Jorge Manzi, 2015), evidenciando la gran dificultad que tienen los y las docentes en evaluar o en utilizar una estrategia evaluativa poco apropiada para lo que se desea medir. Esto acompañada con escaso o nulo análisis con los y las estudiantes respecto a los resultados obtenidos (retroalimentación) dejando de lado el utilizar la evaluación como estrategia de aprendizaje en el aula (Mide UC, 2011).

Es importante considerar que las políticas educativas apuntan a que sea el y la estudiante el protagonista de su propio aprendizaje, fomentando la enseñanza dentro de un contexto significativo a través del uso de metodologías activas orientadas al desarrollo de la habilidad de indagación, capacidad crítica y reflexiva de sus acciones, considerando al proceso evaluativo como un proceso de carácter formativo, relacionado con el aprendizaje y mejora permanente (MINEDUC, 2018).

Por esto surge la necesidad estatal de mejorar tanto las prácticas educativas como las evaluativas. “Parece urgente que los profesores acepten que es central comprender los aspectos fundamentales de la evaluación dentro del aula y estar preparados para realizar una evaluación constructiva” (Broadfoot, 2007).

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo³.

³ Michael Fullan, “Las fuerzas del cambio (educación pública)”, 2004.

Pese a esto, la gran dificultad que presentan los docentes al momento de evaluar es el proceso de análisis de resultados, donde la retroalimentación sólo es dirigida hacia los y las docentes, con el fin de tener un esquema general del grupo curso, dejando de lado la importancia de la misma herramienta para generar el aprendizajes significativos, el de realizar una retroalimentación hacia los y las estudiantes⁴.

¿Qué factores son los incidentes en estas prácticas generalizadas?

El Doctor en Educación José Gil Álvarez (2018), para dar respuesta a esta interrogante, estipuló que uno de los elementos en común que tienen las y los profesores, es el de establecer prácticas que apuntan, involuntariamente, a formular un juicio sobre el conocimiento logrado por los y las estudiantes por sobre el aprendizaje obtenido. Entonces, ¿qué es lo que está funcionando mal?

Dentro del marco legal de educación en Chile, el Artículo 1º, Decreto 67 de 2018, propone los pilares que sostienen la reforma educacional que pretende mejorar la calidad y la equidad de la educación. Por esto establece los conceptos esenciales para el ámbito educativo. Entre ellos se encuentra la definición de evaluación, el cual se define como el conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. Y el concepto de retroalimentación, definido como parte fundamental de cada momento de la evaluación, por una parte, en asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de los objetivos evaluados; y, por otra, en que el/la docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión⁵.

⁴ Roberto González, Centro de Investigación Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011.

⁵ Decreto N°67 de 2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar

En ambos conceptos se encuentra inserto el concepto de evaluación como herramienta de aprendizaje, con retroalimentación hacia los y las estudiantes y análisis reflexivo por parte de los/as docentes. Pese a esto, y de acuerdo a los resultados de las evaluaciones docentes, evaluaciones estándar nacionales y evaluaciones DIA, entre otras, dan indicios que dentro de las prácticas docentes, no se encuentra arraigado el evaluar con retroalimentación hacia los y las estudiantes. Pero, ¿por qué sucede esto?, ¿qué factores son los que inciden para este actuar?, ¿cuál o cuáles podrían ser las dificultades que presentan los y las docentes para llevar a cabo estas prácticas que, además, se encuentra dentro del marco legal en nuestro país?

De este modo, y bajo este escenario, se da origen a la presente investigación que pretende ahondar referente el proceso evaluativo que aplican los y las docentes de enseñanza básica, con el fin de visualizar cuál o cuáles son las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes.

1.2. Pregunta general y Preguntas específicas de Investigación

1.2.1. Pregunta General

¿Cuáles son las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica?

1.2.2. Preguntas Específicas de Investigación

- ¿Qué factores son los que predominan al momento de escoger una determinada estrategia de evaluación por los y las docentes de enseñanza básica?
- ¿Qué estrategia de retroalimentación hacia los y las estudiantes emplean los y las docentes de enseñanza básica?
- ¿Cuáles son las dificultades que se presentan al momento de aplicar una evaluación con retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica?

1.2.3. Objetivo General

Describir las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica.

1.2.4. Objetivos Específicos de Investigación

- Determinar los factores que predominan al momento de escoger una estrategia específica de evaluación por los y las docentes de enseñanza básica.
- Determinar cuáles son las estrategias empleadas por los y las docentes para efectuar una retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica.
- Describir las dificultades que presentan los y las docentes al momento de aplicar una evaluación con retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Políticas educativas y las prácticas docentes en evaluación

La evaluación en Chile se define como el conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover su progreso y retroalimentar los procesos de enseñanza⁶. Aunque esta definición apunta hacia el ideal, en la realidad la evaluación suele ser un proceso complejo dentro de las tareas educativas; para los y las docentes la tarea de evaluar tiende a ser particularmente estresante dado al poco tiempo con que se cuenta y la ardua tarea que significa el corregir los trabajos de los y las estudiantes; el revisar trabajos similares de muchos estudiantes es agotador, donde el docente está permanentemente enfrentado a una tensión entre su responsabilidad de garantizar públicamente que un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y el riesgo de obstaculizar las posibilidades de desarrollo de un individuo, lo que conlleva a traducir el instrumento de evaluación en una calificación (nota) y no el de utilizarla como herramienta para el aprendizaje y retro alimentación hacia los y las estudiantes (Cajiao Restrepo, 2008).

Por esto que las políticas públicas posee un enfoque de evaluación que descentraliza a la calificación, dando énfasis al proceso de aprendizaje que conduzca al logro de estos mismos, teniendo como un ideal a la integración de la evaluación formativa como un elemento trascendental para el logro de los aprendizajes (MINEDUC 2018), pues a es través de la evaluación formativa que se puede involucrar a la retroalimentación, lo que ayudará a detectar durante el proceso de aprendizaje si estos están siendo logrados y en qué medida o nivel, permitiendo la toma de decisiones antes de una instancia de certificación de aprendizajes de carácter calificativa⁷: es igualmente que la retroalimentación esté vinculada explícitamente a criterios de desempeño y que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento (Shepard, 2016).

⁶ Definición de evaluación de acuerdo al Decreto N° 67 del 2018, Ministerio de Educación, Chile.

⁷ “La evaluación en el aula de traducción jurídica”. Shepard, L. Revista Española de Lingüística aplicada, 2016.

Al definir el concepto de retroalimentación podemos encontrar varias dependiendo del autor, aunque todas ellas apuntan a lo mismo; como un proceso que involucra dar a los estudiantes información y comprensión de las tareas que hacen la diferencia entre lo que ellos comprenden, no comprenden y construyen (Hattie, 2009). Dada esta idea es que el Ministerio de Educación, dentro de las circulares emanadas a raíz del Decreto número 67, propone y enfatiza que los procesos de evaluación deben propender a que las experiencias de evaluación se deben diseñar de modo que ayuden a los estudiantes a dar significancia a los contenidos, por medio de planificaciones que deben contemplar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se busca desarrollar. En otras palabras, la política pública pretende potenciar la retroalimentación hacia los y las estudiantes como una estrategia de aprendizaje.

Pese a que el Decreto 67 fue promulgado en el año 2018, aún existe una realidad en las salas de clase que se aleja a esta propuesta, donde las calificaciones siguen predominando por sobre lo formativo, situación que se ve reflejada en un estudio realizado por Carla Förster y Claudio Núñez⁸ donde muestran que existe un marcado énfasis en los reglamentos hacia la evaluación sumativa, la calificación y la promoción, sin considerar aspectos relacionados al uso de la evaluación como medio para lograr la mejora de aprendizajes, quedando de lado la evaluación formativa volviéndose poco común y casi sin indicaciones explícitas respecto a su uso: “no se plantea que se utilice para promover el aprendizaje de los alumnos, ni se vincula a la posibilidad de dar retroalimentación o apoyo, el gran número de calificaciones exigidas por asignatura en un período lectivo actúa como una limitante para el uso de instrumentos que requieren mayor extensión temporal limitándose mayoritariamente a pruebas de respuesta cerrada”.

He aquí un contraste entre el verdadero sentido de evaluación con el que se lleva a cabo en las salas de clases, puesto que la evaluación tiene como esencia ser parte del proceso educativo como eje principal el de función formativa dentro de la enseñanza (Ministerio de Educación, 2018). Desde esta perspectiva, la

⁸ “Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación”. CEPPE Policy Briefs, CEPPE UC, 2018.

evaluación es una herramienta que forma parte del conjunto de estrategias didácticas, ayudando al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de apoyos adicionales, mientras que en la práctica se traduce en una calificación-nota que están al servicio de intereses que no siempre son propios de la actividad educativa que se lleva a cabo en el aula, terminando en algunos casos como medio de control del y la estudiante o del profesor o profesora, dejando de lado el evaluar procesos para evaluar resultados. Este número de notas, que por regla general se asocia al número de horas de la asignatura en el plan de estudios, se considera inamovible del reglamento, una idea errónea al considerar que esta regla es un lineamiento dado por el MINEDUC (Álvarez Méndez, 1993).

De acuerdo a Jensen y McDaniel⁹, la evaluación se considera una dimensión inherente a todo proceso educativo, pues los docentes que diseñan evaluaciones de mayor calidad potencian el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, ofrecen retroalimentación de calidad y pueden mejorar la motivación de sus estudiantes, al mismo tiempo, mejoran sus estrategias de enseñanza y la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan (Prieto y Contreras, 2008). Por muchos años ha predominado un enfoque tradicional donde la evaluación se concibe como separada del proceso pedagógico y con una orientación mayoritariamente memorística e instrumental.

De esta manera podemos visualizar que el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra muy vinculado con la evaluación, tratándose de un conjunto mancomunado que funciona como método de monitoreo de aprendizaje que el docente debe dominar para lograr los objetivos propuestos por las demandas educativas actuales, y no de un método independiente donde la evaluación queda al final del proceso como medición (Solar, 2008).

⁹ “Enseñar para una prueba... o evaluar para enseñar: Los exámenes que requieren habilidades de pensamiento superior que fomentan una mayor comprensión”. *Journal Educational Psychology*, 2014.

Es así como la evaluación se transforma en un desafío para los docentes, donde deben implementar diversas formas evaluativas para llevar a cabo este proceso de manera dinámica en función de la mejora educativa tomando nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; “una reforma curricular sólo funciona cuando las personas involucradas: docentes, estudiantes, entre otras, participan activamente en el proceso. De esta manera, conocen, interiorizan y asumen una actitud racional ante el compromiso que tiene la institución educativa con la sociedad en cuanto al desarrollo científico, cultural, político y axiológico” (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014).

De acuerdo a un estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación durante el año 2016, donde se entrevistaron a Jefes de UTP, docentes y estudiantes de distintas regiones del país, demostró que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas se centran primordialmente en un propósito sumativo por sobre uno formativo, es decir, existe una preocupación principal por calificar en vez de monitorear, retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas de ajuste sobre la base de la recogida sistemática de evidencia del aprendizaje en el aula, donde las calificaciones han adquirido tanta importancia que, poco a poco, han derivado en uno de los aspectos centrales de la cultura escolar¹⁰.

El mismo estudio nos indica que “el énfasis en el propósito calificativo, en desmedro de un propósito formativo, es lo que ha conducido a la exacerbación de una cultura evaluativa centrada en la nota”. Esta cultura refuerza la idea de que lo central en el proceso educativo es, precisamente, la nota y no el proceso de aprendizaje que hay detrás, brindando así excesiva preponderancia a la medición y a la certificación. “Al mismo tiempo, el enfoque calificativo de las evaluaciones condiciona la atención y el comportamiento de los estudiantes hacia la nota, por sobre el desarrollo de aprendizajes. La consecuencia más visible de esto es que

¹⁰ Estudio solicitado por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, comprendido en una parte cualitativa, con entrevistas grupales con jefes de UTP, docentes y estudiantes de diez establecimientos de distintas regiones del país; y una parte cuantitativa, en la que se encuestó a 427 docentes y 706 jefes de UTP.

aquella parte del proceso de aprendizaje que no recibe calificación, así como las evaluaciones sin nota, parecen ser mucho menos valoradas por los estudiantes”.

Es así como se percibe que la cultura centrada en la nota tiende a sobrecargar, lo que afectaría al desempeño escolar y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés. Según algunos docentes, las evaluaciones tienden a medir la capacidad de los estudiantes de manejar este tipo de estrés, más que reflejar necesariamente sus aprendizajes (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2016).

Es necesario que la evaluación no sólo se ajuste a los objetivos de aprendizaje de la asignatura, sino que también a las actividades que el profesor propone para que los estudiantes sean capaces de realizar las tareas de evaluación. Este estrecho ajuste, o alineación, es el vínculo entre aquello que evaluamos y enseñamos y lo que los estudiantes hacen para aprender y aquello que decimos a los estudiantes que es el objetivo de su aprendizaje (Vallejo R. y Molina S., 2014)¹¹.

Otro aspecto alarmante que arrojó el estudio, es el cómo los y las docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas, constatando la creencia generalizada respecto de la “objetividad” de las notas por parte de docentes, jefes de UTP y apoderados. Esto último se basa en la idea de que si los estudiantes no son evaluados y calificados con pruebas, los docentes no estarían siendo justos con la corrección. Por ende, las notas implicarían, en apariencia, la aplicación de juicios objetivos sobre el aprendizaje del estudiante, lo que las haría menos discutibles (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2016).

Calificar no es igual a evaluar y actualmente se requiere que los docentes cada vez más incorporen en sus prácticas evaluaciones para el aprendizaje como lo es la evaluación formativa, esta permite poder detectar problemas en el aprendizaje antes de llegar al final del proceso donde solo se usa la evaluación sumativa la cual por décadas fue considerada como válida para la edición de aprendizajes, si bien es necesaria los problemas que conlleva sólo centrarse en ella es que acciones

¹¹ La evaluación auténtica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 2014.

remediales dejan de tener significado para los estudiantes, pues la calificación ya está, además, se aleja de lo auténtico como representación real del aprendizaje de un estudiante (Gálvez R., 2021).

2.2. La evaluación formativa y las dificultades dentro del aula

De acuerdo a los resultados emanados por Docentes Más referente al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Evaluación Docente) entre los años 2015 al 2019, las dos dimensiones más descendidas son las correspondientes a las de evaluación: Dimensión C, Calidad de evaluación de la unidad y Dimensión D, Reflexión a partir de los resultados de la evaluación. Donde, de un total de cuatro puntos, se espera que se obtenga como mínimo 2,5 puntos. Sin embargos, estas dos dimensiones sólo lograron 1,9 y 1,8 respectivamente, muy por debajo de la media esperada¹².

De esta manera se puede visualizar que la evaluación suele ser uno de los aspectos más complejos del quehacer educativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Para los docentes la tarea de evaluar suele ser particularmente desagradable, por varios motivos; el preparar propuestas de evaluación lleva tiempo, al igual que corregir los trabajos de los estudiantes, revisar trabajos similares de muchos estudiantes es tedioso, definir calificaciones de las que dependen las perspectivas personales de los estudiantes, es estresante, el docente está permanentemente enfrentado a una tensión entre su responsabilidad de garantizar públicamente que un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y el riesgo de obstaculizar las posibilidades de desarrollo de un individuo (Ravela, P. 2017).

En los últimos diez años las políticas públicas en educación han puesto en el centro de la discusión estos temas. Sin embargo, la importancia de debatir en educación no surge desde el espacio político formal, puesto que son los estudiantes los que el año 2006 a partir de la denominada “Revolución Pingüina” llevan a la

¹² Resultados de la Evaluación Docente en Chile. MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019, Chile.

esfera pública las falencias y carencias del sistema nacional de educación, realizando fuertes críticas a la excesiva mercantilización de la educación y a la falta de una presencia efectiva del Estado en el aseguramiento de la calidad y principalmente la falta de reconocimiento de ésta como un derecho básico y no como un bien negociable¹³.

Junto a esto, también existe en nuestro país una visión burocrática o administrativa de la evaluación. Los estudios revisados han develado una creencia arraigada en docentes y jefes de UTP, en cuanto a que el MINEDUC establece que la cantidad de calificaciones se debe definir a partir de las horas de cada asignatura en el Plan de Estudios, en circunstancias que esto no aparece registrado en los decretos de evaluación, calificación y promoción vigentes que norman los reglamentos de evaluación de los establecimientos. Este criterio, según reportan docentes y jefes de UTP, establecería que el número de calificaciones debe equivaler a la cantidad de horas de la asignatura +1 o +2. Cabe destacar, además, que todos los jefes de UTP que participaron de los estudios revisados reportaron que utilizan esta fórmula (Förster y Núñez, 2017).

Estas prácticas, al integrarse a los reglamentos de evaluación de los establecimientos, se traduce en un método rígido e impuesto externamente, cuando la forma de evaluar y calificar debería pertenecer a un espacio de definición pedagógica de los docentes. Es así como la evaluación en aula comienza a ser percibida por los docentes como una tarea principalmente administrativa, restándole protagonismo a su alto potencial pedagógico (Förster, 2017).

En un estudio realizado en el marco de un programa de talleres de discusión sobre evaluación, realizado en 2008 en 25 ciudades de Colombia, con la participación de más de quince mil docentes, recogió información valiosa sobre la problemática de la evaluación en las aulas¹⁴. Dentro del ámbito de las actividades

¹³ "La Evaluación de la calidad educativa en Chile". Durán Sanhueza, Francisca. PUC, Universidad Autónoma de Madrid, 2018.

¹⁴ Proyecto de investigación "La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina". Graciela Loureiro, Beatriz Picaroni, Ana Atorresi, Liliana Pazos y Pedro Ravela. Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. 2009.

que se realizan al interior de la institución educativa, los y las docentes nos señalan que, a pesar de tanta reflexión pedagógica y normatividad vigente, no se han cambiado los paradigmas: “a los maestros nos falta una mejor formación sobre evaluación”. Esto se complementa con considerable porcentaje de maestros que no ha logrado desligarse de la evaluación sumativa, haciendo en la práctica equivalencias entre las evaluaciones cualitativas y cuantitativas (Ravela, P., 2017).

Dentro del mismo estudio, los y las estudiantes también manifestaron que dentro del proceso evaluativo predomina la memorización de los temas, que las metodologías o formas de evaluación son anticuadas y que los o las docentes dejan en evidencia la preferencia de hacia algunos estudiantes en específico. Mientras que los padres de familia, por su parte, expresan que no entienden los informes entregados por los establecimientos educacionales, por lo que se conforman únicamente con preguntar si pasó o no de curso.

Los resultados fueron alarmantes, considerando, además, que la evaluación que se está empleando actualmente en las salas de clases limita la creación y capacidad intelectual del niño o niña, sin poder detectar el estado real en que se encuentra un alumno en un área determinada y que, en muchos casos, genera más conflictos que solución a las dificultades de comprensión del estudiante (Ravela, P., 2017).

Nuestro país también posee resultados muy similares a los expuestos, donde se puede constatar que tiene mucho que ver con las normativas educativas que nos rigieron y que han influido en la visión que se encuentra en el colectivo; las normativas de evaluación, calificación y promoción, que han estado vigentes por alrededor de veinte años en el país: decretos exentos N°11 de 1997, N°112 de 1999 y N°83 del 2001¹⁵. Esta normativa no cuenta con un marco de evaluación explícito que la sustente, tampoco alude a la función pedagógica de la evaluación, ni se refiere mayormente a la evaluación como objeto regulado. Solo uno de estos decretos, el N°112/1999, entrega una breve definición sobre lo que se entiende por

¹⁵ Avances y desafíos para la política pública. Mena, M. y Concha, G. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. 2018.

evaluación: "... la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor, para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educativos propios de cada nivel". Aunque el propósito pedagógico de la evaluación está expuesto, la definición es poco específica, no se hace cargo de la multiplicidad de procesos y prácticas asociadas a este ámbito y entra en contradicción con algunas de las disposiciones del mismo decreto que la contiene (Mena M. y Concha G., 2018).

Dentro del mismo contexto, algunos estudios latinoamericanos evidencian que mientras los docentes perciben sus prácticas evaluativas en el marco de lo formativo y cualitativo, los estudiantes declaran que las evaluaciones se centran en lo cuantitativo y lo sumativo (Torres y Cárdenas, 2010). Similarmente, en Chile, se observan tensiones entre los discursos y las prácticas asociadas a la evaluación en aula.

Por esto, cada establecimiento educacional tiene reglamentos de evaluación que constituyen los lineamientos generales y la hoja de ruta de las evaluaciones. Esta herramienta permite regular las acciones que realizan los docentes, pero al mismo tiempo condiciona sus prácticas evaluativas. Estos reglamentos deben dar cuenta de diferentes estrategias para evaluar los aprendizajes de alumnos y alumnas, formas de calificar y comunicar sus resultados, procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de sus alumnos, disposiciones de evaluación diferenciada y requisitos de promoción, entre otras¹⁶.

Respecto de las evaluaciones diferenciadas es donde surge otra dificultad; a pesar del énfasis que se le ha dado a la inclusión en las políticas educativas de años recientes, los reglamentos evidencian una serie de medidas ancladas en una visión asistencialista de atención a la diversidad. Cuando se trata de alumnos con dificultades académicas o con necesidades educativas especiales, se suele evaluar de manera diferenciada. Si bien ésta sería una oportunidad para diseñar nuevos formatos de evaluación acordes a las características de los estudiantes, en la

¹⁶ Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE. 2018.

práctica lleva a acciones como la disminución de la exigencia (utilizar una escala del 50% para la nota 4,0) y la reducción de contenidos o de su complejidad. Ni siquiera en este caso aparece con mayor fuerza la evaluación formativa, que sería valiosa para planificar y monitorear la enseñanza considerando los avances en los aprendizajes de los alumnos. Sólo en algunos establecimientos se menciona la inclusión del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que introduce una mirada diferente en los reglamentos y tiene un correlato en prácticas de evaluación diversificadas en lugar de diferenciadas (Álvarez Méndez, 1993).

Vemos así que la diversidad se aborda de forma tangencial en los reglamentos, y casi siempre asociada solo a los problemas de aprendizaje.

María Mena nos presenta un trabajo de investigación (investigación conjunta con cuatro colaboradores/as) que logra identificar las principales dificultades, problemas u obstáculos que impiden desarrollar este enfoque en las evaluaciones¹⁷. A continuación, se presentan los principales obstáculos identificados en cinco puntos:

1. En primer lugar, los jefes de UTP perciben una incongruencia entre los mensajes del sistema, que dicen valorar una noción de calidad más amplia e integral, y la mantención de evaluaciones estandarizadas, asociadas principalmente a contenidos académicos, a partir de un único formato de evaluación, donde se manifiesta un “conflicto de rol” en los docentes (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek y Rosenthal, 1964). En este sentido, muchos docentes consideran la necesidad de realizar ciertas prácticas curriculares y evaluativas, porque ello conllevaría mejores resultados en el Simce (Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014).
2. En segundo lugar, se percibe poco apoyo y escasa formación en el tema, lo cual obstaculiza la innovación y el desarrollo en materia de evaluación en aula (Mena M. y Concha G., 2018).

¹⁷ Avances y desafíos para la política pública. Mena, M. y Concha, G. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. 2018.

3. En tercer lugar, el poco tiempo no lectivo percibido por docentes para desarrollar evaluaciones distintas a las pruebas escritas tradicionales. Los jefes de UTP coinciden en este punto considerando que el aumento de horas no lectivas para la mejora de las evaluaciones es una necesidad urgente (Mena M. y Concha G., 2018).
4. En cuarto lugar, entre los docentes se percibe la falta de instancias establecidas y sistemáticas de reflexión e intercambio de buenas prácticas en relación con las evaluaciones. Los establecimientos no estarían ofreciendo los espacios necesarios para sacar provecho de las evaluaciones, sino que se incentivan simplemente la evaluación como calificación (Mena M. y Concha G., 2018).
5. Por último, otro obstáculo es la extensión del currículum. Se considera necesario el reducir la cantidad de contenidos, puesto que estos obligan al docente a privilegiar “pasar materia” por sobre la profundización (Mena M. y Concha G., 2018). Desde el punto de vista de los docentes, un currículum extenso tiende a restringir las posibilidades de utilizar diversidad de técnicas de evaluación, pues deben optar por la forma más rápida de evaluar para contar con más tiempo en el abordaje de contenidos, quedando la prueba escrita como la mejor alternativa, fácil de diseñar y rápida de corregir, en desmedro de trabajos prácticos u otros formatos que requieren más tiempo.

A modo de resumen, en general, los Reglamentos de Evaluación de los establecimientos no intencionan el uso de la evaluación formativa, ni tampoco la retroalimentación hacia los y las estudiantes como una acción clave para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Förster y Núñez, 2018). Más aún, los Reglamentos de Evaluación contienen lineamientos que regulan algunas acciones y prácticas evaluativas realizadas en los establecimientos, vinculadas principalmente a la evaluación sumativa, la calificación y la promoción, sin considerar aspectos relacionados con el uso de la evaluación como medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Mena M. y Concha G., 2018).

2.3. Problemáticas nacionales en la formación de docente

A nivel internacional existe una gran preocupación referente a la formación de profesores y profesoras, donde ha sido necesario el implementar reformas en los programas de estudio y modificar una serie de políticas públicas relacionadas con el mejoramiento del desempeño de los docentes, a través del aumento de los requisitos de ingreso, acreditación, estandarización y evaluación del desempeño, exámenes nacionales de habilitación, incentivo a la carrera profesional, entre otros (Vaillant, 2008).

Nuestro país no se encuentra exento de cambios, desde la década de los noventas se han realizado diversos estudios que han diagnosticado diversas problemáticas en la formación inicial docente, que ha llevado al gobierno a intervenir para mejorar la calidad de la formación que había estado muy deteriorada desde la época de dictadura militar. Para tal efecto se destinaron 25 millones de dólares para una ejecución de un plazo de cinco, a través del proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) en 17 universidades, que lograron cubrir alrededor del ochenta por ciento de los estudiantes de pedagogía del país (Gaete, M., 2019). Entre las principales problemáticas a superar se encontraron la falta de articulación entre formación disciplinaria y pedagógica, escasa formación práctica de los futuros profesores, baja calidad académica de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía, programas de formación poco actualizados, instituciones formadoras con poca producción académica e investigativa, poco interés de los jóvenes por estudiar carreras pedagógicas (Avalos, 2003).

Ya para los años 2000, se comenzó con el plan, de carácter obligatorio, de acreditación para las carreras de pedagogía, incentivo con becas para incentivar a los estudiantes de mayores capacidades para ingresar a la carrera docente, entre otras. No obstante, algunos estudios (MINEDUC, 2005) señalaron que persisten las problemáticas fundamentales de la formación docente relacionados con la relación teoría y práctica y formación disciplinaria y pedagógica.

A esto se suma en que los estudiantes de pedagogía, no son infundidos con los valores, conocimientos y competencias asociadas al utilizar la evaluación como una estrategia de aprendizaje, si no que ellos/as van construyendo sus propios sentidos sobre el conocimiento, la enseñanza y el ser docente en un contexto de prácticas discursivas persuasivas, no exentas de tensiones y contradicciones, a las cuales van adhiriendo selectivamente (Britzman, 2003).

Durante su formación los estudiantes de pedagogía van construyendo una identidad profesional y una narrativa acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su profesión. Por extensión, puede decirse que van construyendo también una narrativa acerca de la evaluación. Esta narrativa opera en la dualidad entre lo dado y lo posible, mucho de la experiencia de ser profesor se centra en qué no hacer, qué evitar y en qué no convertirse, y está menos claro cómo convertirse en el profesor que se quiere ser (Britzman, Dippro, Searle y Pitt, 1997). Desde esta perspectiva puede pensarse que la narrativa sobre la evaluación es clara respecto a lo que no debe ser la evaluación y, eventualmente, es menos clara acerca de cómo hacer una evaluación de nuevo tipo.

En este proceso de formación un componente principal es la práctica profesional situada en las escuelas. Sin embargo, esta experiencia práctica ampliada parece no ser suficiente para preparar a los futuros profesores para abordar la docencia. Estudios recientes muestran el quiebre que experimentan los nuevos profesores que se incorporan a la docencia, llevando incluso a muchos de ellos a desertar (Valenzuela y Sevilla, 2013).

Si bien, existen interesantes inventarios acerca de las competencias en evaluación que deberían desarrollar los profesores durante su formación inicial, existe poca investigación sobre el proceso de desarrollo de dichas competencias (Stiggins, 1999. Brookhart, 2011).

Dado esta esta crisis, la Agencia de la Calidad de la Educación (2016) solicita un estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, donde se logró evidenciar que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas en catorce programas de formación pedagógica no favorecían la comprensión de los procesos

evaluativos como un elemento intrínseco del proceso de enseñanza y aprendizaje; en la actualidad se continúa dando énfasis, en la mayoría de las carreras, a la enseñanza de estrategias evaluativas centrada en la elaboración de instrumentos con finalidad sumativa. A esto se añade la falta de oportunidades para aprender estrategias de monitoreo del proceso de aprendizaje y de retroalimentación. De la misma manera, la mayoría de los programas no están formando capacidades para analizar los resultados de una evaluación, generar hipótesis y tomar decisiones a partir de la evidencia recogida. El foco, tal como lo indica el estudio, estaría centrado en el diseño de instrumentos (Agencia de la Calidad, 2016).

Por esto, la misma Agencia de la Calidad, solicita a las facultades que incorporen las competencias evaluativas de sus egresados, dentro de un plan estratégico que contenga explícitamente en sus planes de estudio el enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje, en concordancia con las orientaciones curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza (2008).

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

Se espera, además, que los planes de estudio fortalezcan la articulación entre los cursos de Didáctica, Currículum, Evaluación y Práctica, mediante la transversalización de la evaluación como contenido en distintas asignaturas, y en las que se ofrezca diversas oportunidades para que los futuros docentes desarrollen estrategias para la evaluación, las que podrán aplicar especialmente en sus prácticas profesionales, diseñando e implementando evaluaciones en contextos reales.

Sin embargo, los procesos de formación continua no serán insuficientes para generar transformaciones en las prácticas evaluativas si no se desarrollan en un ambiente de acompañamiento y trabajo colaborativo que permitan su implementación en la escuela, desafiándola a generar espacios en los que los equipos docentes y directivos puedan reflexionar y actuar conjuntamente para innovar en el diseño de estrategias de evaluación más adecuadas y pertinentes a sus contextos (Krichesky & Murillo, 2011). Además, la institución formadora opera sobre una deseabilidad. Por ello el estudiante de pedagogía se forma bajo esta tensión y se construye a sí mismo definiéndose en torno a ella (Coady, 2010). Este proceso de construcción de identidad es complejo y, según se ha constatado en algunas investigaciones, se halla marcado por la inseguridad. En un interesante estudio chileno, constata que en el contexto de rendición de cuentas, los profesores principiantes deben reaprender cuestiones metodológicas básicas, porque lo que aprendieron respecto a planificación, pedagogía y evaluación no tiene cabida en la cultura escolar actual (Rufinelli, 2014).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y Diseño de la Investigación

La presente investigación tiene como eje central el concepto de evaluación como herramienta de aprendizaje, con retroalimentación hacia los y las estudiantes y análisis reflexivo por parte de los y las docentes, con el fin de indagar referente al proceso evaluativo que aplican los y las docentes de enseñanza básica, y con esto, visualizar cuál o cuáles son las causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes.

De esta manera la investigación se centra en un enfoque cualitativo, ya que se basa en distintos estudios con personas a partir de lo que dicen y hacen dentro del entorno educativo en el que se encuentran.

Como la investigación cualitativa tiene como principal objetivo el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender las experiencias de las personas, se torna vital para la presente investigación, puesto que se consideró las prácticas vividas por docentes al momento de llevar a cabo una evaluación formativa con retroalimentación, considerando, además, a los y las estudiantes, sin dejar de lado el punto de vista de las políticas públicas educativas, desde las directrices gubernamentales (con sus decretos) hasta la formación docente en las universidades.

La investigación es de tipo exploratoria, con el fin de estudiar un problema que no está claramente definido, por lo que se lleva a cabo para comprenderlo de mejor manera y proporcionar resultados concluyentes.

El método seleccionado es investigación primaria, ya que se recopiló información directamente de los y las docentes y estudiantes (sujetos de estudio) a través de distintas investigaciones externas (de terceros). Además se consideró este tipo de investigación tomando en cuenta que el problema tratado requiere de un estudio a profundidad a futuro.

3.2. Campo y Muestra

Para llevar a cabo la presente investigación, se consideraron, principalmente, tres estudios, dos de ellos de carácter nacional y uno internacional, donde los sujetos de estudios los detallo a continuación:

1. Estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación durante el año 2016, comprendido en una parte cualitativa, con entrevistas grupales a 706 Jefes de UTP (Coordinadores Académicos) y 427 docentes. Y una parte cuantitativa con entrevistas a estudiantes de diez establecimientos educacionales de distintas regiones del país.

2. Resultados de la Evaluación Docente en Chile realizado por el Centro de Medición Mide Universidad Católica.

3. En un estudio realizado en el marco de un programa de talleres de discusión sobre evaluación “Proyecto de investigación: La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina”, realizado en 2008 en 25 ciudades de Colombia, con la participación de más de quince mil docentes, liderado por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay.

La recopilación de información se basó principalmente en encuestas, tanto de forma individual como en trabajos grupales.

En menor proporción, se realizaron entrevistas cuando se trabajó con estudiantes, con el fin de tener mayor exactitud con la información proporcionada con los menores de edad.

3.3. Criterios de Calidad de la Investigación

Para la realización de una investigación con un enfoque cualitativo, es importante considerar la fuente de información como la veracidad de los datos considerados. Por esto fue fundamental recorrer por distintos estudios con el fin de lograr los óptimos y con la seriedad correspondiente. Por esto se siguió la estructura de los ocho criterios de la investigación cualitativa:

- Primeramente, el tema a investigar presenta una gran validez, primordialmente por la entrada en vigencia del decreto N°67 de 2018, donde promueve la evaluación formativa mientras que en las salas de clase predomina la evaluación sumativa.
- De esta manera cobra validez dentro del actual modelo educativo nacional.
- El procedimiento fue llevado a cabo con rigurosidad, teniendo cuidado de no incluir información que pudiese desviar del tema o excluir factores que no obedecen a la realidad nacional.
- Toda la información recolectada obedecen a instituciones respaldados por universidades prestigiosas o por estudios gubernamentales, lo que proporcionó credibilidad.
- Al ser un tema complejo de abordar y teniendo muchas aristas, la investigación aporta con información relevante para distintos estudios futuros, lo que se transforma en una contribución significativa.
- Durante la elaboración del trabajo, se rigió siguiendo las normas éticas y morales necesarias, dando crédito a los y las autoras de las distintas investigaciones y citando debidamente las fuentes sin dejarlos de lado. Para este tipo de trabajo es primordial seguir estas normas de éticas.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS

La evaluación en Chile siempre ha sido un problema dentro de las salas de clases, ya sea por desconocimiento de las distintas estrategias evaluativas o por el predominar la calificación (nota) por sobre la evaluación formativa. Pero ¿por qué sucede esto?

Con los resultados obtenidos y el análisis de los datos, se pudo ahondar la información con el fin de poder describir las distintas causas que inciden en las prácticas docentes para evaluar con ausencia de retroalimentación hacia los y las estudiantes de enseñanza básica, las que se pueden considerar las ideas centrales:

1. Políticas públicas que en sus orígenes apuntaban a la evaluación con una calificación como resultado: lo que ha significado una gran dificultad el desarraigar la idea de que la evaluación es sinónimo de una calificación. Pese a que existe una política ministerial en fomentar la evaluación como estrategia de aprendizaje, aún no se ha podido implementar correctamente un sistema de evaluación formativa. El año 2018 se presentó el Decreto de evaluación Número 67 donde se enfatiza la evaluación formativa, pero los resultados aún no han sido los esperados, por lo que ha llevado al ministerio tomar nuevas medidas.
2. Problemas en la formación inicial docente: las carreras de pedagogía impartidas en distintas instituciones educativas, durante el período de dictadura militar fue muy precaria, lo que generó una educación general muy deteriorada, enfatizando el proceso educativo de los y las estudiantes con una calificación al final del proceso. Situación que hasta el día de hoy ha generado estragos ya que se encuentra muy arraigada tanto en la cultura educativa como en el pensamiento colectivo de los y las apoderados. Afortunadamente, desde la década de los 90, el gobierno ha intervenido para mejorar la calidad de la formación. Pese a esto, surgen otras problemáticas que se han tenido que superar con el tiempo; por ejemplo la falta de articulación entre formación disciplinaria y pedagógica, escasa formación práctica de los futuros profesores, baja calidad académica de los

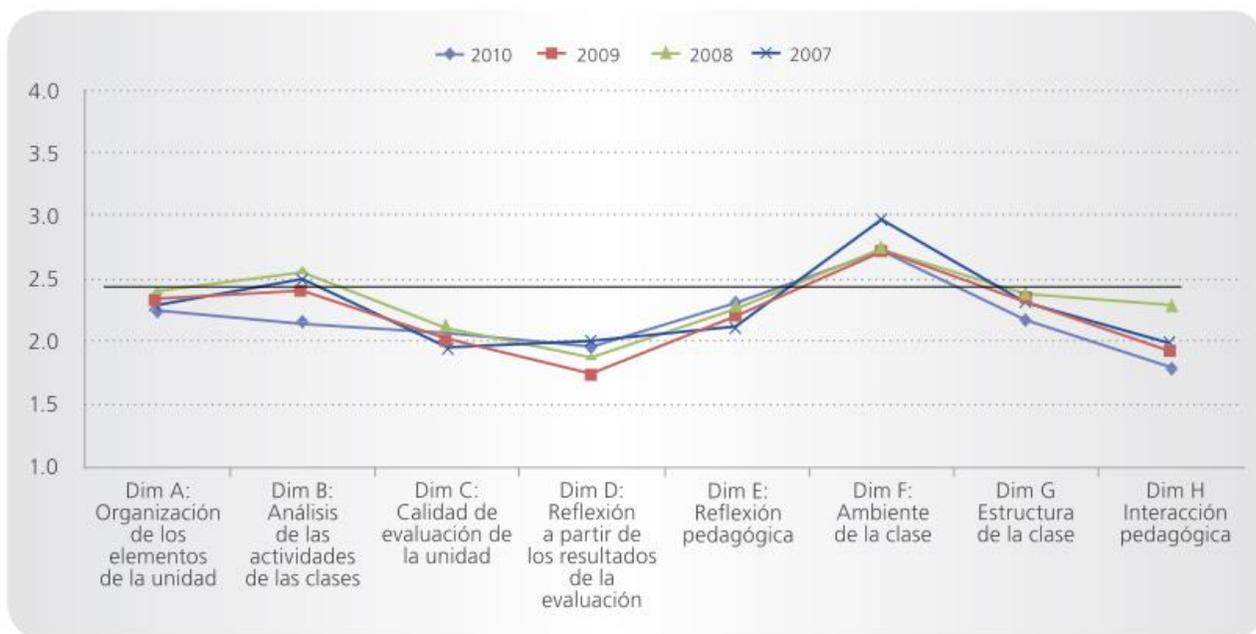
estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía, programas de formación poco actualizados, instituciones formadoras con poca producción académica e investigativa, poco interés de los jóvenes por estudiar carreras pedagógicas, lo que ha provocado un vacío en el ámbito de enseñanza de estrategias de evaluación, que repercute directamente en las salas de clases.

3. Existe un desconocimiento del uso de la evaluación formativa: dado el punto anterior, por años se ha implementado la evaluación sumativa como eje central del proceso educativo, teniendo como resultado una calificación al final de cada contenido enseñado, dejando de lado el proceso como tal y los avances obtenidos por los y las estudiantes en el trayecto. Además, las instituciones educativas de formación docente no enfatizan las estrategias de evaluación formativa, lo que llevan a tener docentes con un vacío en ámbitos evaluativos.
4. Retroalimentación centrada hacia los/las docentes y no hacia los/las estudiantes: dentro de las salas de clases, es común que se utilice la evaluación como una herramienta para obtener información respecto al qué y cómo están aprendiendo los y las estudiantes, pero dicha información es importante para los y las docentes, con el fin de saber si es pertinente repasar, reforzar, potenciar o continuar con los contenidos, dejando de lado la gran importancia de esta herramienta, el de poder generar retroalimentación hacia los y las estudiantes, lo que significa perder la oportunidad de utilizar el proceso evaluativo como proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Poco trabajo colaborativo entre docentes: en la práctica habitual dentro de las salas de clases, existe poco trabajo colaborativo o entre pares, lo que ha dificultado compartir experiencias que promueven el aprendizaje a través de la evaluación formativa. Por esto, las nuevas políticas ministeriales, han establecido nuevas normas que atiendan a esta desventaja.

6. Tiempo escaso para el análisis: al igual que punto anterior, no tan solo es difícil trabajar de manera conjunta, sino que también los tiempos y espacios para el análisis de resultados se hacen cada vez más escasos.

7. Desconocimiento de las distintas estrategias de evaluación: dentro de los resultados obtenidos de la Evaluación Docente, emanados por el Mide UC, las dimensiones más descendidas son las correspondientes a las de Calidad de evaluación de la unidad y de Reflexión a partir de los resultados de la evaluación. Donde no se logró llegar al mínimo esperado en ambas dimensiones. Evidenciando la dificultad y el desconocimiento de estrategias evaluativas formativas.

Gráfica de resultados por dimensión de la Evaluación docente



8. Resistencia al tipo de calificación: el corregir pruebas se vuelve tedioso y demandante del tiempo, más aún si se trata de evaluaciones formativas donde prevalece lo cualitativo. Esta es una de las razones por la que, en muchas situaciones, se prefiere el calificar con una nota en vez de aplicar una herramienta de evaluación formativa, considerando más rápido calificar con una nota. Además, tanto estudiantes como apoderados, dan énfasis en tener calificaciones como notas.
9. Dificultades con estudiantes PIE en salas lo que dificulta la retroalimentación: otro punto no menor que arrojó el estudio, fue el problema que tienen los y las docentes al trabajar con estudiantes con NEE, los que necesitan de adecuaciones curriculares específicas con cada uno. A esto se suma la gran cantidad de estudiantes con estas necesidades que existen por curso, lo que genera preocupación y dificultad a la hora de evaluar, lo que generalmente termina en una calificación con una escala de dificultad menor al del promedio.
10. Más importancia a las notas que al proceso evaluativo/educativo: finalmente, dada las distintas estrategias evaluativas, aún no se considera la evaluación formativa como una forma de aprendizaje, sino que únicamente la forma de cuantificar un aprendizaje específico.
11. Por un lado, existen docentes que califican continuamente todas las tareas y que utilizan la calificación incluso en el marco de evaluaciones formativas. Al mismo tiempo, otros docentes nunca realizan pruebas ni asignan calificaciones, salvo al final de la unidad, momento en el que califican a partir de su conocimiento directo y acumulado del proceso de cada estudiante.

Se debe considerar que los resultados obtenidos no tan sólo se centra en la evaluación en sí misma, sino que también de todo su proceso, puesto que existen diversos factores que incidirán en los resultados, puesto que el sistema educativo se encuentra en constante interacción con cada uno de sus elementos o subsistemas; el aula, la comunidad y las políticas públicas. Tampoco se puede olvidar que las evaluaciones solo dan cuenta de lo que ocurre en un momento dado en específico y que los resultados de las mismas deben asumirse de manera contextualizada y no estandarizada.

Y por último, dentro de toda la investigación, sale a la luz un elemento común en cada una de las evidencias: el o la docente, cuya labor es primordial ya que es él o ella quien lleva a cabo las prácticas evaluativas, donde es el profesor quien formula un juicio sobre el conocimiento logrado, el trabajo hecho, el progreso realizado, incluso a veces sobre el estudiante mismo y su potencial. Ese juicio evaluativo condensa implicaciones pedagógicas y sociales, ya que afecta la forma en que se enseña y se aprende, pero más aún, incide directamente en los estudiantes, su motivación, su identidad y sus trayectorias escolares.

Afortunadamente las política gubernamentales se encuentran implementando estrategias para que prontamente se revierta el proceso evaluativo, donde las estrategias de enseñanza la consideren como parte del proceso.

CAPÍTULO V
MARCO CONCLUSIVO

5.1. Discusiones y Conclusiones

Tras concluida la investigación, y tratando de considerar cada uno de los factores que fueron saliendo a la luz, se puede concluir que cada acción posee una causal que, a su vez, conlleva a una segunda causa, y así se va formando una cadena de eventos que finalmente detona en las salas de clases con una enseñanza deficiente hacia los y las estudiantes.

Como eje central se puede deducir que la evaluación formativa como estrategia de aprendizaje, es una herramienta crucial para lograr significancia, puesto que entrega una retroalimentación oportuna a cada estudiante en el aula, que además, permite realizar los ajustes necesarios a los procesos educativos para que se adecuen correctamente a cada realidad de cada estudiante para seguir aprendiendo. Este punto es prácticamente indiscutible pero, pese a esto, la información recolectada en esta investigación, apunta a que las prácticas docentes de retroalimentación son, en general, de carácter valorativo, con poca descripción del desempeño del estudiante y con escasa orientación y oportunidades para reflexionar sobre lo realizado y las dificultades encontradas (tal como lo postula Ravela).

Esto se debe, por una parte, a que los y las docentes presentan serias dificultades al momento de elaborar un instrumento de evaluación, donde se convierte más bien en un trabajo individual quedando de lado la estrategia de trabajo colaborativo o de retroalimentación hacia el docente. Ahora, estos problemas no son de carácter particular, sino que obedece a la formación inicial que han tenido en las instituciones universitarias las cuales han cursado, donde no han tenido la formación necesaria respecto a las estrategias evaluativas como estrategias de enseñanza. Por esto los y las docentes, manifiestan no sentirse capacitados para innovar en metodologías de evaluaciones diversas, pues no han recibido formación específica para ello, y consideran que cambiar las prácticas evaluativas requiere de una formación y acompañamiento continuo, específicamente en el establecimiento y con apoyo de este.

Ahora, de este mismo modo, los establecimientos educacionales poseen reglamentos de evaluación donde se enfatiza, mayoritariamente, la retroalimentación como una de las acciones a seguir, pero que se contradice al actuar dentro del aula, dejando muy de lado las prácticas evaluativas formativas. Además, se evidencia una falta de variedad en la forma de evaluar, dejando en primer lugar, y lejos la más utilizada, la prueba escrita como la herramienta evaluativa oficial. Más aún, a nivel latinoamericano, en Chile el 43% de las evaluaciones que realizan los docentes incluyen exclusivamente preguntas de respuesta cerrada dejando sin posibilidad a una retroalimentación efectiva.

Asimismo, queda al descubierto que los docentes dan énfasis a la evaluación de contenidos conceptuales, lo que privilegia la reproducción del conocimiento (memorización) y prestando poca atención a la evaluación de habilidades cognitivas superiores, lo que se traduce en los bajos resultados en las evaluaciones Simce, donde la mayor dificultad se centra en las habilidades de resolución de problemas y el pensamiento crítico. Causa que se entiende al considerar la proporción de preguntas que solo requieren memorizar un concepto a las de análisis superior.

Pero, al mismo tiempo, consideran como una oportunidad de mejora la creación de instancias de trabajo entre docentes del establecimiento, y critican la falta de espacios para compartir sus experiencias, ya sea por departamento o por asignatura, exigiendo una mayor proactividad de los establecimientos para generar instancias de colaboración, reflexión y trabajo conjunto.

De lo anterior que el Ministerio de Educación ha dado énfasis al Decreto 67 con el fin de implementar una normativa más actualizada y pertinente, que facilite prácticas evaluativas más flexibles y pedagógicas, teniendo como eje central el proceso evaluativo con retroalimentación como estrategia de enseñanza.

Es así como la presente investigación fue arrojando datos que se puede armar como una cadena de sucesos donde, en reducidas palabras, se puede evidenciar que dentro de las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los

establecimientos educacionales están alejadas de lo pedagógico, y se utilizan primordialmente con un propósito inicial de calificar, más que con un propósito formativo, con foco en el monitoreo, retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje, y toma de decisiones pedagógicas. Una evaluación cuyo eje es el aprendizaje, parece estar arraigada al discurso que en procesos concretos y regulares de trabajo, dando tan importancia a las calificaciones que, al parecer, muchas interacciones entre distintos actores del sistema escolar giran en torno a la calificación en sí misma y no a la evaluación como proceso de conocimiento y toma de decisiones respecto del aprendizaje. Esta manera de comprender y practicar la evaluación hace que se aleje de su verdadero propósito pedagógico central, como herramienta al servicio del aprendizaje y la enseñanza, y la convierte en un requisito administrativo para los profesionales de la educación, a la vez que se utiliza para otros fines, como el de control de conducta, en algunos casos.

A modo de reflexión, es necesario expresar que se debe cambiar los paradigmas asociados a la evaluación sumativa, existe una necesidad de movilizar entendimientos y usos de la evaluación que permitan acercarla cada vez más a su propósito fundamental de retroalimentar los aprendizajes y la enseñanza. Bajo este contexto, existe un estudio acerca de la percepción de los estudiantes sobre instrumentos de evaluación (Zúñiga y Cárdenas, 2014), donde se deja en evidencia que aquellos buscan adaptarse a las formas de evaluar de sus docentes, orientando fuertemente sus propias conductas producto de la presión que ejercen sobre ellos las calificaciones.

No hay que dejar de lado que una evaluación basada en competencias permite evaluar al estudiante en el ámbito cognitivo, actitudinal y en el desarrollo de habilidades que permiten la toma de decisiones para la propuesta de soluciones a problemáticas inherentes al entorno social, permitiendo realizar mejoras que apuntan directamente hacia el aprendizaje, permite realizar los cambios e innovaciones necesarios para lograr el objetivo de una educación de calidad, las estrategias pedagógicas, dinámicas en el aula y la interacción del profesor

estudiante, donde se puede visualizar claramente qué conocimiento o qué habilidades está desarrollando el estudiante, si se está logrando el objetivo propuesto y qué falta para lograrlo.

No solo es suficiente conocer en teoría los beneficios de la buena retroalimentación y los graves perjuicios de una retroalimentación equivocada o sin fundamento, es importante la puesta en práctica.

María Angélica Mena propone que es importante realizar investigaciones encaminadas a enriquecer los procesos que aporten a la transformación e innovación en la construcción de un conocimiento que permita el desarrollo integral de individuos capaces de proponer soluciones a las problemáticas sociales, ambientales y políticas. Conocer con detalle los aspectos y beneficios que aporta la evaluación en los procesos de aprendizaje permite ampliar el panorama en la búsqueda de una mejor educación, entender y poner en práctica de manera más efectiva modelos de retroalimentación en el aula ayuda al docente y a los estudiantes al desarrollo de estrategias que favorecen positivamente la dinámica del aprendizaje.

5.2. Principales dificultades para la realización del estudio

Dentro del problema tratado surgen distintas investigaciones y un sinnúmero de estudios, pero muy pocos tienen como foco el cómo se lleva a cabo la evaluación con retroalimentación hacia los y las estudiantes, mayoritariamente son con retroalimentación hacia los mismos(as) docentes. Por tanto la principal dificultad fue encontrar información relevante que se ajustara esencialmente al tema de investigación.

A nivel nacional existen muy pocas investigaciones al respecto, por lo que fue necesario recurrir a investigaciones externas donde también estuviera involucrado nuestro país, situación que también fue compleja dicha búsqueda, además de que fuera parte de alguna institución avalada o de alguna universidad importante.

5.3. Propuestas de mejora y Futuras Líneas de Investigación

Glazerman plantea que la buena enseñanza es un recurso escaso; donde pocas cosas son tan importantes para la calidad de la educación como la buena enseñanza.

De acuerdo a esta idea, surge la importancia de destacar el impacto de la labor docente dentro del aula. Se ha demostrado que por cada año en que un estudiante cuenta con un buen docente, aumenta el beneficio de su impacto. Inclusive, en algunos casos a nivel mundial, se ha encontrado que estudiantes que provienen de hogares de bajos ingresos y que cuentan con buenos docentes por tres años seguidos o más, alcanzan niveles de desempeño promedio similares a los de sus pares que provienen de hogares de clase media (Goldhaber, Staiger & Raudenbush, 2010). Asimismo, se ha demostrado, una y otra vez, a nivel global, en América Latina y en el caso específico de Chile (Ramírez, 2006) que el comportamiento de los docentes, las decisiones que toman, los recursos didácticos que ponen en juego en sus aulas, y el dominio personal de los ámbitos del conocimiento que enseñan, tienen una relación intrínseca con los niveles de desempeño de sus estudiantes.

La buena enseñanza, por lo tanto, podría ser uno de los más potentes correctivos de inequidad en la distribución de oportunidades para la vida. No obstante, como muchos otros recursos importantes, la buena enseñanza es escasa (Näslund-Hadley, 2010).

Pese a esto, las evidencias sugieren que muchos docentes no están adecuadamente preparados y ofrecen muy pocas oportunidades para que sus alumnos aprendan las destrezas en las materias escolares necesarias para ejercer con plenitud sus derechos ciudadanos (Valverde, 2009).

Este factor no es menor, puesto que miles de estudiantes dependen directamente de los aprendizajes entregados por los y las docentes. Pero si además desconocen de estrategias evaluativas o de cómo aplicar la evaluación como instrumento de enseñanza-aprendizajes, ¿cómo podemos esperar que la educación en Chile mejore con los años?

De aquí la importancia de la investigación realizada, con el fin de aportar evidencias e información relevante que ayude o sea parte activa de futuras investigaciones que puedan ayudar con el que hacer docente al interior de las salas de clases, considerando que el proceso evaluativo es fundamental y es parte esencial dentro del proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional. Santiago, Chile. Recuperado a partir de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf
- Durán Sanhueza, F. (2017). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 3(1), 85–99.
Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12328>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 68-79.
Recuperado a partir de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hbSYnTbyNfzxcWT3FpXrL5G/?format=pdf&lang>
- Förster, C. E. y Núñez, C. (2017). Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos. Informe no publicado.
- Förster, C. E. y Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. *CEPPE Policy Briefs*, 18, CEPPE UC.
- Förster, C. (2018). El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gysling, J. (2017) La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?
Recuperado a partir de <https://ediciones.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2018/06/LA-EVALUACION-UN-DISPOSITIVO-PARA-PROMOVER-EL-APRENDIZAJE-DE-TODOS-O-PARA-SELECCIONAR.pdf>
- Mena, M. Méndez, I. Concha, C. & Gana M. (2018). CAPÍTULO 11 “El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública” (p.383-407) En Alejandra Arratia A. & Osandón L. Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas. Santiago: Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación, República de Chile.

- Mineduc (2018). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio de Educación (2020). Resultados Evaluación Docente 2019. CPEIP: Autor. Recuperado a partir de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>
- Ministerio de Educación (2017a). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017b). Proceso de consulta en línea a Supervisores y Jefes técnicos Deprov. Reporte de Resultados. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile. Informe no publicado.
- Ministerio de Educación [Mineduc] (2011a). Plan de evaluaciones nacionales e internacionales. SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación. Agosto de 2011. Recuperado a partir de:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17312/plan%20de%20evaluaciones%2021-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [Mineduc] (2011b). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Santiago: Ministerio de Educación.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). Informe final: primera etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Recuperado a partir de:
<http://revistas.uach.cl/html/estped/v40nEspecial/body/art17.htm>
- Peña, C. (2019). Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación? Líderes educativos Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.
- Ravela, P. (2017). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en américa latina. Sin detalles
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. Revista Enfoque Educativos, (p.5, 1, 69-80).

- Shepard, L. A. (2016). La evaluación en el aula de traducción jurídica. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics* *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*. Published under the Auspices of the Spanish Association of Applied Linguistics, 29(1), 296-331.

- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (p.64, 11-25).