



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN BÁSICA

***“CONCEPCIÓN, PRÁCTICAS Y ACTITUDES FRENTE A LA EVALUACIÓN DE
LOS APRENDIZAJES. UN ESTUDIO DE CASO EN LOS CUARTOS BÁSICOS
EN LAS ASIGNATURAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y CIENCIAS
NATURALES DE UN COLEGIO DE LA COMUNA DE HIJUELAS”***

TRABAJO DE TÍTULO PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER
CICLO Y CON MENCIÓN EN: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN / CIENCIAS NATURALES
/ HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Profesora Guía	Dra. María Verónica Leiva Guerrero
Alumnas	Francesca Bacigalupo Osorio Alejandra Cifuentes Gallardo Constanza Larraín Stock María de los Ángeles Yañez Arias

Viña del Mar, julio de 2014.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias, amigos y profesora guía por la paciencia y el apoyo incondicional durante todo este proceso.

ÍNDICE

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
III. MARCO REFERENCIAL.....	10
1. CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO.....	10
2. EVALUACIÓN COMO MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE ...	14
2.1. Evolución del concepto de evaluación	14
2.2. La Evaluación Auténtica de los aprendizajes.....	20
2.3. La función del docente en la evaluación auténtica.....	25
3. CONCEPCIÓN DE LOS PROFESORES FRENTE A LA EVALUACIÓN	26
4. CONCEPCIÓN Y ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA EVALUACIÓN	31
5. PRÁCTICAS EVALUATIVAS: TIPOS DE CONTENIDOS A CONSIDERAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	36
5.1. Cómo evaluar en Ciencias Naturales bajo el Modelo de Indagación Científica	42
5.2. Cómo evaluar en Lenguaje y Comunicación bajo el Enfoque Comunicativo	49
IV. MARCO METODOLÓGICO.....	57

V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS.....	64
1. CONCEPCIÓN FRENTE A LA EVALUACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES DEL ESTABLECIMIENTO.	64
2. PRÁCTICAS EVALUATIVAS APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	79
2.1. Ciencias Naturales.....	79
2.2. Lenguaje y Comunicación.....	86
3. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS ANTE LA EVALUACIÓN	96
VI. CONCLUSIONES.....	103
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	110
VIII. ANEXOS CD-ROM.....	141

ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

GRÁFICAS

Gráfica 1.Evolución del Resultado por instrumentos de la Evaluación Docente	2
Gráfica 2. Nivel de los docentes en las dimensiones del portafolio 2012 de la Evaluación Docente	3

TABLAS

Tabla 1. Componentes de las actitudes.....	33
Tabla 2. Consideraciones de Evaluación para contenidos conceptuales y procedimentales.....	41
Tabla 3. Habilidades que promueve el modelo indagatorio y los respectivos instrumentos evaluativos a utilizar por fase	48
Tabla 4. Habilidades que promueve el modelo comunicativo con los respectivos instrumentos evaluativos a utilizar	55
Tabla 5.Observación de clases según horas pedagógicas.....	61
Tabla 6. Análisis de evaluaciones tipo prueba escrita realizadas en la asignatura de Ciencias Naturales.....	85
Tabla 7. Análisis de evaluaciones tipo prueba escrita realizadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.....	97

ÍNDICE DE ANEXOS CD-ROM

Anexo 1. Simbología.

Anexo 2. Tabla de Codificación por Objetivo.

Anexo 3. Tabla de preguntas Semiestructurada.

Anexo 4. Transcripciones Observaciones de clases.

4.1. Transcripciones observación de clases de ciencias naturales.

4.1.1. Transcripción de observación de clases de Ciencias Naturales del 4to A.

4.1.2. Transcripción de observación de clases de Ciencias Naturales del 4to B.

4.2. Transcripción de observación de clases de lenguaje y comunicación.

4.2.1. Transcripción de observación de clases de Lenguaje y Comunicación del 4to A.

4.2.2. Transcripción de observación de clases de Lenguaje y Comunicación del 4to B.

Anexo 5. Transcripciones de Entrevistas Semiestructuradas.

5.1. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al Director.

5.2. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada a los Docente.

5.2.1. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al Docente 1.

5.2.2. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al Docente 2.

5.2.3. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al Docente 3.

5.3. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada a los alumnos.

5.3.1. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 1.

5.3.2. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 2.

5.3.3. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 3.

5.3.4. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 4.

5.3.5. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 5.

5.3.6. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 6.

5.3.7. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 7.

5.3.8. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 8.

5.3.10. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 10.

5.3.11. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al

alumno 11.

5.3.12. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 12.

5.3.13. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 13.

5.3.14. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 14.

5.3.15. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 15.

5.3.16. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 16.

5.3.17. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 17.

5.3.18. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 18.

5.3.19. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 19.

5.3.20. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 20.

5.3.21. Transcripciones entrevista semiestructurada realizada al alumno 21.

Anexo 6. Tabla de análisis de información.

6.1. Análisis de Observaciones de Clase en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación.

6.2. Análisis de Observaciones de Clase de evaluación sumativa en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación.

6.3. Análisis de instrumentos evaluativos sumativos, tipo prueba escrita, en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación.

6.4. Análisis de Entrevista del director de un colegio de la comuna de Hijuelas.

6.5. Análisis de Entrevista a docentes de un colegio de la comuna de Hijuelas en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación.

6.6. Análisis de Entrevista de los alumnos de los 4tos básicos de un colegio de la comuna de Hijuelas.

Anexo 7. Triangulación de la información.

7.1. Triangulación de las fuentes en Asignatura de Ciencias Naturales.

7.2. Triangulación de las fuentes en Asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Anexo 8. Evaluación sumativa tipo prueba escrita.

8.1. Instrumento de evaluación tipo prueba escrita aplicado en Ciencias Naturales

8.1.1. Prueba Ciencias Naturales 4to A. Sistema Nervioso.

8.1.2 Prueba Ciencias Naturales 4to B. Naturales Capas de la Tierra y Sistema Nervioso.

8.2. Instrumento de evaluación tipo prueba escrita aplicado en Lenguaje y Comunicación.

8.2.1. Prueba Lenguaje y Comunicación 4to A. Comic.

8.2.2. Prueba Lenguaje y Comunicación 4to A. Lectura domiciliaria:
Seguiremos siendo amigos.

8.2.3. Prueba Lenguaje y Comunicación 4to A. Lectura domiciliaria:
Barcos que vuelan.

RESUMEN

La evaluación es un proceso fundamental para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, ya que otorga información continua y permanente respecto de los avances y dificultades que se van presentando en el proceso educativo. Evidencias de investigaciones, como la evaluación docente aplicada en Chile, identifican en el ámbito pedagógico a la evaluación como un nudo crítico en las prácticas de los profesores.

A partir de lo anterior, esta investigación tiene por objetivo describir la concepción de evaluación de distintos actores educativos de un colegio de la comuna de Hijuelas: director, profesores de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación de cuarto básico y estudiantes de este curso; describir las prácticas evaluativas implementadas por estos mismos profesores; y conocer las actitudes que tienen estos alumnos frente a la evaluación.

Para la consecución de estos objetivos se presenta una investigación cualitativa con estudio de caso en la que han participado director, profesores y estudiantes de un colegio de la comuna de Hijuelas. Las técnicas de recolección de información fueron la observación participante y entrevistas semiestructuradas, desarrollando a partir de ellas un análisis de contenido.

Los resultados permitieron observar que profesores, alumnos y director no tienen una concepción común respecto a la evaluación de los aprendizajes, ya que algunos se inclinan hacia el paradigma alternativo, y otros al tradicional. En segundo lugar, las prácticas desarrolladas por los profesores en sus asignaturas son principalmente tradicionales. Por último, las actitudes de los estudiantes frente a la evaluación tienden a ser desfavorables ante este proceso, pues la relacionan únicamente a una instancia punitiva.

ABSTRACT

Evaluation is a fundamental process for the development of student's learning, since it provides continuous and permanent information regarding progresses and difficulties that students present during the educational process.

Evidence taken off from investigations, such as Teacher Evaluation applied in Chile, show that evaluation is a critical aspect of teacher's practice.

Deduced from what was previously mentioned, the objectives of this investigation are: to describe how different educational entities from one school from Hijuelas district (the principal, fourth grade Natural Sciences and Spanish Language and Comunication teachers, and fourth grade students) conceive the evaluation process; to describe the evaluative practices implemented by these teachers; and to know the student's attitude towards evaluation.

In order to achieve these objectives, a case study qualitative investigation is proposed, in which the principal, teachers and students from one school from Hijuelas district participated. The techniques used to collect data were participative observation and semi-structured interviews, which content was analyzed afterwards.

The results showed that teachers and the principal do not have a common conception respect of the evaluation of learning, since some of them lean towards the alternative paradigm and others, to the traditional one. Regarding students, their conception is characterized for being traditional. Secondly, the practices developed by teachers in their subjects are principally traditional. Finally, the attitude of students towards the evaluation tends to be unfavorable to this process, mainly because they relate it only to a punitive instance.

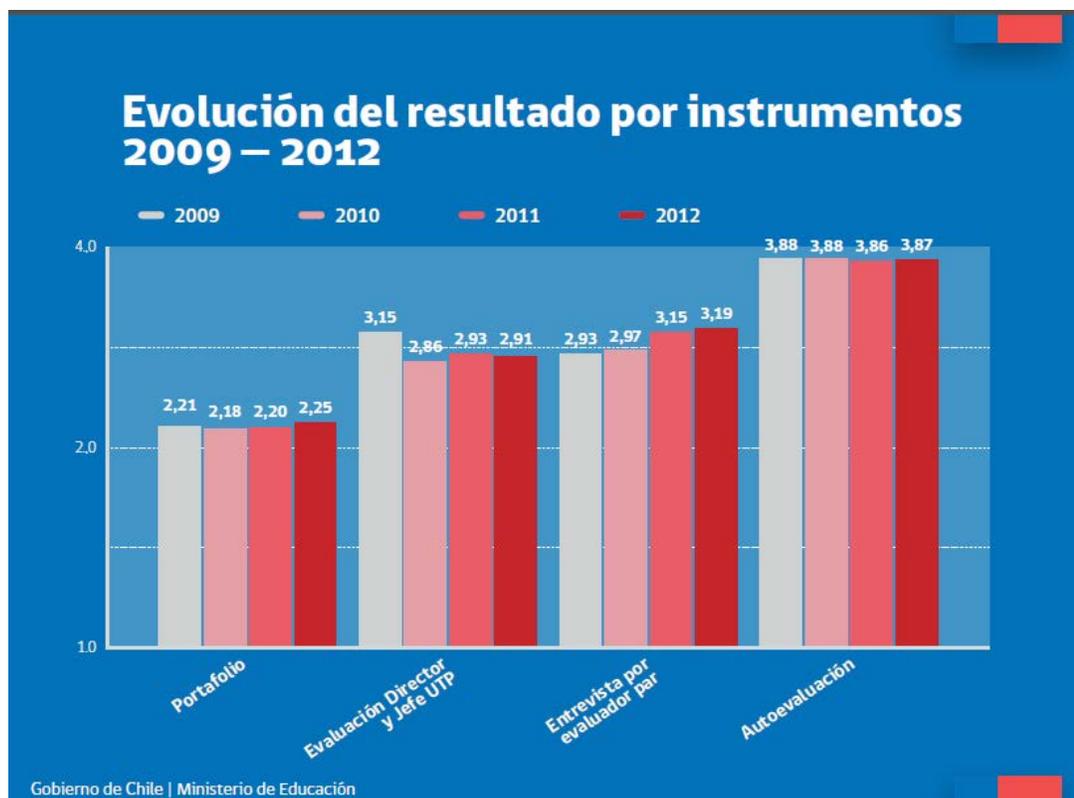
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años y como consecuencia de las diversas acciones de estudiantes, profesores y autoridades, la ciudadanía chilena ha logrado sensibilizarse y tomar conciencia respecto a temas de suma relevancia como lo es la educación. Esto ha llevado a las autoridades y a la política pública a desarrollar diversas iniciativas que han permitido poner en discusión temáticas relacionadas principalmente con la calidad y equidad educativa y la labor docente. Es así como se han promulgado leyes, reformas y cambios curriculares para la mejora de la educación en Chile. Estas mejoras han sido enfocadas en primera instancia a superar la desigualdad respecto de la calidad y equidad y, segundo, para modernizar la educación del país.

Dentro de los cambios que abordó el Ministerio de Educación está el fortalecimiento del ejercicio docente, instalando en el año 2003 un sistema de evaluación que busca mejorar las prácticas de dicha profesión, “favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr mejores aprendizajes de sus alumnos y alumnas” (Decreto N°192 de Educación de la LEY NUM. 19.961, 2004).

La Evaluación Docente, comprende el desarrollo de cuatro instrumentos evaluativos: Autoevaluación, Portafolio de Desempeño Pedagógico, Entrevista al docente evaluado por un par evaluador e Informe de Referencia de Terceros (Director y Jefe Técnico Pedagógico) (Decreto N°192 de Educación de la LEY NUM. 19.961, 2004). Los resultados de la aplicación de esta evaluación entre los años 2009 y 2012 dan cuenta de que el Portafolio presenta los resultados más descendidos, lo que se puede observar en la gráfica 1.

Gráfica 1. Evolución del Resultado por instrumentos de la Evaluación Docente.

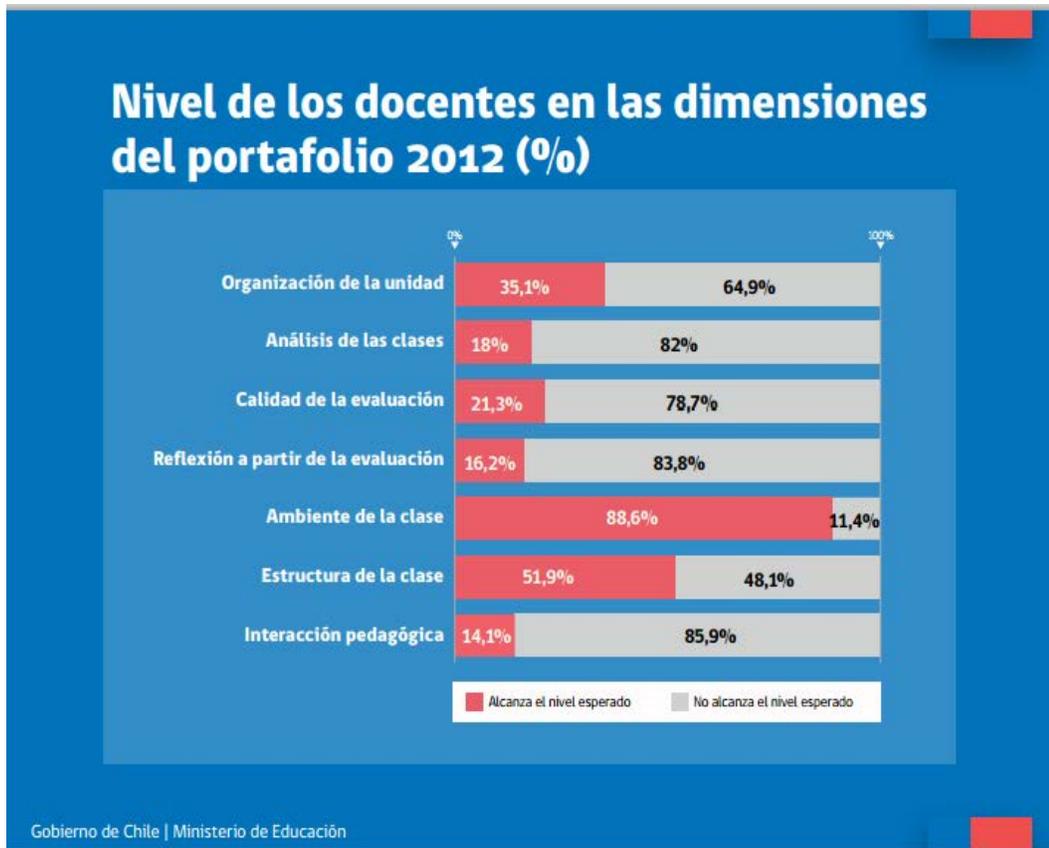


Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2013.

El Portafolio de Desempeño busca “recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer de cada docente posibilitando que este dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en el aula” (Manzi et al., 2011, p. 48).

Dentro de estas acciones profesionales dos están referidas al área de evaluación, las cuales son unas de las más deficientes en el quehacer profesional de los profesores chilenos (Ministerio de Educación, 2013), como se puede observar en la gráfica 2.

Gráfica 2. Nivel de los docentes en las dimensiones del portafolio 2012 de la Evaluación Docente (%).



Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2013.

Los resultados de la Evaluación Docente son entregados al sostenedor y el equipo de gestión (Decreto N°192 de Educación de la LEY NUM. 19.961, 2004). Dentro de este último se encuentra el director, el cual entre sus roles, tiene la función de evaluar el desempeño de los docentes, orientar su gestión al desarrollo profesional de esos profesores, apoyar debilidades detectadas y, a su vez, reconocer y potenciar fortalezas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos (Ministerio de Educación, 2005).

Lo anterior se debe a que diversas investigaciones han destacado el rol relevante que tiene el director dentro de la mejora de los aprendizajes (Anderson,

2010; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010). Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) enfatizan que una figura directiva debe inspirar respeto en la comunidad, no obstante, esta también debe fundamentarse más en el liderazgo pedagógico que en la formalidad y autoridad de su cargo. Por lo que, es a partir de ese conocimiento que debe brindar apoyo a los docentes. A su vez, existe consenso respecto de que el contexto profesional puede llegar a influenciar las concepciones pedagógicas de los docentes y, por lo tanto, también las prácticas educativas (Thompson, 1992; Gómez & Valero, 1995; Quinquer, 1999; Moreno, 2005; García, 2006; Zaldívar, 2006; Báez, Cantú & Gómez, 2007).

El Ministerio de Educación (2009) pone énfasis en que los docentes deben realizar una reflexión en torno a sus prácticas evaluativas, pues a partir de estas se logra tomar conciencia de cómo las están llevando a cabo y cuál es el paradigma que las protagoniza. Esto último puede ser clave para la mejora de las prácticas pedagógicas, por lo tanto, este tipo de instancias deben ser favorecidas por los líderes educativos. Este puede ser el punto de partida para reflexionar acerca de las fortalezas de los docentes, sus necesidades de formación y la calidad de la enseñanza, para así unificar las concepciones de los docentes de una misma institución para que exista sinergia en el logro de los objetivos pedagógicos (Beard, 1974; Unidad Ministerio de Educación, 2005; Sánchez, Jiménez-Grajales, Sánchez & González-Sepúlveda, 2013).

En relación a lo anteriormente expuesto y referido a la evaluación para y de los aprendizajes Elola y Toranzos (2000) citado en MINEDUC (2009), concluyeron que los docentes no comparten un mismo significado de evaluación. Dentro de las acepciones otorgadas surgen ideas relativas al control externo, la función penalizadora, el cálculo del valor de una cosa, la calificación, el juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos, entre otros (Santos Guerra, 1996; Elola & Toranzos, 2000; Unidad de Currículum y Evaluación, 2009).

Este tipo de concepciones de los docentes han ido traspasándose a través del tiempo, lo que ha favorecido el surgimiento de estereotipos que paralizan la práctica evaluativa en las aulas. En relación a esto, diversos autores han expresado que las concepciones juegan un papel importante en el ejercicio docente y la toma de decisiones en su ámbito profesional. Han indicado que estas se establecen a muy temprana edad durante el transcurso de las etapas escolares, lo cual impide al docente, de cierta manera, realizar una crítica reflexiva sobre su práctica profesional (Pajares, 1992; Knowles, 1994; Calatayud, 1998; Zaldivar, 2006; Báez et al., 2007). Es decir, las concepciones de los docentes vienen dadas desde su escolaridad, por consiguiente, las concepciones que posean sus alumnos estarán determinadas por sus experiencias en la práctica de aula con estos docentes (Prieto & Contreras, 2008).

Diversas investigaciones concuerdan que las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes son en su mayoría tradicionalistas (Gómez & López, 2011; Schuck, 2012), pues la evaluación es utilizada como un instrumento de control que determina los éxitos y fracasos de los alumnos (Rivas & Ruíz, 2004; Gómez & López, 2011; Quipildor, (s.f.)). En dichas prácticas suele suceder que los contenidos evaluados pertenecen a la dimensión de conocimientos y procedimientos, dejando de lado aquella que corresponde a las actitudes (Prieto & Contreras, 2008; Schuck, 2012). A su vez, los instrumentos más comunes asociados a estas prácticas son pruebas escritas, talleres, guías y trabajos grupales (Ahumada, 2005; Gómez & López, 2011; Schuck, 2012).

Entonces, según lo planteado anteriormente, ¿dónde está exactamente el problema del ejercicio docente que lleva a estos a obtener resultados deficientes en la Evaluación Docente? Es posible que uno de los focos centrales esté en la práctica que ellos ejercen, la cual está direccionada por el entramado de concepciones que ellos poseen sobre la evaluación. Esto último también afecta e incide en los alumnos, por lo que, conocer sus concepciones de evaluación, puede entregar información sobre cómo los profesores, escuela y sociedad la han ido

influyendo (Escámez & Ortega, 1986; Escámez, 1991; Gil Saura, 1994, García & Sales, 1997; Calatayud, 1998; Gargallo, Pérez, Fernández & Jiménez, 2007).

La manera de enseñar y evaluar de los profesores afecta y determina a los estudiantes por el resto de su vida escolar (Prieto & Contreras, 2008), situación que se vuelve aún más compleja cuando se tiene en cuenta que la evaluación es una de las prácticas pedagógicas que menos les motiva y más les molesta a los docentes (Calatayud, 1998). Por lo que, de una forma u otra, concepciones y prácticas docentes influirán también en las actitudes de los alumnos, que se presentarán de forma favorable o desfavorable ante la evaluación (Carlino, 1999).

En esta misma línea, diversos autores declaran que los alumnos cuyos profesores realizan prácticas centradas en el aprendizaje, tienen resultados de calidad y mejores actitudes hacia la evaluación que aquellos que se enfocan en enseñanzas tradicionales (Gargallo, Garfella, Pérez Pérez & Fernández March, 2010).

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es necesario prestar atención a dichas actitudes, ya que tendrán especial incidencia sobre este proceso, como también ante el rendimiento escolar (Auzmendi, 1992; Morales, 2000; Blanco, 2008; Sánchez & Ursini, 2010). Para que las actitudes sean las adecuadas ante el proceso evaluativo, se necesita tener en cuenta aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, los cuales, junto con las experiencias vividas, tendrán efectos sobre las distintas actividades académicas (Rodríguez, 1991; Hernández et al., 2011).

Las actitudes son consideradas como las disposiciones de ánimo manifestado o una predisposición del pensamiento, sentimiento y comportamiento de un individuo hacia situaciones determinadas, las cuales llevarán a reaccionar de una manera favorable o desfavorable (Morales, 1988; Pérez Juste & García Ramos, 1989; Zaragoza, 2003; Velásquez Buendía & Maldonado Rico, 2004). Por esto, el comprender la actitud del alumno ante la evaluación, permitirá en el

profesorado dilucidar el papel de los distintos factores influyentes en el aprendizaje de los estudiantes.

Estas temáticas han sido previamente estudiadas, ya sean las concepciones de los actores de la enseñanza sobre evaluación (Trillo & Porto, 1999; Porto, 2002; Azcona & Quipildor, 2005; Quipildor, (s.f.)); las prácticas evaluativas en el aula (Báez et al., 2007; Schuck, 2012; Aquino, Izquierdo & Echaz, 2013; Torres, 2013) y, en conjunto, las concepciones y prácticas evaluativas (Albornoz & Cerda, 2007; Prieto & Contreras, 2008; Gómez & López, 2011; Guío Gutiérrez, 2011; Londoño, Martínez & Salazar, 2011; Martínez, Sepúlveda, Muñoz & Molina, 2011). A su vez, pero en menor medida, se han realizado estudios orientados a conocer la actitud de los alumnos frente a la evaluación, los cuales principalmente han estado enfocados en conocer las actitudes hacia ciertas disciplinas, más que hacia la evaluación (Blanco, 2008; Sánchez & Ursini, 2010; Hernández et al., 2011), o bien, dichos estudios hacen referencia a los estudiantes universitarios y su actitud ante el estudio (Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez & Ros Ros, 2007; Gargallo, Pérez, Fernández & Jiménez, 2007; Gómez-Chacón, 2010; Boza & Tozcano, 2012).

A pesar de esto, existen pocos estudios que aúnen todos los factores, es decir, concepciones, prácticas docentes y actitudes de los estudiantes frente a la evaluación. Lo mismo sucede con investigaciones que involucren a todos los actores que participan en la evaluación.

Por lo tanto, surge la inquietud de caracterizar las concepciones frente a la evaluación del director, alumnos y profesores; las prácticas evaluativas de estos últimos; y actitudes que presentan los alumnos frente a la evaluación de los aprendizajes.

A partir de lo anterior emergen las siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones de la evaluación tiene el director, docentes de las

asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación y los alumnos de los cuartos años básicos de un colegio de la comuna de Hijuelas?

- ¿Cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación en cuarto básico?
- Y, ¿cuáles son las actitudes que presentan los alumnos de cuarto básico en relación a la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación?

Las interrogantes planteadas se constituyen en un gran desafío que se irá tramando para dar respuestas o acercamientos necesarios a través del desarrollo de esta investigación.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Caracterizar cómo en un colegio de la comuna de Hijuelas

- a) es entendido el proceso evaluativo por los distintos actores que intervienen en este.
- b) se desarrolla el proceso evaluativo y qué actitudes genera el proceso evaluativo en los estudiantes de cuarto año básico en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación.

Objetivos Específicos

1.- Describir la concepción de la evaluación del director, docentes y alumnos de cuarto año básico de un colegio de la comuna de Hijuelas.

2.- Describir las prácticas evaluativas aplicadas en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación de cuarto básico de un colegio de la comuna de Hijuelas.

3.- Conocer la actitud frente a la evaluación de los alumnos de cuarto básico de un colegio de la comuna de Hijuelas.

III. MARCO REFERENCIAL

1. CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO

El sistema educacional chileno ha tenido diversos cambios a lo largo de su historia, no obstante, uno de los sucesos más relevantes en el último tiempo ha sido la Reforma Educacional que se llevó a cabo a partir de los años 90. Las políticas gubernamentales, desde entonces, están enfocadas principalmente a tres ámbitos: a) al mejoramiento y transformación del sistema escolar con el objetivo de mejorar la calidad y equidad educativa; b) aumentar la inversión para modernizar las escuelas; c) otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión (Ministerio de Educación, 1995; García-Huidobro et al., 1999; Hornkohl, 2003; Cox, 2005).

La presentación de la Reforma Educativa estuvo necesariamente acompañada de la promulgación de una nueva ley que tuvo el rol de guiar las acciones en materias curriculares y, además, organizar los nuevos programas e iniciativas. Esta ley corresponde a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Gysling, 2005), la cual, luego, fue mejorada a través de La Ley General de Educación (LGE) en el año 2009 (LEY NÚM. 20.370).

La nueva ley introduce significativos cambios, tales como: limitaciones para seleccionar alumnos según sus capacidades académicas, condición socioeconómica, religión y etnias; duración de la educación básica y media será de seis años cada uno a partir del 2017; el fortalecimiento de los requisitos para los proveedores de educación; y la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, la cual está conformada por el Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación (LEY NÚM. 20.370; OECD, 2013).

A pesar de los cambios que se han realizado, los resultados que se obtienen en educación aún no son los óptimos cuando estos se comparan a nivel internacional con pruebas como Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) o Programs of International Student Assessment (PISA). Tampoco hay resultados favorables al comparar a nivel nacional utilizando la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), es decir, no ha habido la progresión esperada respecto de los insumos y recursos incorporados en el sistema educativo chileno (Beyer, Eyzaguirre & Fontaine, 2003; Donoso, 2005).

A su vez, con el paso de los años, se han detectado elementos pendientes relacionados con la gestión de los establecimientos, en vista de que se ha comprobado que un liderazgo exitoso tiene efectos positivos en sus logros. Es decir, se requiere de mayor autonomía y responsabilidad de las escuelas, acompañado del fortalecimiento de la gestión de los actores educativos. Se ha vuelto necesario que todos ellos se comprometan y se hagan responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos, siendo el director de la escuela quien esté capacitado en responsabilizarse en el rol de líder escolar (Beyer et al., 2003; Gajardo, 2003; Hornkohl, 2003; Mourshed, Chijioke & Barber, 2012).

Al momento de asumir el liderazgo dentro de una institución educativa, las prácticas que se asuman tendrán especial efecto en el compromiso de los estudiantes en la escuela, como también sobre sus aprendizajes (Gorrochotegui, 2010). Ante esto, los estudios realizados sobre la eficacia escolar, demuestran que el promover el control del progreso individual de los estudiantes, como también generar instancias de reflexión relacionadas con el currículo, permite que los alumnos se desarrollen en el ámbito escolar generando logros positivos.

Dada la importancia que tiene el liderazgo para lograr la eficacia en las instituciones educativas, surgen como apoyo a la labor directiva, el Plan de

Mejoramiento Educativo (PME), herramienta que busca mejorar los aprendizajes de manera continua, la cual considera como parte fundamental de los resultados de los establecimientos educacionales, la gestión directiva que se dé en estos. De acuerdo con lo indicado por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el propósito establecido por los PME es lograr generar, en el transcurso de cuatro años, sistemas de trabajo que permitan articular y mejorar las áreas de gestión de los establecimientos, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela. Además, buscan la participación de toda la comunidad educativa para mejorar los resultados del establecimiento y las prácticas pedagógicas asociadas (LEY NUM. 20.248).

Para lograr esta mejora de la calidad de la educación, es que se ha considerado la necesidad de tomar medidas a distintos niveles evaluativos: a nivel macro, meso o micro. En el nivel macro se consideran los fines perseguidos desde las propuestas educativas estatales (Santos Guerra, 2003; Vélez, 2006), situándose pruebas estandarizadas internacionales, como las mencionadas con anterioridad (PISA y TIMSS), puesto que proveen a los países participantes elementos e información que permite realizar ajustes de las prácticas de las asignaturas evaluadas (Mullis et al., 2002; OCDE, 2006).

En cuanto al nivel meso, el SIMCE y los PME son evaluaciones que se enmarcan en este nivel, las cuales buscan responder a los resultados obtenidos en una institución en particular, para lo cual considera el currículo escolar, su diseño e implementación, dinámicas de los colegios y gestión interna (Santos Guerra, 2003; Vélez, 2006).

Finalmente, el nivel micro, comprende la organización del aula y la acción pedagógica en el espacio donde se generan las situaciones de aprendizaje (Santos Guerra, 2003; Vélez, 2006). Por lo tanto, es en esta instancia, a través de la evaluación, donde se valora si efectivamente se está dando de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje para tomar las decisiones acertadas en el

proceso de cada estudiante.

En relación a la evaluación que se presenta dentro del aula, el Programa de Estudio del año 2013, estipula que esta es entendida como una

parte constitutiva del proceso de enseñanza. Cumple un rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje. Para que se logre efectivamente esta función, debe tener como objetivos:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y sobre esta base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013, p.21).

A pesar de que en el Programa de Estudio se define y, además, se proponen estrategias y ejemplos evaluativos pareciera ser que no es suficiente para que los profesores tengan un buen desempeño en esta área. Los datos entregados por la Evaluación Docente entre los años 2009 y 2012 evidencian que las dimensiones relacionadas con la evaluación son las más deficientes al compararlas con otras dimensiones de la labor docente (Ministerio de Educación, 2013).

Lo anterior puede estar asociado al hecho de que la evaluación, dentro del colectivo docente, aún es vista como un instrumento centrado en certificar los conocimientos adquiridos por los alumnos, como un medio de información que

contiene un alto grado de objetividad, dando énfasis a las respuestas correctas y la ejecución de tareas simples (Katzkowicz, 2010). Esta visión centrada en una concepción tradicional de la evaluación, deja de lado la importancia que adquiere el proceso evaluativo al momento de promover aprendizajes significativos y, como hace hincapié el Ministerio de Educación (2012) en sus Programas de Estudios, las evaluaciones son el medio para obtener información de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, conllevando a un análisis que permita tomar las decisiones correctas para mejorar en los aprendizajes.

En el contexto nacional chileno, si se quiere lograr resultados favorables en el ámbito educacional, específicamente en las diferentes evaluaciones que miden los conocimientos de los alumnos, no hay que olvidar la función reguladora que asume la evaluación dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2007; Perrenoud, 2008). A la vez, hay que reconocer que la evaluación involucra de manera activa a los estudiantes dentro de su propio proceso de aprendizaje, lo cual deja de lado la tradicional evaluación que por años se ha mantenido dentro de las aulas, en donde el docente ha sido el único encargado y/o responsable en los aprendizajes de los alumnos.

2. EVALUACIÓN COMO MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

2.1. Evolución del concepto de evaluación

Para conocer el valor que adquiere la evaluación dentro del ámbito educacional, y dado que la actual sociedad reclama una educación de calidad, es necesario realizar un recorrido histórico de este concepto, y así conocer su función, el papel que desempeña, reconocer quiénes se benefician de ella y determinar al servicio de quién se encuentra dicha evaluación (Santos Guerra, 1996).

El concepto de evaluación tiene una historia que data del año 2000 a. C.,

siendo utilizada en China para acceder a puestos de la administración del Estado, mediante exámenes (Carlino, 1999; Lukas & Santiago, 2009). También hay evidencias en que la evaluación fue puesta en práctica por filósofos como Sócrates y algunos de sus discípulos, para verificar el proceso de aprendizaje, y así comprobar si al final de la instrucción los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos (Ramo & Gutiérrez, 1995; Lukas & Santiago, 2009). La evaluación se entendía como una “medición valorada hasta el punto de utilizarse de forma perfectamente intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa” (Mateo, 2006, p. 24).

Sin embargo, dentro de la escuela tradicional la evaluación se desarrolla a lo largo del siglo XIX, realizando el control de lo aprendido mediante exámenes, como es el caso de los test de rendimiento utilizados por Horace Mann que daban información solamente de los alumnos y no de los programas o currículos utilizados (Ramo & Gutiérrez, 1995). Esto surge debido a los cambios producidos tras la revolución industrial. Se requería de mayor cantidad de personas alfabetizadas, produciéndose dos grandes innovaciones: la democratización de la educación y la inspección o supervisión educativa (Lukas & Santiago, 2009).

A fines del siglo XIX, Joseph Rice evalúa los conocimientos ortográficos de los estudiantes, siendo considerado este estudio como la primera evaluación formal con fines educativos aplicada en América (Ramo & Gutiérrez, 1995).

El concepto que se asociaba a la evaluación era el punitivo, ya que esta era vista como un instrumento de control, sanción y acreditación, en definitiva de penalización, siendo el aprendizaje de los alumnos el que debía ser medido. Con esto, Alfred Binet y Theodore Simon en 1905, desarrollan las primeras pruebas de inteligencia (Ramo & Gutiérrez, 1995), construyendo las escalas para la medida de la inteligencia (Mateo, 2006) e implementa el término de edad mental, el cual estaba en estrecha relación con la edad cronológica (Lukas & Santiago, 2009).

Sin embargo, Ralph Tyler fue el que acuñó el término evaluación

educacional que, de una forma sintética, podría decirse que consistía en la comparación de objetivos y resultados (Rotger, 1989). El concepto de evaluación elaborado durante la reconocida etapa de Tyler (1930-1945), se alejaba de la medición de resultados, caracterizándose por ser un proceso que tiene como fin lograr objetivos propuestos en términos de comportamiento observable. Esta nueva conceptualización buscaba a la vez, lograr una mejora en el currículum y en la instrucción educacional, por lo que servía para informar sobre la eficacia del programa educativo y con esto, poder perfeccionar al cuerpo docente (Mateo, 2006).

Hasta este momento, la evaluación se relacionaba en términos de conducta, con lo observable y con los cambios que se producían en el alumnado al alcanzar los objetivos propuestos, en definitiva la evaluación era vista bajo parámetros cuantitativos, centrada en los resultados. A la vez, se encuentra bajo una visión positivista del conocimiento, dado que los procesos mentales son excluidos del aprendizaje, sustituyéndose por las leyes de la conducta (Álvarez Méndez, 2011).

El paradigma positivista que ha dominado por años en la educación, fue por mucho tiempo el único paradigma utilizado, siendo sustentado en la aplicación de los métodos de las Ciencias Físico-Naturales a la investigación educativa, ya que se considera que son esos métodos los únicos que posibilitan la consecución del conocimiento científico (Lukas & Santiago, 2009). El objetivo principal que busca este paradigma, en donde se ubica la evaluación tradicional, es de aumentar el conocimiento.

Ante lo anterior, es que la enseñanza consiste en modificar la conducta del alumno, no así su forma de razonar, sus actitudes y sus sentimientos, ya que el currículum basado en una evaluación tradicional, con una visión positivista, se estructura en torno a objetivos de conducta (Álvarez Méndez, 2011).

La evaluación tradicional que se desprende de lo anterior, encuentra en la

racionalidad técnica su forma de razonar y dar explicación, tratando al sujeto que aprende como un receptor pasivo que va acumulando información. A la vez, la racionalidad técnica deja de lado los intereses y valores que el contexto pueda representar, centrándose en la invención de técnicas de medición (Álvarez Méndez, 2011).

Por otro lado, en la teoría clásica se supone que la “precisión con que se mide es igual para todos los examinados, independientemente de su nivel de habilidad” (Ahumada, 2005, p.37). Esto conlleva a la aparición de las pruebas nacionales, donde se llega a una caracterización de los ítems sin tener en cuenta la población en la que es aplicada, considerando a la vez, que todos los alumnos han tenido experiencias educativas similares (Ahumada, 2005).

Un modelo centrado en procedimientos de pruebas o test, requiere por parte del profesor, un traslado del conocimiento en respuestas específicas y medibles, siendo este considerado un experto en conocimientos académicos, con una fuerte intervención, ejerciendo la evaluación de acuerdo a su propio estilo y no siguiendo los principios contemplados en los proyectos educativos de cada establecimiento educacional.

Ante lo anterior, es que el Doctor en filosofía, Michael Scriven en 1967, reprende el valor dado a la evaluación en relación a la consecución de objetivos predeterminados, dado que si dichos objetivos carecen de valor no existe ningún interés por saber hasta qué punto se han conseguido (Mateo, 2006). Lo importante es incluir dentro del “proceso evaluativo tanto la evaluación de los objetivos como la determinación del grado en que estos son alcanzados” (Mateo, 2006, p.29). Por otro lado, Scriven plantea el concepto de metaevaluación, el cual, según Mateo (2006), consiste en incorporar dentro del proceso evaluativo, la reflexión en relación a la calidad de la misma evaluación, para lo cual es necesario establecer los aspectos básicos que serán evaluados.

Scriven propone dos funciones de la evaluación: la formativa y la sumativa

(Mateo, 2006). La evaluación formativa busca mejorar un programa en desarrollo, considerándose como la “evaluación continuada que pretende conocer las dificultades que presenta un proceso educativo para facilitarle la ayuda más adecuada” (Ramo & Gutiérrez, 1995, p. 38), a diferencia de la evaluación sumativa que pretende comprobar la eficacia del programa al ya ser aplicado (Mateo, 2006). Además, esta última evaluación permite tomar decisiones para la planificación de posteriores intervenciones dado que mediante dicha evaluación sumativa, es posible conocer los aprendizajes alcanzados, al término del proceso de enseñanza (Ramo & Gutiérrez, 1995).

En oposición a la visión positivista de la educación y específicamente de la evaluación, es que surge con el biólogo, psicólogo y filósofo Jean Piaget, una perspectiva constructivista. Esta considera a cada sujeto como un ente activo ante el objeto de conocimiento, siendo dicho sujeto, el responsable de la construcción de su propio aprendizaje, a partir de los conocimientos que ya ha adquirido con el tiempo, como también de los estímulos y motivaciones que provienen del entorno, en especial de los profesores (Ramo & Gutiérrez, 1995).

Bajo la visión piagetiana, la escuela tiene como fin el “ofrecer a los estudiantes el estímulo y las oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo humano” (Rosas & Sebastián, 2001, pp. 94-95), el cual será logrado en la etapa de las operaciones formales, ya que en esta se produce el máximo equilibrio en los sujetos.

Esta concepción constructivista, es seguida por los aportes de Bruner, Novak, Ausubel, entre otros, quienes sostienen que el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios que presentan características diferenciadas (Ramo & Gutiérrez, 1995). A partir de esta perspectiva, el conocimiento es construido en el aula a partir de la interacción que se produce entre los alumnos, los profesores y el contenido.

El principio que rige la teoría constructivista, es el que se refiere a la

importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, la cual es aplicada a contenidos que ya tienen un nivel de elaboración por parte del sujeto, que ha sido el resultado de una construcción social (Barberá et al., 2000).

Desde la perspectiva constructivista del conocimiento, es fundamental descubrir lo que saben quiénes aprenden y cómo han adquirido aquellos saberes (Álvarez Méndez, 2011). Por esto, lo que importa es estimular al alumnado para que despierte su curiosidad ante la apropiación de los contenidos primordiales y valiosos para lograr aprendizajes significativos, ya que es él el responsable de su propio proceso de aprendizaje, el cual construye el conocimiento sin ser sustituido por otro. En este caso, la labor del docente es la de conseguir que los alumnos se interesen por aprender, además de orientar y guiar las actividades en la dirección propuesta por los diferentes currículos (Barberá et al., 2000).

Dado que los procedimientos tradicionales de la evaluación han sido fuertemente criticados, ya que, como se mencionó con anterioridad, se da prioridad a la medición, “reduciendo la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y habilidades aislables y cuantificables” (Condemarín & Medina, 2007, p.12), es que surge desde una mirada constructivista, la concepción alternativa, en la cual es posible situar a la evaluación auténtica de los aprendizajes.

Desde el paradigma alternativo se “intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes que las asignaturas plantean” (Ahumada, 2005, p. 41). Dicho enfoque, que tuvo sus inicios a finales de los ochenta del siglo pasado en los Estados Unidos, comprende la evaluación como un proceso multidireccional y colaborativo, en que los alumnos son capaces de autoevaluarse y ser evaluados por sus pares y por el docente. Los estudiantes, a través de esta concepción, tienen una participación activa, los cuales deben ser capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje, con la ayuda de un

docente como mediador (Collins, Brown & Neuman, 1995; Ahumada, 2005).

Esta concepción alternativa, plantea un concepto denominado evaluación auténtica de los aprendizajes, que tiene como fin mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que sucede mediante la interacción del profesor y sus alumnos, orientando tanto a estos últimos como a los padres sobre sus avances, aptitudes, competencias y capacidades (Condemarín & Medina, 2007). Para que esta tenga lugar, su ejecución debe estar referida a tareas de la vida real o que sean similares a esta, implicando al alumno en todas las etapas del proceso evaluativo, basándose en la integración de los aprendizajes. Esto conlleva un proceso de construcción de significados y una regulación del proceso de aprendizaje, la cual debe permitir en el alumnado, la detección de dificultades para poder disponer de estrategias que permitan superarlas (Lukas & Santiago, 2009; Sanmartí, 2007).

2.2. La Evaluación Auténtica de los aprendizajes

Al momento de analizar la evaluación auténtica, es fundamental considerar una nueva visión de la evaluación que no suele ser recurrente dentro de las aulas de los establecimientos educativos, especialmente de Chile, ya que plantea formas diferentes de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos (Ahumada, 2005).

Esta evaluación se centra en procesos más que en los resultados obtenidos, poniendo énfasis en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y utilice la evaluación como un medio para lograr los conocimientos necesarios que el currículum establece (Ahumada, 2005). O sea, la “evaluación auténtica tiene como propósito mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan” (Condemarín & Medina, 2007, p.17).

Condemarín y Medina (2007), establecen una serie de características propias de la evaluación auténtica:

- Constituye un proceso colaborativo, en donde los alumnos participan de la evaluación y se responsabilizan de los resultados obtenidos, en conjunto con el profesor.
- Se diferencia la evaluación de la calificación, ya que esta última no debe ser considerada la única fuente de información de los aprendizajes.
- Se rige bajo los parámetros contemplados en el marco curricular, en cuanto a objetivos, contenidos y estrategias curriculares.
- Se centra en las fortalezas de los alumnos, dentro de situaciones didácticas significativas.
- Es un proceso multidimensional que pretende obtener diversas informaciones, tanto del proceso de aprendizaje, como del propio producto.
- Considera en el error, una instancia fundamental para proceso de enseñanza aprendizaje, para poder trabajar a partir de ellos.
- Favorece la equidad educativa, a partir del reconocimiento de la individualidad de cada alumno, considerando sus diferencias.
- Ayuda en el desarrollo profesional de los docentes, mediante los procedimientos y técnicas que se desprenden de la evaluación auténtica.

Por otro lado, Ahumada (2005), plantea que las condiciones para que la evaluación auténtica tenga su lugar, es necesario tener en cuenta una serie de principios constructivistas en relación al aprendizaje de los alumnos: los conocimientos previos deben vincularse con lo nuevo con el objeto de que cada alumno genere su propio significado de lo aprendido; los ritmos de aprendizaje son diferentes en cada alumno; al momento en que el alumno asume las metas a alcanzar, el aprendizaje se torna motivador; y por último, tanto la crítica como la creatividad son relevantes para el desarrollo de un pensamiento divergente en los alumnos.

Una de las dificultades para la implementación de este tipo de evaluación, es que los docentes suelen recurrir de forma constante al modo tradicional de trabajo, prevaleciendo un traspaso de información oral, lo cual se aleja de la metodología que propone la evaluación auténtica. Se deja de lado la interrelación de los diferentes saberes, por lo que “los intentos del profesorado por articular los distintos aprendizajes a partir de las disciplinas, es solo un reflejo de la complejidad del problema de la integración curricular” (Ahumada, 2005, p.53). Además, suele olvidarse que en el proceso evaluativo, deben establecerse formas diferentes de relacionarse con cada uno de los alumnos, ya que mediante la intervención pedagógica influirá en los aprendizajes individuales de cada estudiante (Hoffmann, 2010).

Entendiendo la evaluación como una instancia formadora, los profesores tienen la función de compartir con el alumnado el proceso evaluativo, proponiendo actividades en que el propio alumno se evalúe y se dé cuenta de sus errores. De esta manera, los profesores deben seleccionar los contenidos que resulten significativos en el alumnado, en donde la evaluación sea útil y parte natural del proceso de aprendizaje, y así tomar decisiones que faciliten la superación de dificultades y que en los alumnos dicha evaluación signifique un gratificante esfuerzo en sus aprendizajes.

Ante lo anterior, es que la evaluación debe buscar evidencias sobre el proceso de los alumnos, más que en un suceso específico, por lo que es primordial, a través de una evaluación auténtica considerar, como menciona Mateo (2006), una serie de fases del proceso evaluativo:

- Establecimiento de los objetivos de evaluación: al inicio del proceso evaluativo, es importante establecer el dominio de contenidos que se pretende que los alumnos alcancen.
- Asignar las tareas que serán realizadas por los alumnos: el dominio a evaluar debe ser concretado en una tarea específica que permitirá recoger

información evaluativa.

- Fijar los criterios de realización de tareas: es necesario establecer los criterios que permitirán al docente focalizar la recogida de información.
- Explicitar los estándares o niveles de logro: esto permite confirmar que la tarea ha sido realizada de forma convincente en relación a los niveles de logro establecidos de forma previa.
- Tomar las muestras de la ejecución de las tareas: es fundamental determinar los procedimientos para recoger la información de los alumnos, ya que la calidad de esta información llevará a la correcta toma de decisiones.
- Valoración de las ejecuciones de los alumnos: esta fase corresponde al momento evaluativo propiamente tal, en que se asignan los juicios a valorar ante la ejecución de las tareas.
- Retroalimentar al alumnado: toda aquella información que fue recogida debe ser utilizada para retroalimentar el proceso formativo del alumno, la cual requiere de reflexión evaluativa para que el alumno tome conciencia de su aprendizaje.
- Toma de decisiones: la información obtenida de la evaluación debe ser utilizada en el contexto estratégico de la institución, con el fin de desarrollar decisiones asertivas.

Junto a esto, Jorba y Sanmartí (2000) y Ahumada (2005) identifican tres momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde tiene lugar la evaluación auténtica: la evaluación inicial, procesual y final. Además, cada uno de estos momentos de realización de la evaluación están asociados a una función o rol de la misma de la siguiente manera: función diagnóstica, con el inicio de la unidad o de las clases; formativa, con el desarrollo de la unidad de aprendizaje; y sumativa, con la finalización del proceso.

La evaluación diagnóstica, busca que el docente conozca la situación de cada alumno antes de comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de adaptar dicho proceso a las necesidades encontradas. Tiene tres objetivos principales: determinar si los objetivos planificados están acordes al nivel del grupo con el que se trabajará, definir las actividades que se realizarán de manera que estén en concordancia con los objetivos y habilidades de los alumnos y, por último, averiguar si existen dificultades o errores en los alumnos frente a una situación que no les permitirá avanzar con los nuevos aprendizajes (Briones, 1993; Ahumada, 2005).

La evaluación formativa, es un proceso de recolección de información, por medio de diferentes instrumentos, que permite detectar el nivel de progreso de los alumnos, identificando sus dificultades, para así ayudarlos realizando retroalimentaciones para que superen los obstáculos (Briones, 1993; Ahumada, 2005).

Por último, la evaluación final o sumativa, es aquella que se realiza al final de una o más unidades y tiene como función que los alumnos reconozcan aquello que han aprendido, certificando el logro de lo aprendido (Briones, 1993; Ahumada, 2005).

Considerando la importancia de la recogida de información para la toma de decisiones, Álvarez Méndez (2011) considera que este proceso debe enfocarse en la calidad y la relevancia de dicha información para apreciar el valor formativo y educativo del objeto de evaluación, siendo fundamental el aumentar las fuentes de información. Para esto, es necesario considerar el contexto en el cual se toman las decisiones, ya que es allí donde toman significado para poder intervenir en el momento preciso.

2.3. La función del docente en la evaluación auténtica

Una parte fundamental dentro del proceso evaluativo, es la función que el docente debe tener a la hora de fomentar una evaluación auténtica, “corresponde a los profesores ser los impulsores del cambio hacia una nueva cultura evaluadora, donde la persona del alumno es más importante que la calificación de su rendimiento” (Castillo, 2002, p.25).

El docente debe promover en los alumnos la comprensión de que el punto de partida para aprender es el error. Los alumnos deben ver el error como algo normal, y que al ser superado habrá posibilidades de aprender, por lo que el profesorado tiene la responsabilidad de comprender las causas de dichos errores para ayudar a los alumnos para que los reconozcan y los puedan superar (Sanmartí, 2007).

Para poder crear conciencia en los alumnos de que los errores son parte del aprendizaje, los docentes deben lograr propiciar un ambiente de confianza y posibilidades, en que los estudiantes se sientan escuchados y que vean el error como algo no amenazador, como suele verse dentro de una evaluación tradicional, en que se relaciona con la sanción. Los docentes deben promover en los alumnos, la capacidad de comunicar sus pensamientos, actitudes y prácticas, ya que con esto será posible la autorregulación de los aprendizajes (Sanmartí, 2007; Perrenoud, 2008).

Dentro de una enseñanza tradicional, los alumnos suelen considerar la calificación como lo fundamental para aprobar, dejando de lado la importancia de aprender, ya que lo que se suele evaluar es el cúmulo de conocimientos adquiridos por ellos (Santos Guerra, 1996). Para que la evaluación auténtica tenga lugar, los profesores deben promover en sus alumnos la capacidad de planificar cualquier actividad, más allá de la simple repetición de un ejercicio o tarea que tiene asociada una nota, ya que “implica una mayor probabilidad de éxito en su

ejecución y posibilita identificar más fácilmente en los aspectos que conviene mejorar o cambiar” (Sanmartí, 2007, p. 59).

El desafío para los docentes es lograr una perspectiva globalizadora, en que las disciplinas se consideren como medios para lograr aprendizajes significativos, haciendo una correcta relación entre ellas, contribuyendo al desarrollo integral de los niños y niñas. También, se hace necesario que el profesorado logre conseguir que los alumnos, reconozcan al momento de escuchar explicaciones y realizar cualquier actividad, las diferencias entre lo que se le propone y sus propias maneras de pensar o hacer, ayudándoles a superar los obstáculos con los que se enfrenta (Sanmartí, 2007; Mauri & Rochera, 2010).

3. CONCEPCIÓN DE LOS PROFESORES FRENTE A LA EVALUACIÓN

Es de vital importancia comprender los significados que serán atribuidos y comprendidos dentro de la investigación. Si bien son conceptos que son de dominio público, es una forma de aunar los significados asignados, para una mayor aprehensión de los conocimientos y resultados posteriores.

Las concepciones serán comprendidas como aquellos organizadores de naturaleza más compleja que las creencias, que incluye creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias que influyen en los procesos de razonamiento que se realizan (Llinares, 1991; Pajares, 1992; Thompson, 1992; Ponte, 1994; Moreno & Azcárate, 2003; García, Azcárate & Moreno, 2006; Remesal, 2006; Canché, Farfán & Montiel, 2009; Boubée, Sastre, Delorenzi & Rey, 2010).

Teniendo en cuenta este significado de las concepciones, que le atribuyen en la literatura los diversos autores, y a su vez la línea de investigación, es importante conocer las concepciones y significados asociados a la evaluación, por parte de los docentes.

En este sentido, la concepción de los docentes frente a la evaluación responde a una serie de factores como: el mandato institucional; la formación del docente, la alienación social y la cultura de la estratificación, selección y exclusión escolar (Rivas & Ruíz, 2004).

Es así como estos factores que forman parte del contexto en el cual está inmerso el docente, lo llevan a desarrollar sus propias concepciones sobre la evaluación, lo cual se verá reflejado en las prácticas educativas.

Si bien se han analizado, anteriormente, las ventajas y beneficios de una evaluación auténtica, a la hora de conocer la concepción de los docentes ante dicha evaluación, sucede que suele existir una cierta divergencia entre las acciones de la práctica docente y la propia concepción que éste pueda tener. Esto se ve reflejado ante las acciones relacionadas con la evaluación, pues se aprecia un fuerte distanciamiento entre los principios que se buscan de la evaluación auténtica y las prácticas mismas (Díaz, 2005).

También, Díaz (2005), hace mención a la resistencia que existe en los docentes ante la innovación en la enseñanza y que signifique un cambio de sus rutinas. Esto porque los docentes consideran a la evaluación como un elemento de poder al momento de aprobar a ciertos alumnos, en relación a sus comportamientos o actitudes. A su vez, Quipildor (2007) indica que:

En la actualidad, la mayoría de los docentes porta una concepción de la evaluación como un instrumento que permite recolectar información respecto a los conocimientos, que ellos transmiten en sus prácticas cotidianas; además como un mecanismo de control de la conducta de los alumnos, de organización del grupo y de la clase escolar (p.1).

A su vez, Azcona y Quipildor (2005) concluyen que la evaluación utilizada como instrumentos de poder y control por parte de los docentes ante los alumnos.

En donde se miden los resultados y se condenan los errores cometidos por los alumnos, siendo un algo técnico más que un proceso. De igual modo, las autoras expresan que los docentes tienden a ver como única herramienta la prueba, en donde se puede medir los logros y de este modo ellos logran conocer en qué medida los alumnos han logrado alcanzar estos objetivos propuestos.

Estas concepciones que presentan los docentes, permite visualizar la tendencia por la utilización de un método tradicional de evaluación, centrado en el docente como protagonista de la enseñanza. De este modo prevalece en el colectivo docente una concepción de la evaluación como un instrumento de control de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, mediante la memoria y la repetición de estos aprendizajes, siendo utilizados como instrumentos, las preguntas cerradas, pruebas escritas y trabajos prácticos, lo cual lleva a controlar el comportamiento de los alumnos y la apropiación y aplicación de los conocimientos adquiridos en forma memorística (Quipildor, 2007).

Junto a lo anterior, Sanmartí (2007), agrega que muchos de los docentes justifican las interrogantes memorísticas, ya que si realizan preguntas más auténticas, los alumnos no tendrían resultados positivos. Ante esto, los docentes se adaptan a las características de los alumnos, dando poca importancia a la evaluación que busca regular las dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, dentro de una mirada tradicional de la evaluación formativa, los docentes buscan mediante la ejercitación y refuerzo, el logro por parte del alumnado de los resultados esperados por ellos. “Esta concepción lleva a confundir evaluación formativa con exámenes o pruebas continuas que son revisadas y puntuadas por el profesorado” (Sanmartí, 2007, p.31).

Además, la misma autora hace referencia a otra de las concepciones de los docentes, referente a la evaluación, donde solo ellos son los considerados capacitados para determinar los éxitos y errores en el aprendizaje de sus alumnos

(Sanmartí, 2007). Con esto, se deja de lado el desarrollo de la autonomía para la superación de las dificultades, que, en ocasiones, no es posible de detectar por el docente, siendo de real importancia que el propio estudiante detecte y comprenda dichas dificultades.

Existe la idea dentro del profesorado, que mientras más evaluaciones calificadoras se apliquen en el aula, mayor es el aprendizaje en el alumnado, porque suele comprenderse que la evaluación como “amenaza de suspensión o repetición de curso estimulan a todos los niños y jóvenes [...] incentivar valores que poco tienen que ver con la cooperación y la búsqueda de placer en el propio conocimiento” (Sanmartí, 2007, p. 92).

Si bien, desde una perspectiva de la evaluación auténtica se tiene como principio la multiplicidad de instrumentos o estrategias de evaluación para lograr aprendizajes significativos, se presenta la creencia de ciertos docentes de que un examen tradicional es el único medio para conocer lo que los alumnos han adquirido en conocimientos, como los errores que cometieron.

Esto se debe, según Díaz (2005) a que existe una evaluación centrada en el producto, lo cual está en directa relación con la adquisición de un bagaje cultural mediante diversos medios. Esta concepción es difícil de cambiar, dado que se encuentra enraizada en la profesión docente, pues reproducen la manera en la que ellos han sido evaluados, no solo durante su educación básica y media, sino que, también, durante su formación inicial docente.

Estos procesos evaluativos adquiridos, se han ido tornando en procesos que traspasan generaciones, sin ser cuestionados o adecuados, según los cambios de paradigmas, sino más bien se han ido manteniendo en el colectivo docente como algo común y cómodo para su enseñanza.

Ante lo anterior, es que Velásquez Buendía y Maldonado Rico (2004), presentan dos hechos que han marcado la cultura docente, en referencia al uso de

la evaluación. En primer lugar, indican que la evaluación se ha convertido con el tiempo en un sinónimo de examinar el rendimiento de cada alumno; y en segundo lugar, la utilización que se le atribuye a la evaluación la ha dejado sin valor didáctico, convirtiéndose en un instrumento de control y selección. De este modo, “la evaluación como instrumento de clasificación, selección y control del alumnado condiciona considerablemente la actitud psicológica con que los alumnos y las alumnas afrontan el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los de la propia evaluación” (Velázquez Buendía & Maldonado Rico, 2004, p.24)

Esta visión de la evaluación está enmarcada en la ya nombrada evaluación tradicional y como se ha explicado con anterioridad, lleva a una transmisión de su concepción de evaluación a los alumnos.

Como menciona Díaz (2005) no se les puede pedir a los docentes que evalúen de una cierta forma cuando en su formación han sido evaluados de manera diferente. Si bien son conscientes de que debieran afrontar la evaluación desde otra perspectiva, es decir, afrontarla como un centro neurálgico y regulador del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo una mayor participación el alumnado, con sus respectivas responsabilidades en cuanto a la evaluación de sí mismos; ellos continúan replicando sus tradicionales modos evaluativos.

Sin embargo, es responsabilidad de los docentes promover el cambio conceptual de la evaluación hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes, donde el alumno es más esencial que la misma calificación. Para que esto suceda Castillo (2007) indica que debe existir un cambio en la concepción de la enseñanza a favor del aprendizaje de los alumnos.

Este cambio conceptual ha sido adoptado por algunos docentes, quienes conciben a la evaluación como retroalimentación, pues no sólo ayuda a los alumnos, sino que también ayuda a la práctica docente para lograr los verdaderos objetivos de una evaluación auténtica. También es considerada como un proceso, una verificación, integración, autoevaluación, y por último, existe un grupo que

percibe la evaluación como algo negativo, pues la consideran poco importante, problemática y están en desacuerdo con su uso (Guzmán, 2010).

Como se presenta en algunas investigaciones, sí existe una concepción que tiende a la evaluación auténtica, pero como indica Escudero (1986), Santos Guerra (2000) y Ahumada (2005), es preciso tener en cuenta una serie de factores para generar cambios en las concepciones de los docentes. Estos factores no son de fácil acceso, ya que el innovar requiere de ciertas condiciones como: “construcción y participación social, capacitación y potenciación de las instituciones educativas, articulación de una serie de procesos y establecimiento de una estructura de complementación en la institución en donde se está innovando” (Ahumada, 2005, p.32).

Para ello, como se indicó con anterioridad, dentro de la concepción alternativa donde tiene lugar la evaluación auténtica de los aprendizajes, el docente debe cumplir funciones y llevar a cabo desafíos que lo enmarquen dentro de este tipo de evaluación. A su vez esto lo llevará al cambio conceptual en torno a la evaluación, pasando de una concepción centrada en la evaluación tradicional a una concepción de la evaluación desde una perspectiva auténtica.

4. CONCEPCIÓN Y ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta que los actores dentro del proceso evaluativo, desde una evaluación auténtica de los aprendizajes, son principalmente el docente y los estudiantes, es necesario, aparte de conocer la concepción de los profesores, también la que los alumnos le atribuyen a la evaluación y, a la vez, la actitud que tienen frente a esta.

Las concepciones que poseen los alumnos en torno a la evaluación, siguen el patrón de creencias, significados, conceptos, imágenes mentales y

preferencias. Estas tienen su origen, según Trillo y Porto (1999), en las percepciones que tienen los profesores de la evaluación.

En relación a lo anterior, los mismos autores, se propusieron como objetivo de estudio en su investigación, conocer la percepción de los estudiantes en cuanto a la evaluación. De esta surge que la gran mayoría de los estudiantes perciben que sus docentes tienen una concepción de la evaluación asociada mayormente a la calificación, a examinar y a decidir la promoción, y en menor medida emerge que los alumnos consideran que los docentes asocian esta evaluación a la valoración de la calidad del proceso de aprendizaje.

De igual manera, Trillo y Porto (1999) indican que en relación a cómo viven la evaluación los alumnos, la mayoría la perciben como una forma de control por parte de los profesores y prácticamente nunca la sienten como una posibilidad de diálogo con este, ni tampoco como una ayuda. Sin embargo, existen estudiantes que solo en algunas ocasiones la consideran como un aprendizaje.

Otros estudios (Maclellan, 2001), indicaron que alumnos y profesores planteaban que el propósito central de la evaluación es la calificación; en segundo lugar, los docentes la asociaban a la motivación al aprendizaje, aunque una cierta cantidad de alumnos no la sentía así y, en último lugar, el objeto de la evaluación era el diagnóstico.

También Ortiz (2006) indica que los alumnos perciben la evaluación como algo que habitualmente es injusto, lo cual tiene directa relación con las conclusiones a las que llegaron Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña (2012) en su investigación, en el cómo los alumnos perciben la evaluación, indicando que esta es comprendida como “un mal por el que hay que pasar (...), una “pesadilla”, (...) o una “trampa” (...) por lo que su percepción puede tener un ligero sesgo negativo” (Ruiz-Gallardo, et al., 2012, p. 22).

Estas concepciones que se tengan en torno a la evaluación influirán, tanto positiva como negativamente, en el actuar, dicho de otro modo, en la conducta del individuo. Esto se sustenta con lo que expresan varios autores, indicando que la conducta de las personas es el resultado directo de las percepciones que estas posean (Combs, Soper & Courson, 1963; García Carrasco & Villa, 1984; Gallego, 2003).

Dicha conducta está directamente relacionada con las actitudes que tienen las personas en torno a la evaluación. Estas son comprendidas como las disposiciones que manifiesta una persona ante un objeto, idea o situación que incluyen un cierto dominio en las relaciones interpersonales, a la inserción social y al equilibrio emocional.

En este sentido, las actitudes poseen tres tipos de componentes: de tipo afectivo, cognitivo y conductual (Rodríguez, 1991; Ramo & Gutiérrez, 1995; Bolívar, 2002; Trillo, 2005; Zabala, 2007; Zabala & Arnau, 2007; Parra, 2008), como se puede observar en la tabla 1. :

Tabla 1. Componentes de las actitudes.		
A C T I T U D E S		
Afectivo	Cognitivo	Conductual
Se realiza una valoración a través de los sentimientos. Estos pueden ser a favor o en contra del objeto de la actitud.	Conjunto de conocimientos, pensamientos, creencias, valores, expectativas, etc., que se poseen en torno al objeto de la actitud.	Tendencia a actuar favorable o desfavorablemente ante el objeto de la actitud.

Fuente: Elaboración propia.

Estos componentes influyen en la valoración que el individuo le asigne a una situación, en este caso a la evaluación, las cuales se verán reflejadas en el contexto educativo donde los distintos actores les han atribuido funciones. Dentro de estas últimas, resalta la distribución de reconocimientos y premios; lo cual lleva a la distribución de humillaciones “y con ello el reforzamiento de las actitudes de

rivalidad, competencia y posesión que orientan a la sociedad comercializada del presente” (Pérez Rocha, 2005, p.175).

Estas funciones atribuidas a la evaluación, llevan a que los alumnos adopten una actitud de rechazo ante el error, pues “es considerado como algo puramente negativo, como un fracaso, incluso como algo culposo” (Pérez Rocha, 2005, p.178), en donde el único responsable es el alumno. En este sentido, es razonable que los alumnos quieran evitar a toda costa el error, el cual causa que los exámenes se vuelvan una experiencia poco grata, angustiada y desagradable, de la que desean olvidarse pronto (Pérez Rocha, 2005).

En el momento en que un alumno se enfrenta a una situación evaluativa, como una prueba, en cualquier asignatura, y que no tiene un interés real por ella, se predispone ante esta evaluación con un interés único de aprobar, dejando de lado la importancia de aprender, lo cual hace que los individuos sean,

candidatos ideales para la “ansiedad ante una prueba”. Para ellos, el examen no es una herramienta educativa sino un obstáculo peligroso y molesto (...) Por lo tanto tiene sentido el hecho de que pasar una prueba constituya una experiencia aterradora para ellos. La ansiedad por la prueba no es un síntoma extraño, es una respuesta razonable del sistema (el sustentante) ante el peligro de ser descubierto como un impostor (Pérez Rocha, 2005, p.178).

La ansiedad planteada, es considerada como un síntoma ante una situación en donde el alumno se considera a sí mismo como un impostor, por el hecho de no empatizar con la asignatura, por lo tanto el alumno presenta actitudes afectivas, cognitivas y conductuales no favorables ante la evaluación.

Esto, también lo expone Carlino (1999) indicando que las prácticas evaluativas despiertan en los alumnos un compilado de temores entre los que se encuentran: “el temor de ser atacado, criticado, enjuiciado, perseguido, separado y

diferenciado del grupo, desnudado, descalificado; el temor de sentirse indefenso y desarmado, de haber mostrado lo que no se quería mostrar, de estar expuesto” (Carlino, 1999, p.18).

Además, este autor agrega que en la evaluación se establece un vínculo asimétrico, entre el evaluador y el evaluado, donde este último no se siente beneficiado por el proceso evaluativo, y tiende a manifestar incertidumbre en torno a los resultados y lo que se hará con estos. La asimetría mencionada es inevitable, ya que la evaluación presupone un poder unilateral por parte del evaluador y cuando este se torna hacia un fin y se concentra la autoridad solo en quienes evalúan, los alumnos “asocian esta práctica con un mecanismo de control ante el cual se defienden desplegando resistencias actitudinales y todo tipo de temores” (Carlino, 1999, pp. 18-19).

Las distintas situaciones analizadas son una respuesta del alumno ante una concepción tradicional de la evaluación por parte de los docentes. Esto hace que los estudiantes tengan una visión de una evaluación que pone el foco en el resultado (Álvarez, 2005), en instrumentos de dominación, control y opresión (Carlino, 1999; Barrón, 2005; Santos Guerra, 2000), al servicio de quienes más tienen o más pueden (Santos Guerra, 2000), lo cual lo lleva a tener actitudes no favorables ante esta evaluación a la que ha sido sometido.

Por contraparte, al situarse dentro de una evaluación auténtica de los aprendizajes, las actitudes de los alumnos cambian, ya que estos frente a diversas situaciones aplican sus conocimientos y destrezas de la misma manera que lo harían ante una situación de la vida cotidiana (Parra, 2008). Es decir, los docentes que promueven una evaluación auténtica, transmiten una evaluación distinta a la tradicional a sus alumnos, por lo que se promueve en ellos un cambio en sus actitudes: de aceptación, de crítica, receptiva, respetuosa, coherente, de autonomía, auto exigencia, confianza, consideración, disposición, esfuerzo, gusto, interés, perseverancia, respeto, satisfacción, seguridad, valoración, etc. (Ramo &

Gutiérrez, 1995).

Estas actitudes que pueden ser consideradas como favorables ante la evaluación, son las que la evaluación auténtica busca desarrollar en sus alumnos. Por esto, la evaluación debe significar en el alumnado, una experiencia significativa y eficaz para el aprendizaje. Si esas experiencias son adecuadamente adquiridas permanecerán ligadas a las facilidades del aprendizaje, al rendimiento escolar o al éxito en los estudios (Lopehandía, 1966).

En definitiva, la actitud que tienen los alumnos se concibe como un vínculo que se da entre la concepción que poseen de la evaluación y las acciones que llevarán a cabo en las distintas situaciones evaluativas. Es decir, estas actitudes estarán directamente relacionadas a cómo se comprenda la evaluación, y estas se modificarán única y exclusivamente cuando las creencias y percepciones que se posean sobre esta sean cambiadas. No obstante, al ser las actitudes desarrolladas en espacios sociales, solo cambiarán cuando en este espacio sean modificadas, en este caso cuando el docente las cambie (Allport, 1968; Hernández et al., 2011).

Dado a que “de todas las experiencias adquiridas, las actitudes son las más difíciles de modificar por el gran contenido emocional que ellas tienen y porque la costumbre y el medio tienden a perpetuarlas” (Lopehandía, 1966, p. 27), es necesario que los docentes busquen estrategias en que no solo prevengan el origen de las actitudes desfavorables, sino que promuevan las favorables. Así, de este modo la evaluación será considerada una instancia natural dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

5. PRÁCTICAS EVALUATIVAS: TIPOS DE CONTENIDOS A CONSIDERAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Las concepciones y las actitudes que tienen los actores en relación al

proceso de enseñanza aprendizaje son reacciones frente a las prácticas educativas que se lleven a cabo por el docente. En este sentido, todas las asignaturas del sistema escolar chileno, tienen por eje regulador documentos que orientan este proceso y la aplicación del currículum. Todos ellos publicados por el Ministerio de Educación chileno, con el fin de organizar y sistematizar, a nivel nacional, los contenidos, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas de acuerdo al nivel educativo y la asignatura correspondiente (Ministerio de Educación, 2012).

Precisamente es en el Programa de Estudio de cada asignatura donde se encuentra en detalle la planificación anual, en la que se proponen unidades compuestas por actividades coherentes con los Objetivos de Aprendizaje (OA), los Indicadores de logro y las Actitudes. Estas unidades cuentan, también, con actividades de evaluación correspondientes con la unidad (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

El Programa de Estudio 2013 se encuentra alineado con diversos autores que proponen que la educación escolar debe considerar la triada de contenidos curriculares, es decir, los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 1994; Pozo & Postigo, 2000; Castillo, 2002; Ahumada, 2005). El Programa presenta todos los OA que deben ser alcanzados por los alumnos en cada nivel educativo, siendo estos los que integran las habilidades, conocimientos y actitudes que los alumnos deben alcanzar para poder enfrentar de mejor manera las situaciones y problemáticas que se presentarán en su futuro.

Los contenidos disciplinarios a trabajar son entendidos como el conjunto de saberes, donde tanto la asimilación como la apropiación por parte de los alumnos, son fundamentales para su desarrollo y socialización (Coll et al., 1994; Ahumada, 2005). Por lo que, según el Programa de Estudio, la evaluación de estos es considerada como la herramienta que tiene el docente para informarse

respecto los avances que tienen sus alumnos y verificar si es que el aprendizaje ha sido significativo.

Este aprendizaje significativo ha sido considerado por Ahumada (2005) como aquel que aporta al desarrollo de las personas, el cual no debe ser confundido con una “mera acumulación de datos, de conocimientos específicos o de experiencias aisladas, sino que se trata de un proceso global e integral, en función del cual cada aprendizaje en particular tiene su explicación y su valoración” (p. 58).

Para conseguir este tipo de aprendizaje se requiere comprender en qué consiste el trabajo con los distintos tipos de contenido, cómo se aprenden, qué tipos de actividades los propician y cómo se deben evaluar.

En primer lugar, diversos autores (Pozo, 1994; Castillo, 2002; Ahumada, 2005) proponen que los contenidos declarativos, se encuentran diferenciados en aprendizajes de hechos y conceptos, existiendo entre ambos diferencias que requieren de un análisis por separado. Por un lado, los hechos son considerados dentro de los conocimientos factuales, en los cuales también es posible de encontrar conocimientos específicos relacionados con terminologías, convenciones, clasificaciones, enunciación de generalizaciones, teorías, etc. Estos contenidos se alcanzan por repetición y por medio del aprendizaje memorístico. Tienen la característica de adquirirse de una vez, pero que se olvidan rápidamente. Dentro de los procedimientos más utilizados para la evaluación de conocimientos factuales encontramos las pruebas escritas y orales, que deben permitir en el alumnado la demostración de lo aprendido mediante una respuesta unívoca. Por ejemplo, suele evaluarse mediante ítem de completación, selección múltiple, verdadero y falso, preguntas de respuesta guiada, identificación, ordenación, entre otros.

A su vez, dentro de los conocimientos declarativos también se incluyen los conocimientos conceptuales, cuya evaluación hace referencia a la incorporación

de generalidades sobre objetos y acontecimientos, los cuales serán ampliados a través de la resolución de situaciones problemáticas, ejemplificación, o análisis de documentos, etc. Lo importante dentro de la evaluación de este tipo de contenido, es que el alumno comprenda el concepto y lo explique junto con los elementos que lo constituyen, ya sea de manera oral o escrita, a través de planteamientos de problemas, elaboración de diagramas, etc. Se caracteriza por relacionar los contenidos con conocimientos anteriores, se alcanza por medio de la comprensión de ellos, es decir, por medio de un aprendizaje significativo, se adquiere de manera gradual y por lo tanto, se olvida lentamente (Pozo, 1994; Pozo & Postigo, 2000; Castillo, 2002; Ahumada, 2005).

En segundo lugar, entendiendo los procedimientos como un “conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de una meta” (Ahumada, 2005, p.101), es necesario comprender que los contenidos procedimentales requieren de un modelamiento de parte del profesor y de la enseñanza de estrategias que requieren, para, paulatinamente, transferir el control de las tareas a los alumnos (Coll & Valls, 1994; Pozo & Postigo, 2000). La evaluación debe enfocarse en determinar si las estrategias y los conocimientos referidos al procedimiento para alcanzar la meta son dominadas por el alumno (Coll & Valls, 1994; Ahumada, 2005).

Estos contenidos procedimentales se clasifican en dos grupos, en algorítmicos y en heurísticos. Los primeros son aquellos relacionados con una sucesión de acciones necesarias para lograr el objetivo y los contenidos heurísticos son aquellos que contienen cierta variabilidad para el accionar, gestión que no garantiza el logro del objetivo (Ahumada, 2005). Estos contenidos generalmente alcanzan un nivel cognitivo crítico y creativo.

Por último, los contenidos actitudinales son aquellos que guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje y contienen tres componentes: el afectivo que corresponde a los sentimientos y preferencias; el

cognitivo, es decir, los conocimientos y creencias; y valorativo o conductual que alude a las intenciones o acciones manifiestas (Sarabia, 1994; Ahumada, 2005; Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Para evaluar este tipo de contenido deben considerarse los siguientes principios: en primer lugar, comprender que la función de ellos es mejorar la acción formadora; en segundo lugar, que los valores y actitudes son los guías de la acción formadora; tercero, reconocer en qué medida los alumnos están incorporando los valores y actitudes; en cuarto lugar, este tipo de contenido debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje; y, por último, los valores y actitudes deben ser evaluados de manera integrada y no ser considerada como una calificación diferenciada (Ahumada, 2005).

Si bien, se han analizado por separado los diferentes tipos de contenidos y su respectiva evaluación, esto es únicamente para poder explicarlo, ya que dentro de una evaluación auténtica lo esencial es integrar los diferentes conocimientos de manera gradual y natural, con el objeto de que el alumno logre de manera positiva los aprendizajes esperados (Ahumada, 2005).

A continuación se presenta una tabla explicativa que diferencia los contenidos declarativos, en factuales y conceptuales, y los procedimentales, en algorítmicos y heurísticos, realizando una especificación de los instrumentos posibles para evaluar y aquellas consideraciones que se deben tener al minuto de realizar este proceso.

Tabla 2. Consideraciones de Evaluación para contenidos conceptuales y procedimentales.

Contenido	Definición	Consideraciones para la Evaluación	Ejemplos de instrumentos o técnicas evaluativas	
Declarativos	Factuales	Conocimiento acabado y unívoco que se aprende mediante la memorización y requiere de una reproducción textual. Algunos tipos de contenidos factuales son: hechos, definiciones, vocabulario, leyes, fechas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe solo una respuesta correcta 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas orales.
		<ul style="list-style-type: none"> • Similitud entre actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas respuesta simple. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo entre la evaluación y su posterior utilización debe ser breve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de identificación. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Solo se debe exigir memorización cuando el conocimiento será utilizado, dado que se olvida rápidamente al no ser repasado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de ordenación. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Las situaciones evaluativas requieren solicitar evocación y reconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de asociación. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de completación. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de verdadero y falso. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de elección múltiple. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de términos pareados. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ítem de respuesta guiada. 	
	Conceptuales	Conocimientos abiertos que se amplían en la medida que se comprenden a profundidad las implicaciones de un concepto y al relacionarlo con conocimientos anteriores. Estos requieren que el alumno incorpore generalidades sobre objetos y acontecimientos. Algunos modos de trabajarlos este tipo de contenido es mediante la resolución o planteamiento de problemas, el análisis, la comparación, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la explicación detallada de los elementos del concepto 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceptuales
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar situaciones que permitan la aplicación del concepto 	<ul style="list-style-type: none"> • Frases mapeadas 			
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar explicaciones o interpretaciones diferentes del concepto 	<ul style="list-style-type: none"> • Disertación 			
<ul style="list-style-type: none"> • Procurar la demostración de la comprensión profunda del concepto o de los datos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas semánticas y mentales 			
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación y categorización de conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagrama de síntesis 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas abiertas 			
		Procedimiento que va asociado a una sucesión de pasos a seguir y su correcta ejecución se asocia a la resolución segura de la tarea o problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Docente debe realizar un modelamiento de las operaciones mentales que él realiza en el procedimiento e ir evaluando la paulatina transferencia de este. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba oral o escrita que impliquen la demostración de la habilidad en determinada situación.
<ul style="list-style-type: none"> • Corregir errores que se vayan cometiendo en el procedimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba oral o escrita que impliquen la aplicación de la habilidad en determinada situación. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir al alumno que explique la forma en que se realizan los diferentes pasos del procedimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas de observación y registro 			

Procedimentales	Heurísticos o ejecutivos		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el grado de conocimiento del procedimiento, la contextualización, automatización, generalización y aplicación a situaciones específicas. 	
		Procedimientos cuyas acciones son variables, y la ejecución no garantiza un resultado óptimo.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar en base a las siguientes dimensiones: grado de conocimiento sobre el procedimiento, grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar una tarea, generalización del procedimiento en otros contextos, grado de automatización, corrección y precisión de las acciones y aplicación a situaciones particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba oral o escrita que impliquen la demostración de la habilidad en determinada situación.
				<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un texto
				<ul style="list-style-type: none"> • Formular hipótesis
				<ul style="list-style-type: none"> • Analizar un texto, fenómeno u otro
			<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Pautas de observación y registro. 	

Fuente: Elaboración propia

5.1. Cómo evaluar en Ciencias Naturales bajo el Modelo de Indagación Científica

El Programa de Estudio de la asignatura de Ciencias Naturales, presenta tres ejes centrales, en las que debe basarse y organizarse la enseñanza de las Ciencias. Estos dividen en: Ciencias de la vida; Ciencias Físicas y Químicas; y Ciencias de la Tierra y el Universo. Cada uno de estos ejes poseen una serie de Objetivos de Aprendizaje asociados, los cuales

promueven la comprensión de las grandes ideas de la ciencia y la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento científico y métodos propios del quehacer de estas disciplinas. Ambos elementos contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y la valoración del error como fuente de conocimiento. Asimismo, buscan fomentar actitudes científicas como

el rigor, la perseverancia, la honestidad, la búsqueda de la objetividad, la responsabilidad, la amplitud de mente, el trabajo en equipo, el respeto y en definitiva, el permanente interés por los hechos del entorno natural (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013, p.31).

En relación a lo anterior, las habilidades científicas que busca promover el programa de estudios en ciencias naturales, están orientadas a que los alumnos desarrollen y logren aprehender el objetivo principal y actual de la enseñanza de las ciencias, como lo es la alfabetización científica (Hurd, 1958; Solbes, Vilches & Gil, 2002b; Liguori & Noste, 2005).

Esta alfabetización científica se encuentra enmarcada en el modelo de indagación, el cual se promueve desde el modelo constructivista de la enseñanza en ciencias naturales. Este modelo de indagación, construye el conocimiento en base a las ideas previas que tienen los alumnos y las experiencias que se puedan generar para lograr aprendizajes (Caamaño, 2003; Liguori & Noste, 2005; ECBI-Chile, 2012).

Liguori y Noste (2005) definen la alfabetización científica como el acceso que tienen los alumnos a partir de la escuela a la cultura científica, a saber leer la realidad de manera que tengan una mejor inserción práctica y cívica en el mundo que nos rodea.

La comprensión de la ciencia, en los últimos años, se ha convertido en una necesidad para todos, pues apoya la experiencia social, permite tomar decisiones cotidianas, enriquece la manera de ver el mundo, permitiendo diferenciar las evidencias científicas con la opinión personal (Marco-Stiefel, 2002; Lederman, N., Lederman, J. & Bell, 2004; Bybee, 2010; Pedrinaci, 2012)

En la medida en que se trabajen adecuadamente los conocimientos, la ciencia escolar, permitirá que los alumnos alcancen la alfabetización científica, con

todos los tipos de contenidos, y de este modo lograr la inserción y construcción social necesaria en estos tiempos para una mejora de la calidad de vida, para poder comprender el mundo y actuar (Aguilar, 1999; Liguori & Noste, 2005).

Martí (2012) entiende este aprendizaje de la ciencia como una forma de generar conocimiento específico, los métodos propios y un modo de disponer conocimiento útil para la sociedad, ya sea para el bienestar personal como para el futuro económico y tecnológico o incluso simplemente por el placer que genera el comprender y disfrutar de la naturaleza. En este sentido “el conocimiento científico juega un rol importante en la toma de decisiones relacionada con diferentes aspectos del ser humano en particular y con la vida del planeta en general” (Quintanilla & Adúriz-Bravo, 2006, p.21).

La consideración de las ideas previas de los alumnos o también llamadas preconcepciones, son fundamental para la construcción del conocimiento de las ciencias. Estas son entendidas como las conceptualizaciones que hacen los alumnos de acuerdo a las experiencias vividas, a comentarios escuchados e incluso a intereses que pueden tener. Ellas se desarrollan, generalmente, desde una temprana edad y son bastante complejas de cambiar, pues son coherentes desde el punto de vista infantil, estas satisfacen sus necesidades inmediatas frente a un suceso y suelen no verse interferidas por los nuevos aprendizajes de la ciencia (Osborne & Freyberg, 1998).

La dificultad de que los alumnos modifiquen las ideas iniciales en ciencias, se debe a que son: persistentes, pues se mantienen en un tiempo prolongado; generalizadas, ya que son compartidas por diversas personas y coherentes, debido a que los alumnos las utilizan para dar cuenta de distintas situaciones de la vida cotidiana (Pozo & Gómez Crespo, 2006). Por lo tanto, la tarea de enseñanza de las ciencias debe estar focalizada a la promoción de la evolución de los conocimientos iniciales que tienen los alumnos (Martí, 2012).

Para que los alumnos generen este cambio en las preconcepciones, es fundamental que en ellos se cree un conflicto (Gallegos, Pérez & Torres, 2004; Pozo & Gómez Crespo, 2006) que los invite a investigar y experimentar para encontrar respuestas a la situación que se les plantea y por lo tanto modificar la idea errónea inicial con la que comenzaron.

Por lo tanto, para que los alumnos aprendan ciencias y logren la alfabetización científica que se espera, deben hacer ciencias (Lemke, 1997; Arcà, 2002). Es importante que los alumnos realicen acciones para construir su propio conocimiento, que actúen sobre los objetos, manipulen y exploren la realidad, se hagan preguntas y predicciones, que comparen resultados, etc. (Martí, 2012). Por lo tanto, en los colegios se deben dar espacios para que se practique ciencias, de modo que los alumnos se apropien de los conocimientos científicos.

Se entiende que hacer ciencias, no significa que los alumnos deben estar frente a una pizarra como sujeto pasivo que recibe información escuchando lo que el profesor les comenta sobre una temática, sino que debe considerarse como un sujeto activo de su propia educación científica. Es por esto que las actividades experimentales, son consideradas una de las más importantes en la enseñanza de las ciencias, pues: motivan al alumnado; permiten un conocimiento vivencial de fenómenos; pueden ayudar a la comprensión de conceptos; y, además, permiten que los alumnos desarrollen las habilidades de pensamiento científico, dando oportunidad para que exista evaluación de ellas (Caamaño, 2003; Liguori & Noste, 2005).

Tal como ya fue nombrado, los alumnos deben modificar ciertos conocimientos erróneos adquiridos por la experiencia, por lo que el profesor debe estar constantemente evaluando y monitoreando esas ideas (Sanmartí, 2001), de modo de que, según la situación y contexto en el que se encuentre, genere instancias de indagación que permitan a los alumnos comprender y aprender ciencias (Liguori & Noste, 2005).

Este modelo de Indagación es aplicable a cada uno de los ejes del programa de Ciencias Naturales, dado que permite a los alumnos explicarse el mundo que los rodea utilizando la ciencia en general. Dentro de este modelo, ECBI-Chile (2012) propone un ciclo de aprendizaje que consta de cuatro fases: focalización, exploración, reflexión y aplicación. El profesor, al aplicarlo, siempre debe dar instancias en las que el alumno genere interés y motivación para aprender (Tamir & García Rovira, 1992; National Science Resources Center, 2002).

En la primera fase de este modelo de indagación, focalización o planificación, los estudiantes deben describir y clarificar las ideas que tienen sobre la temática que ha sido presentada, ya sea por el profesor como por los mismos estudiantes. A su vez, presentar por medio del diálogo de la esquematización, dibujo u otros medios explicativos, aquello que conocen sobre el tema en cuestión. Esta etapa es fundamental para el profesor, pues es una instancia en la que evalúa los conocimientos previos de los alumnos, aquellas concepciones alternativas que pueden tener e incluso aquellas ideas permitidas por la comunidad científica para tener por donde comenzar la planificación de las actividades para llamar la atención y motivar a los alumnos a investigar y aprender (Furman & de Podesta, 2010; ECBI-Chile, 2012).

La segunda fase corresponde a la de exploración o realización, en la cual los alumnos aprenden a través de acciones realizadas por ellos mismos (Furman & de Podesta, 2010), por medio de materiales concretos, búsqueda de información, experimentación, laboratorios, y otras estrategias, de manera que encuentren respuestas a las preguntas realizadas al inicio para lograr entender el fenómeno que se está estudiando (ECBI-Chile, 2012).

La reflexión o análisis, es la tercera fase del ciclo de aprendizaje indagatorio, donde los alumnos deben evaluar su actividad. Luego de haberse informado y experimentado, deben poner en común aquello que han encontrado

para analizarlo conjuntamente. Es una etapa en la que deben comunicar y explicar las ideas (Pujol, 2007; ECBI-Chile, 2012).

La última fase es de aplicación, entendiendo que la Ciencia se enseña para tomar decisiones de la vida cotidiana, que les permitan al alumno comprender el mundo y ser agentes activos en la sociedad (Solbes & Vilches, 1997; Marco-Stiefel, 2002; Lederman, N., Lederman, J. & Bell, 2004; Bybee, 2010; Pedrinaci, 2012), es por esto que la fase de aplicación es fundamental para el desarrollo de alumnos con conocimientos científicos y, por supuesto, alfabetizados científicamente. Dado que la actividad, sea ésta de la índole que sea, siempre está bajo un contexto específico de interés de los alumnos, es que la fase de aplicación les otorga a los alumnos la oportunidad de utilizar aquello aprendido en nuevos contextos y en cualquier situación que pueda surgir en la vida.

En base al proceso que implica el modelo de indagación, el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares (2012), se ha propuesto trabajar de manera unificada las habilidades con el modelo indagatorio, el cual como ya se expresó con anterioridad, busca desarrollar en los alumnos estas habilidades de indagación. A modo de explicación de esta asociación realizada, es que se presenta la siguiente tabla, la cual en base al modelo de indagación científica indica que habilidades e instrumentos son más pertinentes, en cuanto a desarrollo y evaluación respectivamente.

Tabla 3. Habilidades que promueve el modelo indagatorio y los respectivos instrumentos evaluativos a utilizar por fase.

Fases modelo indagatorio		Habilidades	Instrumentos evaluativos	
Planificación	Formular preguntas	Formular preguntas	Investigar	<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas • Presentación oral • Formularios • Guías de aprendizaje • Dibujos
	Predecir resultados experimentales	Predecir		
	Formular hipótesis	Predecir		
	Diseñar observaciones y procedimientos	Planificar		
	Diseñar experimentos	Planificar		
Realización	Realizar observaciones	Observar	Experimentar	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de observación • Construcción de modelos • Guías de resolución de problemas.
	Realizar medidas	Medir		
	Utilizar aparatos	Usar instrumentos		
	Anotar resultados	Registrar		
	Hacer cálculos numéricos	Medir		
	Explicar procedimientos	Comunicar		
Análisis	Representar datos en una tabla	Registrar	Analizar	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación. • Diseño de folletos y afiches. • Mapas conceptuales. • Diagramas • Redes semánticas • Presentación oral.
		Comparar		
	Representar datos en un gráfico	Registrar		
		Comparar		
	Realizar dibujos basados en las observaciones	Registrar		
	Extraer conclusiones	Analizar		
	Determinar exactitud de los resultados experimentales	Evaluar		
	Definir limitaciones del experimento	Evaluar		
	Formular generalizaciones y proponer modelos	Usar modelos		
Explicar interrelaciones	Comunicar			
Formular nuevas preguntas	Formular preguntas			
Aplicación	Hacer predicciones basadas en los resultados experimentales	Predecir	Experimentar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de proyectos • Representación teatral • Representación de modelos • Formulario KPSI • V de Gowin • Bases de orientación
	Formular hipótesis basadas en los resultados experimentales	Predecir		
	Aplicar las técnicas experimentales a un problema nuevo	Experimentar		
	Aplicar los resultados experimentales a un contexto nuevo	Experimentar		

Fuente: Elaboración propia

Si bien se presentan una serie de posibles instrumentos evaluativos para Ciencias Naturales, es importante mencionar que no son las únicas que se pueden hacer. Es conveniente, para un aprendizaje completo de las Ciencias, combinar tipos de actividades, de modo que los alumnos puedan construir el conocimiento globalmente (Furman & de Podesta, 2010).

La evaluación, por lo tanto, deberá ser en base a los procesos que se vayan generando. En primera instancia posiblemente es conveniente la observación directa, a través de las discusiones con los alumnos de sus ideas previas, para así comenzar a generar el conocimiento a partir del contexto propio de los estudiantes. Se debe dar todas las instancias necesarias, el tiempo adecuado y estrategias que permitan que el profesor logre identificar los niveles de logro y aprendizaje de sus alumnos. Se sabe la importancia de la calificación en los colegios para lograr la promoción de los alumnos, pero no es la instancia más importante ni la única a considerar para evaluar (Sanmartí, 2002; Liguori & Noste, 2005; Harlen, 2007).

5.2. Cómo evaluar en Lenguaje y Comunicación bajo el Enfoque Comunicativo

Si bien se ha analizado lo que el Ministerio de Educación plantea en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias, es importante considerar lo que se propone específicamente para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, debido a que las habilidades y contenidos que se propician son diferentes.

Hoy en día el enfoque que prima en la asignatura de Lenguaje y Comunicación es el Enfoque Comunicativo, ya que en las Bases Curriculares de esta asignatura se plantea como objetivo primordial del proceso educativo, el desarrollo de las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de

manera activa e informada (Ministerio de Educación, 2012).

Diversos autores concuerdan en que la competencia comunicativa es el eje pedagógico desde el que conviene articular tanto la educación lingüística como literaria, ya que mediante ella lograrán tener un uso lingüístico en contextos sociales determinados, es decir, se sabrá a quién se le dice algo, cómo, en qué contexto, etc. Este enfoque propone que el énfasis debe estar en los procedimientos más que en el producto e integra el conocimiento formal del lenguaje junto al instrumental. De esto se desprende que para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga coherencia, la evaluación debe estar enmarcada en el logro paulatino de las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, escribir y leer– en contextos determinados (Lomas, Osoro & Tusón, 1993; Lomas, 1999; Cassany, Luna & Sanz, 2000; Condemarín & Medina, 2000; Niño, 2005).

El Ministerio de Educación señala que en esta asignatura existen tres ejes reguladores: oralidad, lectura y escritura. Cada uno de estos ejes tiene sus propios OA y Actitudes, los cuales buscan conseguir aprendizajes transversales en los alumnos en cada nivel (Ministerio de Educación, 2012).

En relación a la oralidad esta es considerada como “la habilidad general para hablar y escuchar en situaciones comunicativas de la vida diaria y escolar” (Condemarín & Medina, 2000, p.56). Además, existen investigaciones que dan a conocer que la expresión oral dentro del aula es fundamental, en vista de que, en primer lugar, los estudiantes aprenden hablando; en segundo, que el habla ayuda a clarificar el pensamiento y ayuda a la comprensión; tercero, que mejora la autoestima y, por último, que es necesario hablar antes de escribir (Condemarín & Medina, 2000; Catalá, G. Catalá, M., Molina & Monclús, 2007).

Es un hecho que cualquier situación comunicativa o actividad de expresión oral puede ser evaluada (Condemarín & Medina, 2000; Cassany et al., 2000; Catalá et al., 2007), ya que “una de las primeras dimensiones del lenguaje y la comunicación estriba en la capacidad del estudiante para elegir el tipo de discurso

que corresponda a la intención comunicativa y a las características del contexto donde ocurre la interacción” (Condemarín & Medina, 2000, p.172). Además, pueden evaluarse aspectos relacionados con la corrección lingüística como la pronunciación, el léxico, la morfosintaxis; la claridad de las expresiones que se utilizan; aspectos extralingüísticos como el mantenimiento de la atención, la entonación y gesticulación; y el contenido de las expresiones así como la coherencia y cohesión textual (Cassany et al., 2000).

Dentro de las situaciones que se proponen que sean evaluadas, como se aprecia en la tabla 4, se encuentran conversaciones informales, elaboración de preguntas, foros y debates, dramatizaciones, juego de roles, monólogos, teatro de lectores, entrevistas, entre otros (Condemarín & Medina, 2000; Pozo & Postigo, 2000).

Por otro lado, escribir no es una habilidad espontánea como conversar, sino que es un trabajo que requiere reflexionar, apuntar ideas, releer, corregir, entre otros. La producción escrita es un proceso continuo que tiene varias fases en las cuales el alumno necesita un acompañamiento importante por parte del docente. Para aprender a escribir es necesario tener la necesidad de comunicar algo a alguien real en una situación real y con propósitos que sean también reales, por lo que los docentes deben lograr integrar estos principios en sus clases (Cassany, 1993; Cassany, 1996; Lomas, 1999; Cassany et al., 2000; Condemarín & Medina, 2000).

Las prácticas evaluativas tradicionales de los profesores, como la corrección de un escrito final, no siempre brindan las mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, por lo que es pertinente integrar la evaluación a todo trabajo de escritura, independiente del tipo de texto que se esté trabajando, logrando que profesor y alumno, en conjunto, elaboren los criterios de evaluación y realicen las correcciones.

En definitiva, la producción de textos, como puede verse en la Tabla 4, debe ser evaluada formativamente en las distintas fases. En primer lugar, la preescritura puede hacerse mediante una lluvia de ideas, mapas conceptuales, esquemas, guiones, etc. Luego, el borrador debe corregirse en base a la coherencia y cohesión general del texto, a aspectos morfosintácticos, léxico, ortografía, adecuación al tipo de texto, aspectos estilísticos, entre otros. Finalmente, en el escrito definitivo se deben evaluar los mismos aspectos antes mencionados (Cassany, 1996; Lomas, 1999; Cassany et al., 2000; Condemarín & Medina, 2000).

Este proceso de escritura implica que, por un lado, el estudiante tenga un rol más activo y, por otro, que el profesor deje su rol de corrector, ya que debe brindar instancias al alumno para que descubra por sí solo las imperfecciones de sus escritos y puedan así mejorarlos. Es en este aspecto que surge la necesidad de que los objetivos sean conocidos por los estudiantes, que el ejercicio a realizar sea apropiado para valorar estos aspectos y que estén explícitos los criterios de éxito. Además, se aconseja realizar autoevaluaciones, en la que los mismos estudiantes puedan hacerse cargo, paulatinamente, de las correcciones de sus propios escritos (Cassany et al., 2000).

La escritura y la lectura son procesos interactivos que están centrados en el significado, ya que ambas se retroalimentan de manera muy estrecha. La lectura mejora el desempeño como escritor, la producción escrita mejora la comprensión lectora, ambos procesos trabajados en conjunto permiten desarrollar niveles de pensamiento más elevado, entre otros (Condemarín & Medina, 2006). Es por esto que se propone trabajar ambas competencias en conjunto, ante lo que se propone que los alumnos se autoevalúen mediante el registro de lecturas y escrituras independientes, diarios de aprendizaje y portafolios, los cuales deben dar registro del avance procesual de los estudiantes (Cassany et al., 2000; Condemarín & Medina, 2000; Calero, 2011).

La actual concepción del proceso lector destaca el papel de este, en vista de que construye el sentido del texto a partir de las claves que le entrega, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos como lector (Giasson, 1990 en Condemarín & Medina, 2000; Bofarull, 2005; Catalá et al., 2007; Sánchez, García & Rosales, 2010). En virtud de lo anterior, la evaluación de la lectura debe permitir la visualización de cómo el lector construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura (Solé, 1999; Condemarín & Medina, 2000; Bofarull, 2005; Niño, 2005; Condemarín, 2006; Catalá et al., 2007).

“Muchos profesores utilizan para <<enseñar>> estrategias de comprensión lectora lo que en realidad constituyen estrategias de evaluación de lo que se ha comprendido” (Solé, 2009, p.145). Estas estrategias permiten la mediación de la comprensión del texto y pueden ser resumidas en estrategias antes de la lectura, durante y después de la lectura (Solé, 1999).

En relación a las estrategias antes de la lectura, se propone inicialmente que debe existir un objetivo de lectura real, y una motivación para que el alumno sienta realmente la necesidad de leer. Luego, se deben activar y evaluar los conocimientos previos relacionados directamente con el contenido y tipo de texto, ya que se ha comprobado que esto influye en la comprensión que se tendrá de lo leído. Además, se recomienda realizar preguntas, formular hipótesis, discutir y hacer lluvias de ideas en relación a la temática de lo que se lee. Posterior a esto, respecto a las estrategias durante la lectura, se recomienda que esta sea detenida y se planteen preguntas sobre lo que se ha leído con el fin de aclarar posibles dudas del texto y resumir las ideas de este, además de formular predicciones sobre lo que se va a continuar leyendo. Finalmente, en relación con las estrategias de evaluación para después de la lectura, se postula trabajar la identificación de las ideas principales y del tema; los resúmenes; la formulación y las respuestas a preguntas tanto literales de “piensa y busca”, como de elaboración personal; elaboración de mapas conceptuales o esquemas; dibujos, etc. (Solé, 1999; Condemarín & Medina, 2000; Bofarull, 2005; Sánchez et al., 2010).

Es importante, a su vez, que se evalúe la aplicación de estrategias metacognitivas, las cuales ayudan a detectar errores de comprensión y a escoger procedimientos remediales. También se considera necesario evaluar aspectos relacionados con la fluidez y la comprensión en la lectura oral y silenciosa y, por otro lado, el uso del texto escrito, es decir, las actitudes e intereses hacia la lectura y la capacidad de manejar las diversas fuentes escritas (Cassany et al., 2000; Condemarín & Medina, 2000; Niño, 2005; Bofarull, 2005; Catalá et al., 2007). Estos aspectos se recomienda que sean evaluados mediante la observación, entrevistas y cuestionarios y análisis de ejercicios (Cassany et al., 2000).

En definitiva, se recomienda que las habilidades lingüísticas se trabajen de forma integrada mediante metodologías que así lo propicien. Por lo que se proponen prácticas evaluativas como, por ejemplo, la observación directa, bitácoras de aprendizaje, listas de cotejo, rúbricas y portafolios, que permitan tanto al alumno como al profesor tomar conciencia de los aspectos que requieren mejorar y, paulatinamente, el estudiante pueda hacerse cargo de su aprendizaje (Cassany et al., 2000; Condemarín & Medina, 2000).

Tabla 4. Habilidades que promueve el modelo comunicativo con los respectivos instrumentos evaluativos a utilizar.

Habilidad	Consideraciones para la evaluación	Instrumentos/ Actividades evaluativas	
Oralidad: Hablar y escuchar	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar ajuste del discurso al contexto, a la audiencia, al objetivo comunicativo y al tipo de texto • Evaluar la fluidez expresiva, variedad léxica • Evaluar elementos no verbales: proxémica, kinésica, prosodia • Evaluar el contenido, coherencia y cohesión de lo expresado • Evaluar la escucha activa • Evaluar la comprensión de lo escuchado • Para evaluar se debe tener: objetivos claros, ejercicio coherente con ellos y criterios junto a baremos de puntuación explícitos para el alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Historias de familia • Grupos de discusión foros y debates • Círculos de ideas • Círculos literarios • Informes orales de libros • Paráfrasis o recuerdos • Paneles • Dramatizaciones • Juego de roles • Monólogos • Teatro de lectores • Entrevistas • Explicaciones o disertaciones acerca de algo en particular • Radioteatro • Descripciones de sucesos • Dar instrucciones • Cuentos, narraciones • Críticas, diálogos, debates. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de lecturas y escrituras independientes, • diarios, bitácoras de aprendizaje, • portafolios, • listas de cotejo, • rúbricas, • pautas de observación, • proyectos escolares/ de aula
	<ul style="list-style-type: none"> • La producción de textos debe ser evaluada en casa fase del proceso: planificación, escritura y reescritura • Evaluar ajuste del discurso al contexto, a la audiencia, al objetivo comunicativo y al tipo de texto • Evaluar el contenido de lo expresado, coherencia y cohesión del texto • Evaluar variedad léxica • Evaluar ortografía literal, puntual y ortográfica • Evaluar creatividad • Para evaluación de producto se debe tener: objetivos claros, ejercicio coherente con ellos y criterios junto a baremos de puntuación explícitos para el alumno. • Lo óptimo es que estas actividades estén acompañas de de una lista de cotejo, pauta de observación o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura procesual de los distintos tipos de textos: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentativo: Artículo de opinión, monografía, avisos, folletos, cartas de solicitud. • Expositivo: Noticias, biografía, relato histórico, carta, informe, autobiografía, reportaje, entrevista, aviso, afiche, comentario, reportes, reseñas • Texto Descriptivo: Informe, Recuerdos, avisos, folletos, afiche, recetas, instructivos • Texto Literario: Anécdota, cuento, novela, poema, historieta, obra dramática, mito, leyenda, diario de vida, experiencias de vida, etc. 	

Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar antes de la lectura: objetivo de lectura y conocimientos previos realizando preguntas, lluvias de ideas u otra estrategia. • Evaluar durante la lectura: resúmenes de lo leído, realizar y responder preguntas respecto a la lectura, realizar predicciones • Evaluar después de la lectura: identificación de las ideas principales y del tema; los resúmenes; la formulación y las respuestas a preguntas tanto literales, de piensa y busca, como de elaboración personal; elaboración de mapas conceptuales o esquemas; y dibujos. • Evaluar la utilización de estrategias metacognitivas que permitan autorregular la comprensión de lo leído. • Evaluar fluidez lectora • Evaluar comprensión de lo leído a nivel literal, inferencial y crítico • Evaluar gusto por la lectura • Evaluar inferencias léxicas, causa-efecto, temporales, espaciales, correferenciales, proyectivas o elaborativas y valorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva en voz alta • Lectura de práctica en voz alta • Búsqueda de información precisa o general • Lectura con posterior preguntas de comprensión orales o escritas • Lectura por placer • Lectura para revisión de un escrito propio • Dibujos de lo comprendido • Preguntas orales • Preguntas escritas • Conversaciones • Resúmenes • Mapas conceptuales, esquemas organizadores • Fichas de texto 	
----------------	---	--	--

Fuente : Elaboración propia

IV. MARCO METODOLÓGICO

1. Aspectos Generales

En este estudio se busca describir las concepciones que tienen los distintos actores educativos: director, profesores y estudiantes respecto de la evaluación del y para el aprendizaje; las prácticas evaluativas que implementan los profesores de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación; y las actitudes que declaran tener los estudiantes de Cuarto Año Básico de un colegio de la comuna de Hijuelas frente a la evaluación. Esto con la finalidad de conocer cómo es entendido y como se desarrolla el proceso evaluativo en un centro educativo, para relevar la importancia de este en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Para ello se ha desarrollado una investigación cualitativa, descriptiva con Estudio de Caso “diferente” (Merriam, 1998).

2. Tipo de Estudio

El uso de técnicas cualitativas son de gran importancia en el ámbito de las ciencias sociales y conforman parte de las herramientas más recurrentes para explicar fenómenos sociales complejos (Cáceres, 2003). Específicamente en el área educativa, se requiere de este tipo de enfoques con el fin de poder comprender en profundidad esta compleja realidad.

Se ha inclinado a este modo de investigar, debido a que la naturaleza del problema estudiado busca comprender el significado de una realidad determinada (Strauss & Corbin, 2002), es decir, el propósito consiste en reconstruir una realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Albert, 2007). Ante esto, pretende comprender lo observado en aquel

entorno específico, con el fin de capturar y descubrir significados (Albert, 2007) para posteriormente poder describirlo. Este tipo de estudios se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización (Taylor & Bogdan, 1987), por lo que la presentación de los datos está realizada de tal modo que sea el lector quien extraiga sus propias conclusiones.

A su vez, la presente investigación se caracteriza por ser inductiva, puesto que se ha iniciado con la recogida de datos y luego se ha construido, a partir de las relaciones directas, sus categorías y proposiciones teóricas (Albert, 2007). Esto, debido a que no se busca evaluar lo observado, sino que únicamente presentar los datos lo más fiel posible a la realidad.

Esto se ha llevado a cabo mediante un estudio de casos, el cual es definido como un proceso de indagación detallado, comprensivo y sistemático que busca, en este caso, focalizarse en un número limitado de situaciones para poder abordarlos con la profundidad que requiere. De este modo podrá comprenderse el fenómeno holística y contextualmente (Vasilachis, 2006) para poder describirse en profundidad los fenómenos que constituyen la institución escolar (Albert, 2007; Bisquerra, 2000).

3. Participantes

Los participantes de la presente investigación corresponden a los alumnos de los cuartos básicos de un colegio subvencionado de la comuna de Hijuelas, sus respectivos profesores de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales y el director de la institución.

El diseño muestral se realizó en base a tres criterios: relevancia del problema de investigación, accesibilidad y heterogeneidad y saturación (Valles, 2000), siendo este último fundamental en la construcción de consensos.

La muestra, en general contempla al Aula 1 que está compuesta por 39 alumnos y el Aula 2 por 28; dos profesores que realizan las asignaturas de Ciencias Naturales, uno de Lenguaje y Comunicación y al director de la institución escolar, los cuales en total, corresponden a 70 colaboradores en la investigación.

La institución escolar fue escogida, principalmente, mediante el criterio de accesibilidad y, además, por voluntad de profesores, alumnos y director para ser grabados. Por otro lado, las asignaturas fueron seleccionadas únicamente en base a la disponibilidad horaria de los investigadores involucrados.

Cabe señalar que se le entregó un consentimiento informado a los padres de cada alumno y a los mismos estudiantes con el fin de que estos estuvieran al tanto en qué consistía la investigación, accedieran a ser partícipes de ella y aceptaran ser audio-grabados en el transcurso de las clases. Esto, a su vez, se intencionó como un contrato psicológico con los estudiantes, el cual busca establecer una relación de confianza con ellos.

Por otro lado, se le entregó una carta al docente y también un consentimiento informado, en donde se explicaba en qué consistía su labor y la labor de los investigadores con el fin de que se comprometieran a aceptar ser parte de ella y, sobretodo, accedieran a que sus clases fueran audio-grabadas y a ser entrevistados.

4. Técnicas de producción de datos

Con el objetivo de dar respuestas a las preguntas investigativas planteadas se han utilizado las dos formas básicas de obtención de datos: la recolección y la producción de información (Albert, 2007). Respecto al primer aspecto, se llevó a cabo la observación directa y para el segundo, las entrevistas semiestructuradas.

La observación directa es considerada como una de las principales formas de obtención de información en el ámbito educativo (Bisquerra, 2000), la cual implica que los investigadores observan de manera sistemática y controlada todo aquello que ocurre dentro del contexto estudiado (Albert, 2007). Se realizó en ambos cursos en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación, utilizando, además, la técnica de audio-grabación, con el fin de recoger información respecto a las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el docente y sobre las actitudes de los alumnos frente a situaciones evaluativas.

El criterio escogido para la observación de clases ha sido el 50% semanal de cada asignatura, otorgando un porcentaje proporcional a la cantidad horaria establecida por el Programa de Estudios. En otras palabras, se debían observar 2 de las 4 horas pedagógicas semanales de Ciencias Naturales y 4 de las 6 horas de Lenguaje y Comunicación. En el caso de esta última se optó por no abandonar una de las clases a la mitad, por lo que se observaron dos bloques completos.

No obstante lo anterior, debido a situaciones ajenas a los investigadores, por ejemplo, feriados, cambio de actividades, votaciones presidenciales, y una serie de inconvenientes no pronosticados, no se consiguió observar la cantidad de clases planeadas. A pesar de esto, se realizaron una cantidad de observaciones considerables, las cuales permiten conseguir la información suficiente para describir las prácticas evaluativas de los docentes y conocer las actitudes de los alumnos frente a la evaluación.

Se decidió no eliminar clases con el fin de equipararlas, debido a que en su conjunto aportan información sumamente valiosa respecto a la realidad institucional de ambos cursos.

A continuación, se presenta la tabla 1 en la que se da a conocer la cantidad final de clases observadas en cada uno de los cursos según asignatura.

Tabla 5. Observación de clases según horas pedagógicas.

Aula/Asignatura	Lenguaje y Comunicación Docente 1	Ciencias Naturales Docente 2	Ciencias Naturales Docente 3	TOTAL**
Aula 1	30 hrs. pedagógicas	6 hrs. pedagógicas	6 hrs. pedagógicas	42 hrs. pedagógicas
Aula 2	20 hrs. pedagógicas	4 hrs. pedagógicas	3 hrs. pedagógicas	27 hrs. pedagógicas
Total*	50 hrs. pedagógicas	10 hrs. pedagógicas	9 hrs. pedagógicas	69 hrs. pedagógicas

*Nota: *Total de horas pedagógicas según asignatura. **Total de horas pedagógicas por aula.
Fuente: Elaboración propia.*

La entrevista semiestructurada se caracteriza por contener preguntas más o menos abiertas en forma de guía, en las que se espera que quien es entrevistado responda libremente. Mediante este tipo de instrumento el entrevistador tiene la opción de profundizar en ciertos aspectos cuando estime conveniente o simplemente mantenerse apegado a la guía de entrevista (Flick, 2004).

Este instrumento fue elaborado con el objeto principal de obtener información respecto a las concepciones de evaluación de los distintos actores y sobre las actitudes frente a la evaluación específicamente de los alumnos. Se entrevistó, por lo tanto, al director de la institución, a los tres profesores observados y a 13 estudiantes del aula 1 y a 8 del aula 2, para estos últimos se tuvo en cuenta los criterios de accesibilidad y saturación (Valles, 2000).

Se elaboraron tres entrevistas con el mismo foco pero con el lenguaje acorde al actor entrevistado: una para el director, otra para los profesores y otra para los alumnos. Todas fueron sometidas a una evaluación por juicio de expertos con el objeto de validar los instrumentos. Posterior de la realización de las correcciones, fueron aplicados los instrumentos.

5. Análisis de datos

Uno de los métodos tradicionales de la investigación que puede ser un aporte en el quehacer científico es el Análisis Cualitativo del Contenido (Cáceres, 2003), debido a que es uno de los procedimientos que permite la sistematización y enfrenta las interrogantes sobre la validez y confiabilidad (Mayring, 2000; Pérez, 1994). Además, es una alternativa de análisis de comunicaciones que busca la generación de categorías por medio de los datos.

Existen diversas definiciones de esta en la literatura, destacándose la de Bardin (1996), quien plantea que es “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin, 1996, p.29). Por otro lado, una mirada más actual es la de Mayring (2000), quien lo define como una aproximación empírica que implica un análisis metodológico controlado de textos al interior de sus contextos, que requieren del seguimiento de reglas analíticas de contenido paso a paso (Cáceres, 2003).

En definitiva, mediante esta técnica se busca revelar el contenido manifiesto, es decir, el que se encuentra de forma evidente, y el contenido latente de los datos analizados, el que requiere de una búsqueda más profunda (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000 en Cáceres, 2003). Además, se encuentra dentro de las posibilidades del uso de esta técnica el poder llegar a integrar los datos a interpretaciones de mayor nivel que conlleven a generar nuevas relaciones entre los diferentes temas analizados (Mayring, 2000).

El análisis de contenido fue realizado en base a las transcripciones de las clases observadas y de las entrevistas realizadas a profesores, directivo y alumnos, los cuales componen un corpus basto, el cual ampliarán el abanico de posibilidades de investigación (Cáceres, 2003).

Por medio del presente estudio y a partir de la técnica de Análisis de Contenido, se establecen los siguientes pasos a seguir según el procedimiento general de la técnica: Selección de un modelo de comunicación, pre-análisis, definición de unidades de análisis, elaboración de códigos, definición de categorías y síntesis final (Cáceres, 2003).

Luego de definir una postura teórica frente al contenido a analizar, Bardin (1996) postula que se deben recolectar los distintos documentos o corpus de contenidos, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado. Posteriormente, identifican las unidades de análisis, las cuales se consiguen mediante una inspección inicial de los documentos analizados (Basquerra, 2000), los cuales en este caso corresponden a las transcripciones de entrevistas y observaciones de clases.

El siguiente paso consiste en definir las categorías en las que se encasilla el contenido codificado ordenado y clasificado definitivamente (Hernández, 1994; Cáceres, 2003). En esta etapa, se organiza la información en una tabla en la que se presenta cada categoría, junto a su correspondiente explicación y textualidad ejemplificadora. Finalmente, toda la información se sintetiza en una tabla con el fin de poder visualizarla de manera ordenada, por lo que se organiza en base a los tres objetivos a los que se busca dar respuesta: concepciones de la evaluación, prácticas evaluativas y actitudes frente a la evaluación. Esta tabla es la que permite explicar de modo sintético e integrado la información recopilada mediante las observaciones de clases y entrevistas a los actores.

V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS

1. CONCEPCIÓN FRENTE A LA EVALUACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES DEL ESTABLECIMIENTO.

Con el fin de dar respuesta al objetivo de investigación relacionado con la concepción de evaluación que tienen los distintos actores de un colegio de la comuna de Hijuelas, es que se han llevado a cabo distintas entrevistas, las cuales tuvieron como finalidad comprender el paradigma desde el que se posiciona cada uno.

Dentro del grupo de entrevistados, se pueden visualizar dos lineamientos referidos a las concepciones que presentan los diversos actores de la institución educativa con la que se ha trabajado. En primer lugar, existen concepciones que están asociadas al paradigma alternativo, enfocándose a una evaluación auténtica, en donde primordialmente, los actores, conciben la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Por otro lado, existen concepciones que se inclinan hacia una evaluación tradicional, pues en su discurso resaltan características de este, como que la evaluación está centrada en la calificación, que es presentada como un suceso dentro de la enseñanza y que se le da especial relevancia a los contenidos conceptuales.

Con respecto al primer tipo de concepción, que corresponde al enfoque alternativo de la evaluación, emanan características como que es un proceso de autorregulación de los aprendizajes, el cual tiene como fin que los alumnos generen aprendizajes significativos y así, de este modo, el docente pueda cotejar cómo avanzan los aprendizajes de estos, siendo un proceso en donde los alumnos se hacen conscientes de su propio aprendizaje. En este aspecto, es el director y el docente 3 quienes expresan esta idea:

Dir: “O sea, primero para contestar esa pregunta tú tienes que tener una concepción de evaluación... ya, como por ejemplo, para mí, la evaluación es una autorregulación de los aprendizajes. Es como un feedback de los aprendizajes, yo hago evaluación ¿para qué?, para ir viendo cómo van aprendiendo los chiquillos.”

D3: “Hay también una autoevaluación, porque los chiquillos “ay pucha no entendí” o “explíqueme de nuevo” o “cómo era esto”, a pesar de que ellos no lo conciben como autoevaluación, en sí ellos mismos se van dando cuenta si es que están entendiendo o no las cosas.”

También se manifiesta que la evaluación debe ser constante en la práctica educativa, pues tiene como fin conocer los avances de los alumnos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el director y los docentes 2 y 3, esta evaluación continua forma parte del proceso de aprendizaje, y en especial para el docente 3, esta visión de evaluación es fundamental para el ejercicio docente, pues es un proceso que es inherente a esta labor.

Dir: “Al inicio, al medio y al final (...) En todos los momentos, si yo, sino necesariamente para evaluar hay que hacer una prueba.”

D2: “Todo la formativa, tú casi todos los días tienes que hacer preguntas formativas, una evaluación formativa, que ellos sepan o que ellos no sepan, pero que uno esté consciente para ver si ellos van adquiriendo los conocimientos.”

D3: “Sí, claro, por ejemplo, el profesor debe estar permanentemente evaluando como una práctica inherente a lo que es el ejercicio docente.”

De igual manera que para los docentes, profesores consideran que para los alumnos también debe ser un proceso inherente, en donde estos participen de manera activa. Dentro de la evaluación auténtica ambos, docentes y alumnos, deben ser parte del proceso evaluativo, como lo expresan los docentes 1 y 2 a continuación:

D1: “Participamos la educadora diferencial que nos ayuda principalmente con los niños que están en el programa, que están formalmente y no formalmente

(...) Y los chiquillos po... porque son como los principales también y, también cuando se puede, con la profesora paralela a la asignatura.”

D2: “Bueno, preguntando, los chiquillos tienen libertad de preguntar, duda que tengan ellos van preguntando, tienen una participación activa. A medida que ellos van haciendo preguntas uno también se da cuenta cuánto ellos están aprendiendo.”

Este proceso que caracteriza a la evaluación auténtica se ve reflejado primordialmente en las instancias evaluativas. Dicho de otra manera, se ve evidenciado cuando los docentes y el director indican que la evaluación es realizada en todo momento, pero cumpliendo distintos roles, los que son asociados a los momentos de la clase o unidad.

Es en este punto donde se presentan las principales características de la evaluación auténtica, pues se expresa que se debe realizar un diagnóstico, el cual se adscribe primordialmente al momento de inicio de la clase o unidad, en donde por medio de preguntas u otro instrumento se activan los conocimientos previos que permiten conocer, a modo general o particular, las preconcepciones y los aprendizajes ya asimilados por los alumnos.

Dir: “Si yo entiendo que voy al curso y hago una pregunta... y estoy viendo cómo están los conocimientos iniciales, y estoy viendo qué me pueden responder con respecto a lo que yo les estoy preguntando y ahí yo voy evaluando.”

D1: “El inicio, si es contenido antiguo, lo que hemos estado trabajando, lo que recuerdan de la clase anterior; si es contenido nuevo, los aprendizajes previos que ellos traigan de su casa.”

D2: “Bueno, el inicio, lo que vimos la clase pasada, o sea, cierto, ¿cómo? Haciéndole preguntas: qué vimos, qué se acuerdan, ¿ya? Eh...sí y algunas veces yo digo: ¿saben qué se me olvidó lo que vimos la clase pasada, alguien me puede recordar? Ya, eh, haciendo preguntas.”

D3: “Al inicio para tener un buen diagnóstico y para saber qué tanto los chiquillos se manejan, siempre manejan algún concepto o alguna una

definición o tienen la idea respecto a algún fenómeno científico o más bien dicho un fenómeno natural (...). Ahora durante la clase generalmente al inicio uno puede evaluar respecto a los contenidos de la sesión anterior. Ya si es que recuerdan o no, si se sintetizó, si se hizo una tarea, se revisa generalmente al inicio.”

También comentan los docentes 2 y 3, que la evaluación debe realizarse en el desarrollo de la sesión y unidad con un rol formativo, enfatizando, el docente 2, que, por medio del monitoreo en base a preguntas, se evalúa el avance de los alumnos. Esto se relaciona con la comprensión que tienen ambos de la evaluación, es decir, como un proceso constante.

D2: “En el desarrollo, cuando estai pasando un contenido, y estay haciendo una actividad para ver si los niños aprendieron, ahí puedes ir viendo puesto por puesto. En este caso se puede porque son poquititos. Puedes ir viendo puesto por puesto si lo están haciendo bien, lo están haciendo mal. Eh, qué más? Les puedes ir haciendo preguntas a los chiquillos, cuando tú estás haciendo la actividad puedes ir diciéndoles: oye saben qué? No me queda claro esto. Cómo... qué componentes tiene el hueso? Y ahí, ya el hueso se compone de tales partes... y ellos mismo te van diciendo, o sea, yo siempre, casi siempre ocupo las preguntas.”

D3: “Después, durante el desarrollo, que los chiquillos vayan haciendo las actividades, se vayan comprometiendo.”

Según el paradigma auténtico, la evaluación no solo debe llevarse a cabo en distintos momentos y con distintos roles, sino que también tiene un fin clave para conocer respecto a los aprendizajes de los alumnos. Como menciona el director junto a docente 1 y 3, por medio de los instrumentos evaluativos que se utilicen, se logra obtener información fundamental sobre el avance de los estudiantes. Además, el docente 1 y 3 comentan que esta información arrojada desde las evaluaciones, permite que los profesores tomen decisiones pedagógicas respecto a cómo proseguir con las temáticas de las asignaturas. Dentro de estas decisiones se encuentra, por ejemplo, elegir el instrumento más apropiado para

que los alumnos evidencien sus logros.

Dir: “Yo tengo que ir viendo cómo se van produciendo esos aprendizajes, y por diversos instrumentos y bueno después ver al final cómo fue su avance.”

D1: “Entonces ahí vamos viendo si el niño va avanzando o no, y vamos viendo cuánto tiempo también le damos a las unidades, porque si bien vienen con horas en el programa, a veces se alargan, por el tema que a veces no se están cumpliendo los objetivos.”

D3: “La evaluación en sí, como propósito, permite al profesor tener información con respecto a cómo van los aprendizajes de los estudiantes. Ya entonces, si esos datos que tú vas recogiendo los recoges de buena manera obviamente la información va a ser bastante útil y es por eso que se tienen que aplicar instrumentos o diferentes técnicas para poder saber cómo va marchando el proceso.”

En relación a lo anterior, docentes y director, enuncian una serie de instrumentos que utilizan en sus prácticas evaluativas. Por un lado, aparecen las pruebas multi ítems, las cuales deben presentar objetivos claros; disertaciones; guías de aprendizaje; trabajos de investigación; laboratorio; y experimentaciones. Por otro lado, surgen las preguntas orales, observación directa, rúbricas, lista de cotejo y pautas. Respecto a estas últimas solo el director y los docentes 1 y 3 se refieren a ellas.

Dir: “La típica prueba, con objetivos, prueba con alternativa, pueden haber también pruebas de tipo de desarrollo, está también todo el tema de la disertación (...) Lleva a los niños al laboratorio y ahí, por ejemplo, los profesores pasan la materia en sus clases y frente a un aprendizaje que yo le llamo troncal, que yo le llamo, frente a un aprendizaje fundamental dentro de las Ciencias, ella pueda reforzarlo más.”

D1: “Pero nosotros este año con los chiquillos, trabajamos la prueba de... prueba con pregunta abierta y cerrada, tuvimos rúbricas, por preparación de poemas, ellos hacen trabajos de investigación, entonces utilizamos las listas de cotejo, entonces, como que no tenemos ahí una restricción.”

D2: “Primero, los objetivos, o sea los objetivos de la evaluación tienen que estar claros (...) En las clases. Cuando tú entregas la evaluación, a ti te preguntan cuáles son los objetivos de la evaluación. Entonces tiene que quedar ahí registrado (...) Este semestre no evaluamos laboratorio, pero sí hicimos trabajo en laboratorio (...) A ver, trabajos, guías, claro... guías de aprendizaje, las pruebas, y los experimentos, claro eso.”

D3: “Hago una evaluación formativa durante todo el desarrollo del laboratorio y finalmente una evaluación por producto que sería el desarrollo de una guía o desarrollo de una prueba, muy poquito lo que hago de prueba de los laboratorios.”

En base a estos instrumentos, tanto los docentes como los alumnos son capaces de conocer acerca del proceso de aprendizaje que están llevando a cabo, el docente 2 indica que es en este momento cuando los alumnos identifican sus errores, y que en base a ellos aprenden realizando un proceso metacognitivo, es decir, de este modo toman conciencia de sus aprendizajes.

D2: “Tú sabes que cuando uno comete un error y se da cuenta que comete un error, uno aprende. El conocimiento es igual. Los chiquillos en la medida que van viendo, oye mira acerté está, ah ya, no se le va a olvidar jamás. Nunca. Y cuando ellos están consciente de, uy mira, cometí un error, esto de aquí no se llama, se llama articulación, no se llama diafragma, aprendió.”

Prosiguiendo con el análisis, emana desde las entrevistas del director y los docentes que comprenden que la evaluación, aparte de realizarse durante el inicio y el desarrollo, debe estar presente también al finalizar la sesión y/o unidad. Teniendo en cuenta lo anterior, es que se presentan ciertas modalidades enunciadas por los actores, que van en función de evaluar los aprendizajes, cumplimiento de metas y sintetizar la sesión. Lo anterior se ve reflejado de la siguiente manera:

Dir: “Yo creo que el profesor desde que entra a la clase debe evaluar, ya incluso en los mismo momentos de la clase en el inicio en el desarrollo y en el cierre. ¿Qué hace en el cierre? Evalúa la clase, pregunta si entendieron o si

no entendieron.”

D1: “Lo que hago al final de la clase, bueno al final de la clase en el cierre, ellos van solo dando la idea de lo que van aprendiendo. Si se cumplió el objetivo que se propuso en la clase, y que esperan también para la siguiente.”

D2: “Siempre al cierre de la clase, esto también te lo dicen, uno tiene que estar haciendo las preguntas de qué aprendieron, alguna duda, que ellos mismo vayan haciendo eh, cómo se llama? Un, Un recuento de la clase, un resumen de la clase, lo que les quedó claro, lo que no quedó claro.”

D3: “Y generalmente en el cierre de la clase se evalúa con preguntas tipo SIMCE, con alternativas.”

Además, emerge que tanto el director como los docentes 2 y 3 comprenden que la evaluación tiene un rol sumativo, que busca evidenciar todos los aprendizajes aprehendidos por los alumnos, lo cual es plasmado en una calificación. El que esta evaluación sea calificada no quiere decir que su foco esté en el cuantificar únicamente el aprendizaje de los alumnos, sino más bien es un paso más dentro de la evaluación. El foco principal de la evaluación sumativa es conocer el progreso de los alumnos en referencia a sus propios conocimientos y lo nuevo aprendido.

Dir: “Entonces, para mí la evaluación es una autorregulación, ya en la cual hay un factor inicial, un proceso inicial, en la cual hay un proceso de un trabajo y después un factor final. Entonces, yo tengo que ir viendo cómo van avanzando, entonces para mí eso es la evaluación.”

D2: “Y las preguntas no tienen que ser punitivas, ya, no hay que castigar a los niños con la evaluación.”

D3: “Finalmente, una evaluación por producto que sería el desarrollo de una guía o desarrollo de una prueba, muy poquito lo que hago de prueba de los laboratorios.”

Es fundamental para la evaluación auténtica considerar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje la tríada de contenidos, es decir, contenidos

conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto se evidencia en las entrevistas del director, docente 1 y 3 en donde expresan que además de evaluar contenidos y procedimientos, deben evaluarse aquellos contenidos referidos a lo actitudinal.

D1: “Ahí vimos el proceso, si cumplió con los materiales, que también ahí nos enfocamos en el tema de la responsabilidad con ellos. Si cumplen con los materiales, que hayan trabajado.”

D3: “Bueno en el laboratorio como que se presta un poco para que ellos puedan divagar pero también está el desarrollo de aspecto valóricos, como el respeto, la disposición, el trabajo en equipo.”

Dir: “La situación de evaluación que es media complicada son todas las competencias largas, ahí es donde hay un serio problema, porque cómo yo evalúo, por ejemplo el... todo lo que es las relaciones interpersonales, ya (...) Sí, el tema de cómo evalúo yo lo actitudinal que es súper importante.”

Este trabajo realizado con la tríada curricular da cuenta de un proceso, en donde, en base a la enseñanza de todos los contenidos, se tiene como fin desarrollar competencias y habilidades que le permitan al alumno tomar decisiones acertadas a la hora de desenvolverse en la vida cotidiana.

Dir: “La finalidad sería por ejemplo que aprendiera (...) Y luego, para que puedan estos alumnos tener aprendizajes significativos, o sea a partir de ese currículo cómo esos alumnos pueden lograr ciertos aprendizajes que les sirvan para la vida (...) Esa es la idea como para ir desarrollando competencias, porque el currículo, o sea, yo pienso que el currículo es como el trampolín para que el joven o la niña tengan sus competencias para poder enfrentar el mundo actual.”

Por otro lado, como se dijo anteriormente, existen concepciones asociadas a un enfoque tradicional de la evaluación, el cual tiene características particulares que permiten comprenderlo como un suceso disruptivo en el proceso de aprendizaje y que se centra en la calificación. Los resultados obtenidos por los alumnos son obtenidos por medio de información que proviene, principalmente, de

evaluaciones sumativas, pruebas, utilizadas solo por el profesor.

En este contexto, el director realiza una crítica relacionada con la comprensión que se tiene de la calificación, apuntando a que dentro del colectivo social, esta es vista como la única función certificadora del proceso evaluativo, es decir, la evaluación se refleja únicamente en una nota. Esto suele ser una concepción arraigada dentro de la cultura educativa, por lo que el director postula que el cambio de concepción debiese partir desde los actores claves de la educación para poder ser transmitida a los alumnos. De este modo, estos últimos comprenderían la evaluación calificada como una instancia de aprendizaje, sin ser la nota el factor primordial para el aprendizaje, sino que el logro de las metas y el aprendizaje mismo.

Dir: "Porque estamos solamente enfocando la evaluación como calificación y que claramente todos lo hacemos, porque en todo los colegios la evaluación se transforma en calificación no más (...) Yo hago evaluación ¿para qué?, para ir viendo cómo van aprendiendo los chiquillos, me entiende la idea... como van aprendiendo y logrando metas, ¿me entiende? (...) Yo digo que los niños lo entienden como calificación, para ellos evaluar es calificar. Mientras nosotros como profesores, no estemos enseñándole o diciéndole a los chiquillos que evaluar no es solamente calificar, los niños no van a aprender por sí solos."

A pesar de que el director plantea esto con suma convicción, los tres docentes y los alumnos de la misma institución demuestran asociar, en mayor o menor medida, la evaluación a la calificación. Los tres docentes enuncian en las entrevistas que la institución escolar favorece la evaluación calificada, produciéndose una incongruencia respecto a lo anterior planteado por el líder del equipo directivo, debido a que la relevancia está en la calificación final más que en el proceso de aprendizaje.

D1: "Nosotros evaluamos clase a clase, al final de la clase en el cierre. Y, ya, cada una vez al mes debemos evaluar con una nota, con algo ya más calificable."

D2: “Mira, según el reglamento interno, la nota que se saque, se sacó no más. Ahora, cada profe tiene un criterio... y tení que ver po, si el niño es esforzado, si le va bien.”

D3: “El establecimiento regula que todo proceso evaluativo debe terminar, concluir en una calificación y esa calificación debe ser por lo menos una vez al mes.”

Se entiende que si los docentes aplican principalmente evaluaciones calificadas, los alumnos harán la misma asociación, teniendo una percepción restringida de lo que significa el proceso evaluativo, enmarcándose dentro del paradigma tradicional de la evaluación. Lo anterior se evidencia en la respuesta dada por un alumno ante la pregunta que alude a por qué cree que lo evalúan y, por otro lado, en el comentario que realiza un estudiante donde se puede visualizar la relevancia que le otorgan a obtener buenas calificaciones.

A12: “[a mí me evalúan] Para sacar una nota.”

A19: “Y nos hizo una prueba, y al final todos sacamos seis. Igual hartos siete y hartos seis, pero igual a los que no les va bien sacaron rojo.”

En general, la evaluación es presentada por el docente 1 y 2 a los alumnos como un suceso disruptivo en el proceso de aprendizaje, ante el que se debe trabajar previamente y reforzar en pos de desarrollar los aprendizajes, debiendo estudiar, por su parte, lo que se abordará en la evaluación sumativa tipo prueba. En esta misma línea, los alumnos relacionan la evaluación a un evento ajeno al proceso de aprendizaje, lo que se demuestra en el momento en que le preguntan al alumno cuándo cree que lo evalúan.

D1: “Las vamos dando inicio de evaluación, dos semanas antes, siempre vamos avisando, y vamos reforzando.”

A16: “Nos dan una fecha o a veces lo hacen sorpresa.”

A su vez, el docente 2 resalta la periodicidad de estas evaluaciones:

D2: “Dependiendo... casi siempre... 15 días.”

Por otro lado, en cuanto al propósito de la evaluación, dos de los profesores, docente 1 y 2, se refieren a que deben ser los contenidos que se han ido trabajando durante las sesiones los que deben evaluarse. Es decir, todas aquellas temáticas que corresponden a la asignatura y que, por haber sido trabajadas durante las clases, los alumnos debieran tenerlas adquiridas. Es relevante aclarar que no se puede emitir juicio respecto a si se refieren únicamente a contenidos conceptuales o si habla de la triada de contenidos.

D1: "Evaluar que los contenidos se vayan cumpliendo, que el objetivo de la clase diario, y al final de la unidad se vayan cumpliendo, y ver que tanto están aprendiendo los niños y qué falta reforzar. Porque por ejemplo en lenguaje el contenido es el que se va reforzando todo el año, hay textos que se van repitiendo, entonces ahí uno lo va tomando con más... eh, con más altura de miras, quizá más detalle, así que es como eso en la primera parte."

D2: "El propósito es ver si los contenidos están siendo bien asimilados por los estudiantes o no."

Específicamente el docente 3, a pesar de que, en general, su discurso se enmarca en un paradigma alternativo de la evaluación, en esta ocasión se pone en duda que efectivamente el trabajo que realiza sea así, dado que considera fundamental la repetición como medio para el aprendizaje. Otro ejemplo similar, es cuando expresa que realiza una heteroevaluación con los estudiantes, pero en forma unidireccional, es decir excluye el momento en el que son los alumnos quienes evalúan al profesor, por lo que sus comentarios se enmarcan dentro del paradigma tradicional.

D3: "Con la escritura también hay problemas de conceptualización entonces ahí la ciencias y cualquier área de la ciencias se ve disminuida cuando hay estas dificultades, por eso que a los chiquillos les insisto mucho que escriban y que vuelvan a escribir, porque muchas veces con la repetición tú puedes apelar a la memoria."

D3: "Primero la heteroevaluación es la más recurrente la que realiza el profesor a sus (...) estudiantes, la típica."

En esta misma línea, los alumnos transmiten en las entrevistas un propósito de evaluación similar al que manifiestan sus docentes, en el sentido de que la prueba es para evaluar si los contenidos fueron adquiridos.

A11: “Es una prueba, una prueba que están los contenidos que hemos aprendido.”

A18: “Nos dice, que anotemos en el cuaderno (...) Los contenidos que va a tener la prueba, que estudiemos harto, nos motivan para que nos vaya bien.”

De lo anterior se desprende, además, que los alumnos relacionan la evaluación al instrumento tipo prueba, enunciando a este como el único medio que se usa para evaluar. En el momento en que se les pregunta qué es la evaluación para ellos, sostienen como respuesta lo mencionado anteriormente.

A15: “Como... una prueba que tengo que responder”

Es posible que los alumnos relacionen la evaluación principalmente con la prueba, debido a que, como menciona el docente 1, realizan de forma constante evaluaciones sumativas tipo prueba.

D1: “Muchas pruebas escritas, eso sí, prueba de contenido y prueba de lectura domiciliaria, que son todos los meses.”

A pesar de que se mencionó que las pruebas son parte de los procedimientos que pueden ser incorporados en la evaluación auténtica, los docentes 2 y 3 señalan que el establecimiento educacional le da mayor relevancia a las pruebas, más que a otros instrumentos. Por esto, los profesores se ven obligados a utilizarlas, alineándose, por lo tanto, con el paradigma tradicional. No obstante, esto no está en concordancia por lo mencionado por el director anteriormente.

D2: “Hay pruebas, las pruebas institucionales... esas se hacen en, ay, es que hay tanta prueba ahora... está el PM, no el PME no po. No, pero hay pruebas del colegio que sí se evalúa matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y...”

D3: “Con respecto a la evaluación acá está muy regulado el tema de la evaluación por producto sobre todo la evaluación con instrumentos tipo prueba.”

Otra de las regulaciones de la institución educativa mencionada por los docentes, es que debe existir un cierto porcentaje de aprobación, en donde una cantidad de calificaciones debe ser satisfactoria para evidenciar que los contenidos han sido adquiridos por los alumnos, en otras palabras, que se ha alcanzado la meta. A esto se refieren el docente 1 y 2. Además, ambos docentes sostienen que al momento de obtener una cantidad de calificaciones insuficientes, es decir, que no han demostrado el cumplimiento de los objetivos y, por lo tanto, que superan el número establecido para el curso, el docente debe hacerse cargo repitiendo la evaluación sumativa. No obstante, se entiende que si se llevara a cabo una evaluación de proceso, correspondiente al paradigma alternativo, no sería necesario llegar a repetir una evaluación sumativa, debido a que los aprendizajes serían alcanzados de manera progresiva y natural.

D1: “A nosotros nos regulan que el 30% tiene que estar reprobado (...) No podemos poner más de eso en... en... en rojo, en notas. Si llegara a ser así, la prueba en que la mayoría sacó nota insuficiente, tenemos que volver a tomar una.”

D2: “En las pruebas si los chicos no tienen el 70% de logro tú tienes que repetir la evaluación, o sea hasta que los niños adquieran ese contenido.”

Dado el énfasis que le otorgan a la evaluación calificada, los docentes 1 y 2 manifiestan utilizar ciertos recursos como, por ejemplo, decir durante las clases cuáles son las posibles preguntas que se incluirán en la prueba, dándole mayor importancia a ciertos contenidos por sobre otros y, además, el docente 1 realiza repasos previos a la prueba, con el fin de que los alumnos tengan buenos resultados. De lo que se entiende que el foco está únicamente en el producto final.

D1: “Entonces se les hace hincapié, -Así van a ser los ejercicios o quizás, así va a ser la pregunta que va a ir en la prueba para que la estudien... y así lo

vamos trabajando, vamos como dando indicios de que eso tiene que ser más importante que lo anterior. Ya y con el famoso temario.”

D2: “Tenemos una evaluación mañana y nos toca clases hoy día. Hoy día hacemos un repaso de todo lo que vamos a preguntar, en lo posible, de lo que vamos a preguntar mañana (...) Por ejemplo, cuando estamos viendo un contenido que es peliagudo les digo, ya esta es pregunta de prueba.”

Luego, el docente 2 expresa que, posterior a la realización de la prueba, estas son corregidas en conjunto con los alumnos, con el fin de que ellos perciban cuáles fueron los aciertos y errores que cometieron y así puedan aprender. No obstante, el detectar las deficiencias por quien evalúa y por quien es evaluado no basta para generar aprendizajes.

D2: “Es bueno que los chiquillos vayan viendo cuál fue su error, cuál fue su desempeño, sus aciertos y sus errores en la prueba. En todas las pruebas se tiene que hacer eso a mi criterio, revisarlo, revisar inmediatamente. Bueno, si se puede inmediatamente, si no la clase siguiente darse un pequeño tiempo de 10, 15 minutos. Mira, estas fueron las respuestas correctas, estas las erradas”

Algo similar ocurre, cuando el docente 1 indica que durante el desarrollo de las clases de Lenguaje y Comunicación, se corrigen las actividades con el fin de que el alumno sepa cuál es la respuesta correcta, sin embargo, no se le ayuda a comprender por qué su respuesta está errada para que en base a eso construya el aprendizaje, es decir tiene una actitud pasiva frente a su aprendizaje.

D1: “Bueno en el desarrollo vamos viendo con la misma revisión del trabajo, si lo han hecho bien o no, y la idea es que siempre tratamos de que sea en la pizarra, para que todos se vayan con la respuesta correcta.”

La actitud pasiva de los estudiantes también se ve evidenciada en el momento en que el docente 2 expresa que es él quien realiza un resumen en el cierre de la clase, y que los alumnos se limitan únicamente a responder preguntas.

D2: “Entonces, mientras más preguntas existen en una clase, mejor para...”

claro y tú te vai haciendo contra preguntas y tú vai viendo si la... tú vai evaluando si los contenidos están siendo adquiridos o no (...) Al final de la clase, casi siempre soy yo el que hago el resumen de lo que se vio, ya? Y ahí ellos me van complementando.”

Además, el mismo profesor, enuncia que les entrega los resultados de las pruebas en forma oral, sin realizar mayor retroalimentación y menos en forma individual, por lo que no existe un espacio de reflexión en torno a los resultados obtenidos.

D2: “Generalmente la [nota, la] digo en voz alta.”

Finalmente, respecto a todas las entrevistas realizadas, con su posterior análisis, se puede determinar que en los actores de un colegio de la comuna de Hijuelas, no existe una concepción común respecto a la evaluación que finalmente determine la acción a seguir por parte del establecimiento. Por un lado, se encuentra el director con una concepción netamente alternativa de la evaluación, por otro lado, los alumnos con una concepción tradicional y por último, los docentes, quienes dentro de su relato, muestran rasgos tanto alternativos como tradicionales.

2. PRÁCTICAS EVALUATIVAS APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

En relación al segundo objetivo de investigación, el cual busca describir las prácticas evaluativas de las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación de los cuartos básicos de un colegio de la comuna de Hijuelas, es que se procederá a analizar las fuentes utilizadas para la obtención de información. Estas son las observaciones de clases y sesiones de pruebas, pruebas escritas y entrevistas de los alumnos del curso mencionado.

Para llevar a cabo el análisis se tendrá como referente la evaluación auténtica, es decir, se comparará lo observado con lo que propone ese tipo de evaluación. Para ello es preciso considerar que esta está centrada en los procesos evaluativos de aprendizaje de los alumnos más que en los resultados, en donde se realiza un acompañamiento al alumno para que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

En primer lugar, se presentará la descripción de las prácticas evaluativas que se presentan en la asignatura de Ciencias Naturales y, posteriormente, las de Lenguaje y Comunicación.

2.1. Ciencias Naturales

El proceso evaluativo, como se ha dicho anteriormente, tiene principalmente tres roles: diagnóstico, formativo y sumativo. Estos suelen estar asociados a los momentos que organizan una clase o una unidad de aprendizaje. La asignatura de Ciencias Naturales de cuarto básico de un colegio de la comuna de Hijuelas, es realizada por dos docentes, uno encargado de llevar a cabo las clases teórico-prácticas de la asignatura y otro que realiza únicamente los talleres de laboratorio.

En primer lugar, respecto al rol diagnóstico de la evaluación, se puede decir que las prácticas de los docentes se encuentran alineadas y sincronizadas. Ambos docentes de Ciencias Naturales realizan, durante las clases, preguntas, tanto para evaluar las preconcepciones de los alumnos, ya sea en el inicio de la unidad o clase, como para comprobar si desde las clases anteriores ha habido aprendizaje. Cabe señalar que los tipos de preguntas que ambos realizan se encuentran en el dominio de contenidos declarativos y, por tanto, en niveles reproductivos, más que en niveles que se enfoquen al desarrollo de las habilidades de pensamiento superior.

D2: “Entonces, a mí se me ocurrió la siguiente pregunta, oye, ¿Los huesos estarán vivos? A ver, ¿qué piensan ustedes?” (Aula 1)

D3: “O de lleno, cuando comemos carne en el fondo lo que estamos nosotros del animal es la musculatura. Entonces, si yo a una persona le saco la piel, le saco el poquitito de grasa que hay debajo de la piel y le saco los músculos queda una estructura así. Estas cositas azules y rojas que son unos conductos, ¿Qué serán?” (Aula 3)

En segundo lugar, la evaluación al tomar un rol formativo busca guiar y evidenciar los procesos de los alumnos, en donde estos tienen una participación activa dentro de su propio aprendizaje. Los docentes 2 y 3, en relación a este aspecto, efectivamente realizan actividades de tipo formativa, lo cual se observa en sus clases al monitorear, revisar y retroalimentar los procesos de los alumnos. No obstante, es preciso indicar que estas prácticas de los docentes, no se encuentran en su totalidad inmersas dentro del paradigma alternativo. Por un lado, el docente 2, si bien monitorea los avances de los alumnos y revisa las actividades, se limita a corregir indicando cuál es la respuesta correcta. Por otro lado, el docente 3 orienta a los alumnos a que elaboren una mejor respuesta y a que las argumenten. Lo anterior se refleja en los siguientes extractos, los cuales son los representativos de los docentes en ambas aulas.

D2: “¿Y la pregunta número dos? ¿Cómo vamos con la pregunta número dos?”

A: “a la terminé, tío.”

D2: “¿Cómo se produce el movimiento de la punta de la nariz?”

A: Por los cartílagos.”

D2: “No, por la flexibilidad de los cartílagos... Ya, ¿la dos quién la contestó? Por favor, Jorge ¿Cómo se produce el movimiento de la punta de la nariz?”

Aos: “Por los cartílagos.”

Aas: “Por la flexibilidad de los cartílagos.”

D2: “Por la flexibilidad de los cartílagos. Muy bien.” (Aula 2)

D3: “Ya, entonces, cada mesón ahora con el modelo o la modelo que hayan seleccionado van a levantar la tarjeta con la respuesta. Ya en el mesón número uno me dicen que es la c (...) qué argumento tiene tu mesón para la letra c. Escucho tu argumento.” (Aula 3)

D3: “Profesora: Al que voy a caracterizar es al tío Pedro, perdón, profesor Pedro. Miren, escuchen. Shhht. Miren lo que hicieron la mayoría de ustedes, ya, orejas, nariz, hombros, manos. ¿Estoy caracterizando al profesor Pedro?”

Aos: “No”

D3: “Entonces, cuando yo pido una característica, utilizo un verbo, y ese verbo me ayuda a... El esqueleto tiene, el esqueleto posee. Pero también puedo decir, a través de la utilización de adjetivos calificativos, el color, la forma. Por ejemplo, el esqueleto posee huesos irregulares. ¿Son todos los huesos iguales?”

Aos: “No...”

D3: “Hay huesos regulares y huesos irregulares. Ya, por lo tanto, cuando usted emite una característica, tiene que acompañar, shhht, tiene que acompañar sus observaciones. Así que ahora les voy a dar un minuto, un minuto, para que corrijan, y voy a pasar mesón por mesón revisando.”(Aula 4)

Para llevar a cabo este rol formativo de la evaluación es preciso considerar ciertos instrumentos y procedimientos evaluativos pertinentes, los cuales son una ayuda para el docente, pues entregan información respecto de los avances o dificultades de sus alumnos. Antes de proceder a utilizar cualquier instrumento, el profesor debe entregar instrucciones y presentar objetivos claros

de las actividades y/o unidad, pues con esto los alumnos lograrán comprender el trabajo que deben realizar.

De acuerdo a lo anterior, es que en las aulas de ambos docentes de Ciencias Naturales, se instruye a los alumnos respecto al tema a tratar, mediante instrucciones claras en relación a cuáles serán los pasos a seguir en la ejecución de las actividades de la clase. A su vez, los docentes dan instrucciones de comportamiento durante el desarrollo de las actividades.

D2: “Bien, ahora vamos a retomar, ¿cierto? Las unidades como corresponde. Yo hoy día, vamos a hablar sobre el cuerpo humano, ya? Vamos a hablar sobre la conformación del cuerpo humano (...) Yo les traje preparado un video introductorio. A lo mejor este video lo han visto, pero es importante. Es muy importante que lo veamos ahora. Pero para eso necesito que se queden calladitos, calladitos. Ya, ahí no más. Gracias. No se desordenen, por favor. Uy, y los parlantes? Ah, están acá. Ya, atención. Esto nos va a servir para la clase.” (Aula 2)

D3: "Hay que aprender a escuchar a los compañeros, hay que ser respetuoso, a todos nos gusta que nos escuchen cuando hablamos. Tenemos nuestro momento de hablar y también nuestro momento de escuchar. A callar y se escucha, y así nos comunicamos. Ya chiquillos, entonces vamos a partir por el mesón número uno del esqueleto. Ya, chiquillos, alguno que me lea las observaciones. Ya, usted señor, lea. Shhht. A ver, espere un momento, señoritas (...) Ya chicos, por favor.” (Aula 4)

En relación a los instrumentos y procedimientos evaluativos observados durante las sesiones, el docente 2 realiza constantemente actividades de lecturas de textos en voz alta y la elaboración de tablas organizadoras. No obstante, estos procedimientos no son evaluados conscientemente mediante algún instrumento concreto, por lo que se pierde la oportunidad de obtener información respecto al aprendizaje de los alumnos. A su vez, pero con menor representatividad, este profesor utiliza también las preguntas, encuestas y gráficos.

Por otro lado, en relación a las prácticas evaluativas observada del docente 3, se puede decir que se centra en laboratorios experimentales, en los cuales regularmente se acostumbra a pedir copia de la información en el cuaderno, con el objeto de mantener un registro de lo abordado durante las sesiones. También, pero en menor grado, al igual que el docente 2, el docente 3 utiliza como procedimientos preguntas, guías de laboratorio y lecturas. Aquello más habitual en ambos docentes se refleja en los siguientes extractos:

D2: “Ahora saquen el libro. (Niños sacan el libro, se escucha bastante ruido) ¿Listo? El libro grande, el libro chico ya no lo vamos a usar más. Página 81. ¿Ya Cristian? (...) Obvio que sí, pues. Página 88, ¿ya? Bien, vamos a leer esta página, la vamos a leer todos en conjunto. A la cuenta de 2. ¿Todavía no? Página 81 (...) Bien, esta tabla la vamos a realizar ahora (...) Ya, en esto vamos a trabajar ahora. Aquí tenemos las partes del hueso, y aquí las características. Entonces ustedes van a identificar las estructuras del hueso. Cubierta externa, nosotros leímos de la cubierta externa, la característica que tiene la cubierta externa. ¿Quién me puede decir? Lo pueden leer, dice ahí.” (Aula 2)

D3: “Para ver que toda esta conexión esté en óptimas condiciones. Ahora necesito que escriban eso en su cuaderno. Funciones del sistema nervioso. Y que les quede bien bonito, para que nunca se les olvide las funciones del sistema nervioso y cuando se las pregunten en tercero medio aún las recuerde.” (Aula 4)

En tercer lugar, el rol sumativo de la evaluación tiene la función de conocer los avances y dificultades de los alumnos, para guiarlos y tomar decisiones al respecto. Esta evaluación puede ser calificada, mas esta calificación no es el foco, sino que los logros de los alumnos. Dentro de la asignatura de Ciencias Naturales, es el docente 2 el encargado de realizar las evaluaciones sumativas, las cuales son únicamente pruebas escritas, el docente 3 lleva a cabo únicamente evaluaciones que responden a situaciones formativas, es decir, no calificadas.

De igual modo que en las actividades, las instrucciones forman parte fundamental para la comprensión de lo evaluado. En este aspecto se observó en las clases que el docente 2 instruye a los alumnos en los procedimientos o acciones a seguir y en el comportamiento y actitud que deben tener estos durante la evaluación calificada.

D2: “Repasaron, bien la prueba... como que ahora si guardamos todos, libro cuaderno dentro de la mochila y solo vamos a tener el estuche... La prueba... la prueba tiene 10 preguntas de selección múltiple donde tiene que leer y elegir la alternativa correcta... lea bien para y lea bien las alternativas para que no haya ningún problema... siéntate bien Danko... son 10 preguntas de alternativa.” (Aula 1)

Estas evaluaciones se caracterizan por contener ítems que se enfocan en los contenidos declarativos factuales y conceptuales mediante alternativas y preguntas de desarrollo respectivamente.

D2: “La prueba... la prueba tiene 10 preguntas de selección múltiple donde tiene que leer y elegir la alternativa correcta... lea bien para y lea bien las alternativas para que no haya ningún problema... siéntate bien Danko... son 10 preguntas de alternativa... Luego... usted tiene que escribir... Primera pregunta que es el sistema nervioso, de acuerdo y aquí usted escribe la definición que aprendimos acá de acuerdo al sistema nervioso... ¿Se acuerda cierto? Si o no esta clarito. Después nombra las estructuras que componen el sistema nervioso, las va a nombrar, y va a explicar una, una estructura solamente, puede ser “la” o “las” o “el” o “los”. Después dibuje el encéfalo y explique la función de cada órgano. Ya, ahí usted tiene que dibujar el encéfalo, cierto? y explicar la función de cada órgano ¿Sí? Nada que no hayamos visto aquí en clases... Luego nombra y luego explica cada uno de... y me faltó los, de los sentidos... Sí, no se preocupe... entonces usted va nombrar y explicar cada uno de los sentidos y lo de la sirve para, ¿ya? Y última, Existen muchas sustancias que inhiben el funcionamiento del sistema nervioso, entre ellas el alcohol. Escribe cuatro efectos que provoca el alcohol en el organismo. ¿Ya? Cuatro efectos y los van enumerando... Uno esto, dos

esto, tres esto, cuatro... ¿Se entiende? Súper fácil la prueba...”

Lo anterior queda reflejado en la Tabla 6: Análisis de dos procedimientos evaluativos.

Tabla 6. Análisis de evaluaciones tipo prueba escrita realizadas en la asignatura de Ciencias Naturales.								
Contenido	Tipo de prueba	Rol	Ítem	Contenido a evaluar	Tipos de Pregunta	Descripción	Cód.	Explicación
Sistema nervioso	Escrita	Sumativa	Ítem I	Declarativo Factual	Selección múltiple	Preguntas de selección múltiple	PPIP211	Docente realiza evaluaciones con instrumentos tipo prueba escrita, que cuentan con ítems que evalúan contenidos de tipo declarativo factual de tipo reproductivo, por medio de preguntas de selección múltiple.
			Ítem II	Declarativo Factual	Pregunta cerrada (1)	Preguntas de comprensión	PPIP12	Ítems de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas cerradas textuales.
				Declarativo Conceptual	Pregunta abierta (3)	Nombre las estructuras que componen el sistema nervioso	PPIP11	Ítems de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo conceptual inferencial abierta, por medio de preguntas de desarrollo.
				Declarativo Conceptual	Pregunta cerrada	Explicar las funciones de cada órgano	PPIP12	Ítems de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas cerradas textuales.
				Procedimental operativo	Dibujo	Dibujar encéfalo	PPIE25	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo procedimental operativo de tipo reproductivo, en donde se debe dibujar un objeto.
Capas de la Tierra y sistema nervioso	Escrita	Sumativa	Ítem I	Declarativo Factual	Selección múltiple	Preguntas de selección múltiple	PPIP211	Ítem de la prueba escrita sumativa, que cuentan con un solo ítem que evalúa contenidos de tipo declarativo factual de tipo reproductivo, por medio de preguntas de selección múltiple.
			Ítem II	Procedimental operativo	Dibujo	Dibuje la Tierra y sus capas	PPIE25	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo procedimental operativo de tipo reproductivo, en donde se debe dibujar un objeto.

2.2. Lenguaje y Comunicación

A continuación se presentará la descripción de lo observado en las clases del profesor de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con el fin de analizar cuáles son las prácticas evaluativas que este lleva a cabo.

En primer lugar, considerando la importancia de los roles de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, es que la función diagnóstica es trabajada, principalmente, mediante preguntas que tienen el objeto de activar los conocimientos previos. En general, el tipo de preguntas que realiza el docente 1 implican respuestas de los alumnos de tipo factual reproductivo que apelan a la memoria, es decir, recordar contenidos de clases anteriores.

D1: “Ya ese era el nombre de la unidad nueva “sueños de niños”, pero ¿de qué se trató la clase del día martes que fue la última de lenguaje?” (Aula 1)

D1: “Ya, la sección se llama ¿qué aprendí? Y el tema es que repasemos la novela. ¿Recuerda qué características tiene la novela? Qué nosotros vimos con la cama mágica de Bartolo, en el libro.” (Aula 2)

La evaluación inicial diagnóstica tiene como objeto analizar la situación en que se encuentra cada estudiante antes de comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, las actividades deben apuntar a la recogida de información en cuanto a formas de razonar, conductas, representaciones y maneras de organizar el nuevo conocimiento por parte de cada estudiante. Por esto, cuando el docente de la clase observada realiza solo una síntesis de los contenidos de las clases previas, o bien realiza actividades en que los alumnos completan de manera oral una oración dada por el docente, no se están trabajando aspectos tan relevantes como conocer la estructura de acogida de los alumnos tal como es (Sanmartí, 2007).

D1: “Ya, estábamos en la lectura del oso panda. Habíamos visto que tenía algunas particularidades que eran medias extrañas y que nos llamaban la atención. Como esto de comer y que su alimento se demorara tanto en ser

digerido.” (Aula 2)

D1: “Es más largo que un cuento... es un texto literario más grande que un cuento y pertenece al género na... narra...” (Aula 1)

Por otro lado, no hay presencia de instrumentos evaluativos durante el rol diagnóstico, ya sea al iniciar la clase o una nueva unidad, por lo que dichas prácticas tienden a una evaluación tradicional, en donde lo importante es solo transmitir los contenidos a trabajar.

Entendiendo que para el paradigma alternativo la evaluación tiene un carácter continuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario establecer objetivos claros de los que se pretende que los alumnos alcancen ante una nueva unidad o sesión. Esto conlleva a analizar lo observado durante la clase del docente 1, el cual en ambas aulas suele explicitar el objetivo de la sesión, teniendo los alumnos una actitud pasiva, ya que solo escuchan lo que el docente enuncia, o bien se limitan a responder preguntas sobre lo que ya han trabajado, dejando de lado sus intereses, experiencias o concepciones.

D1: “vamos a describir personajes de novelas. Ese es el objetivo, vamos a empezar a trabajar con otro tipo de textos, ya no están los cuentos, como antes, ya no están, verdad, la biografía que también conocimos. Vamos a trabajar lo que es una novela. Y primero vamos a describir personajes. Cuando hablamos de la descripción de un personaje, en qué me tengo que fijar?” (Aula 2)

En segundo lugar, el rol formativo de la evaluación es fundamental para verificar el nivel de logro que están teniendo los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En este caso, resulta fundamental la retroalimentación, monitoreo y revisión que se realiza, con el fin de poder orientar y guiar al alumno.

El docente 1 revisa las respuestas de los alumnos o lo realizado en las distintas actividades, ya sea de manera individual o grupal. Sin embargo, se limita únicamente a plantear si está correcto lo realizado o la respuesta entregada por

los estudiantes, y, en el caso que no lo esté, simplemente establece cómo debe llevarse a cabo, o entrega la respuesta correcta a la pregunta planteada.

D1: “Para que aprenda o para poder ir a la universidad, ahí estaría mejor, arregla ahí. Pero está bien, arréglela.” (Aula 1)

D1: “Ya siga...cuál es el personaje principal... Lo leíste? Ya, anda a hacerlo de nuevo... Tienen que leer.” (Aula 2)

A su vez, también, en ocasiones, retroalimenta las respuestas entregadas por los alumnos, complementando las respuestas de estos.

A: “Para hacer manualidades.”

D1: “Para hacer manualidades nos servía... por eso es un texto instructivo, porque teníamos que seguir los pasos.” (Aula 1)

Dado que la evaluación auténtica pone el énfasis en su rol formativo, es necesario conocer los procedimientos evaluativos que utiliza, ya que permiten recabar evidencias de los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Sin embargo, antes de comenzar a usar dichos procedimientos, como se mencionó con anterioridad, el docente debe entregar las instrucciones de cómo proceder.

Ante esto, es que el docente 1 al comenzar sus actividades, suele dar instrucciones que se relacionan con el comportamiento que los alumnos deben tener frente a dicha actividad, haciendo hincapié en normas que apuntan a tener una buena postura o mantener silencio durante el desarrollo de la actividad.

D1: “A ver, niños sean buenos compañeros y no discutan. Ya, página 148. Niños, tomen asiento. Ya asiento, a las 1, a las 2 y a las 3. Libro y cuaderno encima. Ya, colóquese derecho. Paramos el escándalo. Guarde, saque su libro.” (Aula 2)

Por otro lado, existen instrucciones dadas por el docente 1 relacionadas a cómo proceder en la ejecución de actividades:

D1: “Sí. Ya, va a buscar en su libro la página 179 donde hay una fábula y la va a leer usted solito. La fábula de la página 179. Sht. Cuando la lea va a primero encerrar en el libro para que no se le pierda la oración completa donde está el adverbio y cuando tenga la oración subrayada la va a copiar en el cuaderno, porque tenemos que ver en qué contexto se usa el adverbio, qué está diciendo, si está acompañado del verbo o si tiene, quizá, otro acompañamiento. Entonces, va a buscar en la fábula la oración, la va a leer y va a estar atento con las palabras que ya conoce, el bien, el mañana, el hoy. Con esas que tiene en el cuaderno.” (Aula 2)

En relación a los instrumentos evaluativos observados durante las sesiones, el docente 1 realiza procedimientos variados como responder preguntas con alternativas y de desarrollo, completar oraciones, clasificar, copiar en el cuaderno, dibujar, escribir textos, leer de manera silenciosa, analizar novelas y elaborar resúmenes. No obstante, dichos procedimientos no son representativos, ya que fueron observados en pocas ocasiones, siendo lo común dentro del aula, únicamente, el realizar con los alumnos lecturas en voz alta, ya sea por medio de turnos o en conjunto.

D1: “Partimos por usted entonces Priscilla. “El patito feo. Era un hermoso día de verano y el Sol brillaba sobre la pradera. Entre las hierbas más largas, junto al borde de un arroyo, mamá pata graznaba feliz.” (Aula 1)

D1: “Ya, antes que leer, sí, tenemos una pequeña información sobre la novela que vamos a leer. Aparece como un resumen. Quién lo puede leer?” (Aula 2)

En tercer lugar, en relación a la evaluación sumativa, es importante resaltar que esta tiene la función de demostrar las competencias de los alumnos en situaciones reales y, a pesar de que se le puede adjudicar una calificación, esto no es un requerimiento (Ahumada, 2005). Sin embargo, en las sesiones observadas únicamente se llevan a cabo evaluaciones tipo prueba.

Según lo observado, lo primero que realiza en relación a los instrumentos tipo prueba es el repaso previo, el cual tiene la finalidad de que los alumnos recuerden los contenidos próximos a evaluar. Es importante resaltar que esto no

corresponde al paradigma auténtico, debido a que busca rescatar únicamente los contenidos conceptuales.

D1: “Ya... Vea en su cuaderno los tipos de globos... Lo que es un texto instructivo, los tipos de adverbios... revíselo... cinco minutitos, revise, aproveche.” (Aula 1)

Por otro lado, al igual que durante las actividades durante el proceso formativo, en la evaluación sumativa las instrucciones tienen el rol de indicarle al alumno lo que debe realizar, específicamente señalando las formalidades y características de la prueba y en relación a cómo debe comportarse en este tipo de situaciones.

D1: “Lo primero que deben colocar.... Lo primero que deben colocar es su nombre y Apellido con mayúscula (shhhhhh). Terminamos Alan de hablar de teléfonos. Coloque su nombre, su apellido con mayúscula, porque son sustantivos propios. Frank, Roberto. La fecha tamos a 7 del 11. La prueba tiene 26 puntos, la primera parte usted tiene que observar ese texto y completar las oraciones que están abajo. Mira los dibujos, lee lo que sale ahí y completa el texto anterior se llama: ...Qué otro nombre recibe: ...ahí usted completa. Número de globos de diálogo: ... número de viñetas... nombre del tipo de globo utilizado en el comic... ¿Qué es una viñeta? Ahí usted tiene que acordarse. Dibuja los siguientes globos de diálogo, y el último como no está con nombre lo eligen ustedes. (Aula 1)

D1: “Shhhhh...¿Terminaron? Calladita, Calladita.” (Aula 1)

Luego, en el transcurso de la evaluación calificada, el docente 1 realiza un monitoreo del proceso que los alumnos llevan a cabo, ya sea a través de preguntas que apuntan a determinar si ya han terminado la evaluación, como también revisando lo que ya ha sido realizado por los alumnos.

D1: “No, ahora usted tiene que encontrar adverbios y los va a ordenar. Puede que alguno le sobre, puede que alguno tenga tres, puede que uno tenga uno. Puede que quizás no tenga ninguno, pero ahí usted tiene que ordenar que adverbio va en la clasificación.” (Aula 1)

D1: “Si terminó, revise (...) A ver quién queda haciendo la prueba... levante la mano... ya usted la está haciendo... Ya en cinco minutos retiramos los primeros cuadernillos y hojas de los niños que ya terminaron, para que los demás sigan trabajando.” (Aula 1)

En dicho monitoreo se deja lado aspectos fundamentales como el resolver dudas, hacer un seguimiento constante a los alumnos, lo cual signifique para estos últimos una situación natural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente a la ejecución, en este caso de las pruebas calificadas, el docente realiza una revisión en conjunto con los alumnos, para identificar de manera inmediata los errores y aciertos.

D1: "Ya, terminan los compañeros y revisamos la prueba en forma oral (...) Rapidito, para que revisemos y usted recuerde si las escribió bien o no (...)Ya, mire acá, tenemos en la número 1, un tipo de texto acá... que lo trabajamos en la unidad, en el libro y en un power... Como se llama... Los niños que colocaron Condorito, yo les fui diciendo, Condorito es el nombre de la revista, es un personaje, pero este tipo de texto era un..."

Aos: “(Al unísono)Comic”

D1: “Ya, era un comic... esa era la respuesta correcta. Ya, ahí vamos a ver, puede ser cómic... después yo les pregunté: ¿Qué otro tipo de nombre recibe?” (Aula 1)

Ante lo anterior, el docente no enfatiza en hacer una retroalimentación que permita a los alumnos comprender los motivos de sus errores, y conocer las causas de las dificultades. En este aspecto, la evaluación auténtica propone enseñar a los alumnos a autoevaluarse, para que de este modo sean capaces de superar las barreras que obstaculizan sus aprendizajes.

Bajo este rol sumativo de la evaluación que ha sido analizado a partir de lo observado en las clases de Lenguaje y Comunicación, el docente 1 aplicó una serie de pruebas calificadas que se caracterizan principalmente por ser realizadas en fechas específicas con previo aviso a los alumnos, utilizándose una sesión de

90 minutos, para su realización. En cuanto a las características propias del instrumento utilizado, corresponden a pruebas escritas, que contienen ítems, principalmente, que evalúan contenidos de tipo declarativo factual, a través de la clasificación, como también con la presencia de preguntas de completación de oraciones y textos.

D1: “Ahí usted responde, y por último, aparece un fragmento pequeñito de otro texto, donde hay ocho adverbios. Lo tiene que marcar con color los ocho, y los clasifica. Si son de tiempo, si son de modo, de duda, de afirmación, de negación, de lugar o de cantidad.” (Aula 1)

D1: “La prueba tiene 26 puntos, la primera parte usted tiene que observar ese texto y completar las oraciones que están abajo. Mira los dibujos, lee lo que sale ahí y completa el texto anterior.” (Aula 1)

Lo mencionado con anterioridad, permite visualizar un énfasis en certificar o calificar los aprendizajes, lo cual está asociado concretamente con el paradigma tradicional de la evaluación, en donde lo importante es evaluar la adquisición de ciertos contenidos, como los analizados anteriormente. A la vez, esto es posible evidenciar a través del análisis realizado a tres de los instrumentos evaluativos aplicados por el docente 1, presentado en la siguiente tabla 7.

Tabla 7. Análisis de evaluaciones tipo prueba escrita realizadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación								
Contenido	Tipo de prueba	Rol	Ítem	Contenido a evaluar	Tipos de Pregunta	Descripción	Cód.	Explicación
Cómic	Escrita	Sumativa	Ítem I	Declarativo Factual	Completación	Completar oración en base a información que entrega un cómic.	PPIP24	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual de tipo reproductivo, por medio de preguntas de completación de oraciones y textos.
			Ítem II	Declarativo Factual	Identificación de componentes	Identificar globos de comic	PPIDF1	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual de tipo reproductivo, por medio de la identificación de los tipos de globos del cómic.
			Ítem III	Declarativo Factual	Preguntas cerradas (1)	Pregunta de comprensión lectora.	PPIP12	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual inferencial, por medio de preguntas cerradas.
				Declarativo Factual	Preguntas cerradas (1)	Pregunta de comprensión lectora.	PPIP12	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas cerradas textuales.
				Declarativo Conceptual	Preguntas abiertas o de desarrollo (1)	Pregunta de comprensión lectora.	PPIP11	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo conceptual inferencial abierta, por medio de preguntas de desarrollo.
			Ítem IV	Declarativo Factual	Identificación	Identificar en un texto adverbios	PPIDF1	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de la identificación.
				Declarativo Factual	Clasificación	Clasificarlos adverbios en una tabla	PPIP25	Ítem de prueba sumativa Docente lleva a cabo evaluaciones con instrumentos, tipo prueba escrita, que contiene ítems que evalúan contenidos de tipo declarativo factual de tipo reproductivo, a través de la clasificación.
			Lectura domiciliaria: Seguiremos siendo amigos	Escrita	Sumativa	Ítem I	Declarativo Conceptual	Selección múltiple
Ítem II	Declarativo Factual	Completación				Completar oración	PPIP24	Ítem de prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas de completación de oraciones y textos.
Ítem III	Declarativo Factual	Preguntas cerradas (3)				Preguntas de comprensión	PPIP12	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas cerradas textuales.
	Declarativo Conceptual	Pregunta abierta (1)				Preguntas de comprensión	PPIP11	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo conceptual inferencial abierta, por medio de preguntas de desarrollo.
Ítem IV	Declarativo Conceptual	Pregunta abierta				Descripción de objeto	PPIP11	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo conceptual inferencial abierta, por medio de preguntas de desarrollo.
	Procedimental operativo	Dibujar				Dibujar objeto.	PPIE25	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo procedimental operativo de tipo reproductivo, en donde se debe dibujar un objeto.

Lectura domiciliaria: Barcos que vuelan	Escrita	Sumativa	Ítem I	Declarativo Factual	Completación	Completar oración con contenidos de los leído	PIIP24	Ítem de prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas de completación de oraciones.
			Ítem II	Declarativo Factual	Verdadero o Falso	Preguntas de comprensión lectora por medio de Verdadero o Falso	PIIP23	Ítem de prueba sumativa que evalúa contenido de tipo factual reproductivo, por medio de preguntas verdadero y falso que requieren justificación.
			Ítem III	Declarativo Factual	Pregunta cerrada	Pregunta de comprensión lectora, mediante escritura de receta de libro.	PIIP12	Ítems de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas cerradas textuales.
			Ítem IV	Declarativo factual	Clasificación	Clasificar personajes principales y secundarios a partir de lista.	PIIP25	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, a través de la clasificación
			Ítem V	Declarativo Factual	Pregunta Cerrada (4)	Preguntas de comprensión	PIIP12	Ítem de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo declarativo factual reproductivo, por medio de preguntas cerradas textuales.
				Declarativo Conceptual	Pregunta abierta (1)	Preguntas de comprensión	PIIP11	Ítems de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo conceptual inferencial abierta, por medio de preguntas de desarrollo.
Ítem VI	Declarativo Conceptual	Pregunta abierta	Dibuja y explica: por qué el libro de llama "Barcos que vuelan"	PIIP11	Ítems de la prueba sumativa que evalúa contenidos de tipo conceptual inferencial abierta, por medio de preguntas de desarrollo.			

En esta tabla se especifica en primer lugar, las características propias de las evaluaciones, que en este caso corresponden a evaluaciones con un rol sumativo, del tipo escritas, con una serie de ítems que buscan evaluar, en su mayoría, contenidos de tipo declarativo factual y declarativo conceptual. A pesar que existe variedad en el tipo de preguntas presentes en las pruebas, mayormente se presentan preguntas cerradas en las tres evaluaciones mencionadas.

2.3. Prácticas evaluativas desde la perspectiva de los alumnos

Luego de haber analizado las prácticas evaluativas observadas en las distintas sesiones, es necesario analizar lo que los alumnos, en sus entrevistas, comentan respecto a las prácticas evaluativas que llevan a cabo durante las sesiones. Es importante resaltar que estos no siempre realizan diferencia entre una asignatura y otra, sino que, en su mayoría emiten comentarios generales

respecto a la evaluación.

Por un lado, alumnos de ambas aulas señalan que son evaluados mediante pruebas de carácter sumativo y, a su vez, algunos alumnos del aula dos, señalan también que realizan trabajos grupales. Sin embargo, esto no es representativo y no los identifican necesariamente como procedimientos evaluativos. También, aunque en menor medida, nombran la clasificación, la búsqueda de vocabulario, las guías, los dibujos, la creación de poemas, los ejercicios en el cuaderno, la lectura silenciosa y en voz alta, los trabajos y los trabajos de investigación y el análisis de novelas.

A8: “[Yo pienso que el profesor me está evaluando] cuando nos hace una prueba.”

A20: “Eh, a veces el tío Pedro nos hace hacer la, por ejemplo, nos hace hacer trabajos.”

Específicamente, en relación a la prueba, los alumnos del aula 2 plantean que el instrumento contiene principalmente preguntas declarativas factuales de selección múltiple. No obstante, los alumnos de ambas aulas también plantean que las pruebas contienen preguntas abiertas y cerradas, verdadero y falso, completación de oraciones y dibujos.

A16: “Y que ponen por ejemplo un texto de cualquier cosa, por ejemplo una vez un texto de unos ratones con una flauta, algo raro que leí el otro día y después salían alternativas debajo de... (...) Y te salían alternativas y después de eso otra cosa.”

Finalmente, alumnos de ambas aulas expresan que los docentes entregan los resultados en forma pública, es decir, frente a todo el curso.

A3: “Emm, cuando ya terminan de evaluar todas las pruebas van diciendo los resultados en voz alta.”

A16: “Dice, traje las pruebas y todos o uno, cualquier persona dice: tío Pedro diga las notas! Y dice, ya voy a decir las notas. Pesca las pruebas y empieza

de los 7 para abajo."

3. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS ANTE LA EVALUACIÓN

Finalmente, para de dar respuesta al tercer objetivo, el cual busca dar a conocer las actitudes ante la evaluación de los alumnos de los cuartos básicos de un colegio de la comuna de Hijuelas, se procederá a analizar las fuentes de información que permiten dar respuesta a esto, específicamente las entrevistas y las clases observadas en las que se llevaron a cabo evaluaciones tipo prueba.

Para analizar la información es necesario primero comprender que las actitudes de los estudiantes frente a la evaluación son respuestas valorativas manifestadas abiertamente o que pueden estar recubiertas por componentes afectivos, cognitivos y conductuales (Bolívar, 2002). Estas actitudes pueden ser favorables para el proceso evaluativo que está llevando a cabo el alumno, o bien desfavorables.

En relación a las actitudes favorables, los docentes y el director logran identificarlas y enunciarlas en sus entrevistas. Algunas de estas actitudes identificadas por los actores de la institución, además, fueron observadas en las clases que los alumnos desarrollaron evaluaciones con instrumentos tipo prueba.

Uno de los docentes y el director expresan que hay alumnos que se sienten tranquilos y se concentran al momento de rendir una evaluación.

D1: "Pero hay otros que sí, que se concentran, que están la hora y media haciendo su prueba, que si uno los manda revisar la revisan (...) siempre hay chiquillos ansiosos y otros que se lo toman con tranquilidad."

Dir: "Yo generalmente voy a las salas a tomar lectura en voz alta y ahí vamos viendo. Mira el 70% de los chiquillos están relajados y otros que están ni ahí con lo que..."

Por otro lado, el docente 3 expresa que, los alumnos se sienten satisfechos cuando observan que están logrando las metas o que están teniendo buenos resultados. Algo similar expresa el docente 1, al decir que ellos se sienten relajados después de rendir una evaluación.

D3: “Ahora, cuando no están logrando bien las cosas igual como que se tienden a frustrar, y cuando van bien como que les gusta.”

D1: “Y luego de la prueba algo... no, nada que se pueda decir, como observar que sea como extraño. Así como el relajo de dar la prueba y nada más...”

A su vez, el docente 1 también plantea que los estudiantes se sienten felices cuando reciben buenos resultados en sus evaluaciones, debido principalmente a que reciben recompensas en sus hogares.

D1: “Ahora si son evaluaciones buenas, ellos se las llevan felices y contentos para la casa, y las muestran (...) Ellos buscan una buena nota, porque también en la casa, hay unas felicitaciones o es comprarles algo, como un premio para ellos una buena nota.”

Continuando con las actitudes favorables ante el proceso evaluativo, también se percibe, durante la observación de la realización de las pruebas, que los estudiantes expresan felicidad al comprobar, en la revisión de la evaluación sumativa realizada inmediatamente después de rendirla, que han acertado en algunas respuestas. A su vez, se aprecia a un alumno en el aula 2, que asocia inmediatamente el rendimiento de la evaluación a la calificación.

A: “Tío, una mala! Una mala, me voy a sacar buena nota” (Aula 2)

D1: “¿Con qué texto nos encontrábamos?”

As: “con un texto instructivo.”

D1: “Texto instructivo.”

As: ¡¡Yujuuuu!!” (Aula 1)

D2: “ehhh a ver antes de ir almorzar, vamos a revisar bien rápido... Cuando estén todos callados eso sí.. Concentrados. Dice: es una parte importante del sistema nervioso, un largo manojito de nervios, el cual se extiende a lo largo de

la espalda, a lo largo de la espalda y está protegido por la médula espinal. Eso hace referencia...

As: "Médula espinal"

D2: "La medula espinal."

As: "¡Eh!" (Aula 1)

Durante la corrección de la evaluación, los estudiantes también manifiestan actitudes no favorables ante la evaluación, como lo es la frustración al comprobar que cometieron errores en las respuestas. Esto, a la vez es percibido por el docente 3, el cual comenta que los alumnos tienden a frustrarse al percibir que no están logrando las metas.

D2: "Y esa pregunta la podíamos ver acá po, donde Ya? 10 ¿Cuál de estas opciones muestra elementos que han sido organizados desde el más sencillo al más complejo... Célula-tejido-órgano-sistema de órganos-cuerpo humano, esa era la correcta."

A: "Eh pucha yo justo la había cambiado"

A2: "Pucha, yo puse esa, y después la cambié!"

D3: "Ahora, cuando no están logrando bien las cosas igual como que se tienden a frustrar."

Otra actitud desfavorable identificada durante el transcurso de las clases, es en relación a lo que enuncia el docente 1, sobre la competitividad entre los alumnos, dado que entre ellos se preguntan qué notas obtuvieron.

D1: "Sí, y tratan de comparar, de buscar las pruebas de los que les va siempre bien po (...) No, y lo peor es que entre ellas pelean... "no,es que yo me saque un 7", "Ah, no es que tú te sacaste un 6.7", y ahí..."

Por otro lado, a pesar de que ya se han planteado algunas actitudes desfavorables, el docente 3 expresa no haber observado este tipo de actitudes, como somatizaciones en los cuartos básicos. En cuanto al docente 1 comenta haberlo presenciado pero cuando los mismos alumnos estaban en tercero, es decir, que este año es poco habitual o simplemente no sucede. El profesor 3 lo atribuye principalmente a que realiza evaluaciones de tipo formativas en el

laboratorio, por lo que los alumnos no sienten la presión que sí puede verse con otros profesores. En esta misma línea, el director comenta algo similar, al decir que hay alumnos que somatizan en el proceso de evaluación sintiendo dolor de estómago o de cabeza, no obstante, enfatiza en que no es muy recurrente.

D3: “Bueno, generalmente cuando exteriorizan, se ponen nerviosos. Uno nota que como que empiezan a somatizar con respecto a la evaluación, les duele el estómago, algunos vomitan, otros empiezan con sudor en las manos, pero en ese grupo no vi mayormente ese tipo de conductas o actitudes (...) como la evaluación está tan inherente dentro del desarrollo del laboratorio que ellos realmente no sienten el peso de la evaluación. No se ponen nerviosos, porque finalmente no tiene nota (...) pero en ese grupo no vi mayormente ese tipo de conductas o actitudes (...) No sé si las habrán presentado cuando el profesor tomó la evaluación, pero al menos en la evaluación como era de carácter formativo y de proceso al interior del laboratorio no se observaron reacciones adversas.”

D1: “Mira, ahora en cuarto no, pero antes, el Frank en tercero, vomitaba de repente en las pruebas, el Frank pese a todos sus problemas de aprendizaje que tiene... vomitaba, no siempre, pero habían ocasiones en la que le dolía la guatita y vomitaba.”

Dir: “Mira claro ha habido casos de niños que llegan acá que les duele la guatita, que les duele la cabeza y entonces yo hablo con el profesor y ellos me dicen mira, esta es la segunda oportunidad que le damos, ¿me entiende la idea?... pero poco, poco, yo diría que no más de 10.”

No obstante lo anterior, el docente 1 y 2, de igual modo, manifiestan que los alumnos sí se muestran nerviosos durante las evaluaciones, lo cual es expresado físicamente mediante movimientos y miradas. A su vez, los mismos alumnos comentan en las entrevistas, al preguntarles cómo reaccionan cuando los están evaluando, que ellos transpiran, tiritan y se mueven, debido a que se ponen nerviosos en ese proceso.

D1: “Hay niños que se ponen muy nerviosos con las pruebas.”

D2: “Aquí tenemos un caballero que se sienta por acá, que en toda evaluación se pone super nervioso, tú lo observai al tiro porque empieza con el lapicito y empieza a mirarte...”

A17: “Me pongo nerviosa. Me empiezo a transpirar, sí.” (Aula 2)

A1: “Me pongo nerviosa y como que empiezo a tiritar así, me voy moviendo y después cuando no me sé una pregunta me salto a la otra y así voy.” (Aula 1)

Algo similar plantea el director al establecer que los estudiantes sí se ponen nerviosos, provocando que se les olviden, en ocasiones, lo que deben responder en las pruebas. A su juicio, esto se debe a que los alumnos asocian la evaluación únicamente a una calificación, a un evento punitivo, por lo que le tienen temor. El docente 2, también plantea que los alumnos le tienen miedo y en ocasiones, como las disertaciones, les provoca vergüenza, lo cual se manifiesta a través del llanto.

Dir: “Es que siempre si vemos la evaluación, desde el punto de vista respecto de la calificación. La evaluación para el alumno, es algo, entre comillas medio traumático, porque estamos solamente enfocando la evaluación como calificación y que claramente todos lo hacemos, porque en todos los colegios la evaluación se transforma en calificación no más y frente a eso, claro, las reacciones de los chiquillos son de susto (...) De repente los chiquillos estudian solamente memorizando, entonces como están nerviosos y llegan a la prueba... (...) Se les olvida.”

D2: “Las disertaciones no les gustan (...) Les da vergüenza. Hay unos eso sí... extraordinarios. Alvarito ahí...no hay como dejarlo... pero hay otros niños que nada. No hablan. Y si hablan 1 minuto, 10 son llanto. Pero las guías, las pruebas, los trabajos...bien.”

Otra de las actitudes identificadas por los profesores, específicamente el docente 1, es la ansiedad, la cual se manifiesta previo a la evaluación.

D1: “Hay muchos que son ansiosos, que quieren hacer la prueba altiro...”

Por otro lado, el docente 1 y el director expresan que algunos alumnos manifiestan actitudes desinteresadas por la evaluación, lo cual, en ocasiones, puede deberse a que no tiene calificación. El desinterés de los alumnos hacia la evaluación es desfavorable ante su proceso de aprendizaje, pues es en esta instancia cuando ellos se autorregulan. Si bien, dentro de una evaluación auténtica para los alumnos la evaluación es algo que se da, pero esto no es un proceso desinteresado, en cambio tiende a presentarse esta actitud debido a que son evaluaciones que solo tienen sentido en sí mismo, y no en el proceso de aprendizaje.

D1: “En el cuarto del año... este año, tercero del año pasado, se veía po, en algunos niños. En los que eran más lentos para leer, pero ahora no... ahora como que de repente les da lo mismo, les da lo mismo la nota (...)Sí, [cuándo están siendo evaluados y sin calificaciones] se dan cuenta, baja el nivel del interés en algunos.”

Dir: “Yo generalmente voy a las salas a tomar lectura en voz alta y ahí vamos viendo. Mira el 70% de los chiquillos están relajado y otros que están ni ahí con lo que...”

Dentro de la entrevista de los alumnos, es preciso indicar que con menor representatividad emergió de ellas tanto actitudes favorables como desfavorables al aprendizaje. Dentro de las primeras se puede rescatar que ellos presentan actitudes de relajo, concentración, seguridad y tranquilidad ante la evaluación. Por otra parte, en relación a las desfavorables, los alumnos manifiestan tener actitudes de ansiedad; rechazo; nerviosismo, el cual se manifiesta con sudor de manos, taquicardia y dolor de estómago; desmotivación; desconcentración; frustración; llanto, las cuales son consideradas actitudes desfavorables ante el aprendizaje.

En definitiva, las actitudes que los alumnos presentan ante la evaluación, en mayor medida son una respuesta a lo que se les ha transmitido día a día dentro de las aulas, por parte de sus docentes. Estos de una manera u otra influyen en cómo perciben los alumnos la evaluación, lo cual repercute en su actuar ya sea de

una manera positiva o negativa. Lo importante es que a partir de una evaluación auténtica de los aprendizajes, los alumnos consideren en la evaluación una instancia natural y propia de su proceso de enseñanza aprendizaje, de la cual no hay motivos para actitudes desfavorables ante este proceso.

VI. CONCLUSIONES

La evaluación otorga la oportunidad de conocer, reflexionar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante esta es posible obtener información continua y permanente sobre las fortalezas y debilidades, tanto de los aprendizajes que se están logrando por parte de los alumnos, como de las prácticas evaluativas que están llevando a cabo los docentes. De esta manera se podrán lograr aprendizajes significativos.

Los resultados obtenidos desde la Evaluación Docente en Chile en los últimos años, demuestran que el ámbito más descendido del quehacer pedagógico es la evaluación educativa.

La investigación cualitativa de tipo descriptiva realizada, consistió en un estudio de caso que buscó conocer cómo se comprende y desarrolla la evaluación en cuarto básico en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación en un colegio de la comuna de Hijuelas. Para ello se realizaron entrevistas, observaciones de clases y análisis de instrumentos evaluativos, los cuales permitieron dar respuesta a los objetivos planteados. Sin embargo, existieron ciertas limitaciones u obstáculos relacionados con la obtención de la información, tales como: cambios de actividades que impidieron observar la cantidad de clases programadas inicialmente y la imposibilidad de realizar una entrevista audio grabada al jefe de Unidad Técnica Pedagógica.

La investigación realizada contempla tres objetivos específicos, en primer lugar, conocer las concepciones de evaluación que poseen el director, los docentes y los alumnos de la institución educativa; en segundo lugar, las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes de estas asignaturas y, finalmente, conocer las actitudes que presentan los alumnos ante la evaluación.

En relación al primer objetivo de la investigación se concluye que no existe una concepción evaluativa común entre los distintos actores participantes, dado que se presentan dos lineamientos diferentes. En primer lugar, el director del establecimiento y el docente 3, se inclinan al enfoque alternativo de la evaluación, ya que declaran comprenderla como una autorregulación de los aprendizajes, continua y permanente, la cual tiene como fin generar aprendizajes significativos en los alumnos. A su vez, demuestran en sus discursos una apropiación de un modelo evaluativo actualizado, dado que le otorgan roles a la evaluación, enfatizando en las funciones diagnóstica, formativa y sumativa; promoviendo la utilización de variados procedimientos para recoger información respecto al aprendizaje de los distintos contenidos. La única diferencia que se evidencia entre ambos actores y que está en el marco de una evaluación tradicional, es que el docente 3 considera fundamental la utilización de la memoria como medio para el aprendizaje y manifiesta utilizar la heteroevaluación exclusivamente de manera unidireccional.

Por otro lado, los docentes 1 y 2 se inclinan hacia una concepción más tradicional de los aprendizajes, ya que presentan la evaluación como un suceso penalizador en donde el foco es calificar lo aprendido por los alumnos, principalmente mediante instrumentos de tipo prueba escrita. Además, expresan que el objetivo de la retroalimentación es por un lado, dar a conocer la respuesta correcta a los alumnos y, por otro lado, la entrega de las calificaciones. No obstante, de igual manera, en su discurso evidencian rasgos del enfoque alternativo, dado que manifiestan conocer los roles de la evaluación enunciando que evalúan constantemente a través de preguntas y que monitorean las actividades.

En torno a las concepciones que poseen los alumnos de la evaluación, se entiende que estas corresponden al enfoque tradicional, debido a que ellos la relacionan únicamente a un suceso calificado y punitivo ajeno al proceso de aprendizaje, el cual es llevado a cabo a través de pruebas escritas. Los

estudiantes al referirse en las entrevistas a los instrumentos y prácticas evaluativas, aluden de manera exclusiva a los docentes 1 y 2, lo cual se explica en que el docente 3 realiza únicamente evaluaciones de proceso sin calificación de por medio, entendiendo que solo son actividades.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo de la investigación, orientado a describir las prácticas evaluativas de los docentes en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación del establecimiento, es que se concluye que estas en mayor o menor grado, tienden a ser tradicionalistas, teniendo solo algunos rasgos alternativos.

Las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes en la asignatura de Ciencias Naturales, se caracterizan por considerar los roles evaluativos. En relación al rol diagnóstico, los docentes 2 y 3, utilizan las preguntas como recurso para recabar información de los conocimientos previos de los alumnos, no obstante estas son principalmente de tipo reproductivas que apuntan a los contenidos declarativos factuales.

Respecto al rol formativo de la evaluación existe una diferencia entre ambos docentes, pues, por un lado, el docente 2 realiza procedimientos como lecturas en voz alta y elaboración de tablas organizadoras en las que priman la reproducción de contenidos. Durante el proceso de retroalimentación de las actividades este se limita a evidenciar la respuesta correcta, por lo que se considera que el profesor se alinea en mayor grado al paradigma tradicional de la evaluación.

Por otro lado, el docente 3, se centra en el trabajo de laboratorios experimentales y en la copia de información en el cuaderno. Sin embargo, no se observa la utilización de instrumentos procedimentales. Esto conlleva a comprender que, a pesar de que los laboratorios que realiza favorecen la evaluación auténtica de los aprendizajes, el desarrollo de las habilidades y la alfabetización científica, este profesor no posee evidencias concretas del logro de

cada uno de los estudiantes. En cuanto a la retroalimentación este orienta a que los alumnos elaboren una mejor respuesta cuando considera que no son correctas.

Por último, en relación al rol sumativo de la evaluación, es asociado a una calificación por medio de un instrumento evaluativo tipo prueba escrita llevada a cabo, exclusivamente, por el docente 2. Principalmente, estas evaluaciones se caracterizan por estar constituidas por ítems declarativos factuales y conceptuales, y procedimental operativo, teniendo preguntas abiertas y cerradas, tales como selección múltiple, elaboración de dibujos. Con esto se deja en evidencia que el foco principal que le otorga el profesor a la evaluación es el de verificar los contenidos conceptuales, dejando de lado, en parte, lo procedimental, y en absoluto lo actitudinal.

En cuanto a las prácticas evaluativas realizadas en Lenguaje y Comunicación se obtiene que estas son similares a las realizadas por el docente 2, pues este en el rol diagnóstico también realiza preguntas de tipo reproductivas para activar los conocimientos previos y, además, lleva a cabo síntesis de clases anteriores, no considerando la opinión y aprendizajes de los alumnos en estas. A su vez, durante la evaluación formativa el docente realiza, en su mayoría, actividades de lectura en voz alta de manera grupal o individual. En cuanto al resto de las actividades observadas durante las sesiones, el profesor no realiza retroalimentaciones significativas, pues estas solo están limitadas a la entrega de la respuesta correcta.

La evaluación sumativa para este docente se basa en la aplicación de pruebas escritas calificadas, las cuales se caracterizan por estar compuestas por ítems que apuntan en su mayoría a evaluar contenidos declarativos factuales y conceptuales y, en menor medida, procedimentales operativos. Las evaluaciones analizadas contienen ítems de preguntas abiertas y cerradas tales como, completación, identificación de componentes, clasificación, opción múltiple, dibujos y Verdadero y Falso.

La mayoría de las prácticas realizadas por los tres docentes observados, se caracterizan por tener rasgos representativos de la evaluación tradicional, ya que se otorga menos relevancia a los contenidos procedimentales y actitudinales, el alumno no tiene un rol activo en ella y la información que es obtenida a través de la evaluación no es utilizada para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, ni para que los alumnos tomen consciencia de sus fortalezas y debilidades.

Finalmente, respecto al tercer objetivo que busca conocer las actitudes de los alumnos ante la evaluación, resulta que estos presentan en su mayoría actitudes desfavorables. Entre estas fue posible encontrar el nerviosismo, llanto, desinterés, ansiedad, miedo, frustración y competitividad. De acuerdo a lo observado y lo enunciado por los alumnos, estas actitudes se manifiestan en los momentos de aplicación de pruebas calificadas. Por otro lado, docentes y director en las entrevistas realizadas, declaran que los alumnos suelen tener una actitud favorable. Estas que fueron identificadas por los actores son primordialmente de tranquilidad y concentración en el momento de la evaluación, y de satisfacción y felicidad al obtener buenos resultados.

Si dentro del proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación significara un proceso natural, se presentarían actitudes favorables por parte de los alumnos, los cuales comprenderían que las instancias calificadas son simplemente una evidencia más de su proceso de aprendizaje. No obstante, las actitudes favorables que se presentan, están asociadas con el hecho de haber finalizado la evaluación y en algunos casos, el haber obtenido resultados positivos, lo cual está directamente relacionado con concepciones y prácticas tradicionales de la evaluación.

Luego de haber concluido en torno a cada uno de los objetivos de la investigación es que se obtiene una visión panorámica de la realidad evaluativa del cuarto básico de un colegio de la comuna de Hijuelas en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación.

En primer lugar, se comprende que no existe coherencia entre las concepciones de los docentes y las prácticas que llevan a cabo, pues poseen un discurso que tiene características del paradigma alternativo, pero no logran que esto se evidencie en el aula.

En segundo lugar, el director presenta una concepción alternativa de la evaluación, sin embargo, esta no es transmitida a los docentes observados a pesar de su rol de liderazgo educativo.

En tercer lugar, se considera que las prácticas evaluativas de los docentes, como ya se ha expresado en otras investigaciones (Pajares, 1992; Knowles, 1994; Calatayud, 1998; Zaldivar, 2006; Báez et al., 2007; Prieto & Contreras, 2008), influyen en las concepciones que poseen los alumnos sobre la evaluación. A su vez, el análisis realizado ha permitido comprender que estas prácticas inciden en las actitudes que los estudiantes presentan ante la evaluación educativa, ya que coincide que los alumnos tienen actitudes desfavorables en clases de profesores que realizan prácticas evaluativas tradicionales.

A pesar que se ha intentado diferenciar a los actores, según el paradigma al que se adscriben, la intención no ha sido responsabilizar a estos de la concepción tradicional que aún está presente dentro de las aulas, sino que el propósito ha sido dar a conocer y evidenciar una problemática que posiblemente esté arraigada en muchos contextos educacionales. Tal como plantean Castillo y Cobreizo (2003), “en la práctica de muchas aulas y muchos centros, la evaluación sigue siendo la hora del examen, el día del examen o la semana de exámenes” (p.317).

Se considera que solo cuando se produzca un cambio de conceptualización de evaluación y acción didáctica en todos los responsables que están directamente implicados en la educación, es decir, directores, profesores, alumnos, entre otros, se avanzará hacia una cultura evaluadora, que busque trabajar una evaluación auténtica de los aprendizajes.

Con todo lo anterior, surgen nuevas interrogantes, por lo que dentro de las proyecciones investigativas ante los resultados obtenidos, se encuentra el dar respuesta a:

- ¿Qué factores inciden en que las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes observados no estén en concordancia?
- ¿Qué motivos existen para que la concepción del director no logre ser traspasada hacia los docentes?
- Y por último, en un contexto donde se lleven a cabo prácticas evaluativas bajo el paradigma alternativo, ¿cuáles serán las actitudes de los alumnos ante una evaluación auténtica?

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, T. (1999). *Alfabetización científica*. Madrid: Narcea.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Editorial Paidós.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Albornoz, E., & Cerda, M. (2007). *Concepciones teóricas v/s Prácticas evaluativas en el aula: Un estudio desde los actores del proceso* (Tesis de maestría). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2007/albornoz_e/html/index-frames.html
- Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, 1, 1-80. Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Revista Perspectiva Educativa*, 45(1), 45-67.
- Álvarez Méndez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

Anderson, S. (Julio- diciembre, 2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127>

Aquino, S., Izquierdo, I., & Echaz, B. (Enero-Abril, 2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades investigativas en educación*, 13 (1), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44725654002.pdf>

Arcà, M. (2002). ¿Cómo funciona la interacción entre profesor/alumno y la interacción entre iguales en el aula de ciencias?. En M. Benlloch (Comp.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 69-89). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Azcona, L., & Quipildor, C. (2005). El significado que le otorgan a la evaluación los docentes del área de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3),113-124. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a07azcona.pdf>

- Báez, M., Cantú, C., & Gómez, K. (2007). *Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio* (Tesis de licenciatura, Facultad de Matemáticas-UADY). Recuperado de http://www.matematicas.uady.mx/dme/docs/tesis/TesisGrupal_Baez-Cantu-Gomez.pdf
- Barberá, E., Bolívar, A., Calvo, J., Coll, C., Fuster, J., García, M., ... & Yábar, J. (2000). *El constructivismo en la práctica*. España: Editorial Graó.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barrón, M. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Revista Perspectiva Educativa*, 45, 103-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100007.pdf>
- Beard, R. (1974). *Tratado de pedagogía general; Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Beyer, H., Eyzaguirre, A., & Fontaine, L. (2003). La reforma educacional chilena. Una apreciación crítica. En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (pp. 179-199). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bofarull, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como*

procedimiento (pp. 131-139). Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2002a). *Evaluación de valores y actitudes*. Madrid, España: ANAYA.

Bolívar, A. (2002b). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En S. Castillo (Ed.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 91-114). Madrid, España: Prentice Hall.

Bolívar, A. (Julio- diciembre, 2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112>

Blanco, Á. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 311-330. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220311A/15466>

Boubée, C., Sastre Vázquez, P., Delorenzi, O., & Rey, A. M. G. (2010). Concepciones y creencias de los docentes sobre la matemática en una facultad de agronomía: un estudio de caso. *REPEM III – Memorias*. Recuperado de <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem10/memorias/comunicaciones>

/Reflexiones/CB%2040.pdf

Boza, Á., & Toscano, M. (enero-abril 2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART8.pdf>.

Briones, G. (1993). *Evaluación Educativa*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Secab.

Bybee, R. W. (2010). *The teaching of science: 21st century perspectives*. Unites States of America: NSTA press.

Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en ciencias. En M. Jiménez (coord.), *Enseñar ciencias* (pp. 95-118). Barcelona, España: GRAÓ.

Cabrerizo, J. (2002). La evaluación de los procedimientos de aprendizaje. En S. Castillo (Ed.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 1-33). Madrid, España: Prentice Hall.

Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>

Calatayud, M. (1998). Reflexión de los alumnos de educación primaria sobre preconcepciones evaluativas. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*

(pp. 91-110). España: Grao.

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Canché, J., Farfán, R. M., & Montiel, G. (2009). Creencias y concepciones de los profesores: un estudio en un escenario virtual. *Acta latinoamericana de matemática educativa, Comité Latinoamericano de Matemática Educativa (Clame), Colegio Mexicano de Matemática Educativa AC, México, 22*, 1511-1519. Recuperado de [http://www.matedu.cicata.ipn.mx/archivos/\(JCanche-RFarfan-GMontiel2009\)-ALME22-.pdf](http://www.matedu.cicata.ipn.mx/archivos/(JCanche-RFarfan-GMontiel2009)-ALME22-.pdf)

Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Castillo, S. (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En *Autor (Ed.), Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 1-33). Madrid, España: Prentice Hall.

Castillo, S. (2007). El profesorado ante la evaluación de sus alumnos: estrategias

y actitudes. En P. Díez Arcos (Coord.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje: técnicas y estrategias* (pp. 205-233). España: Secretaría Regional Técnica.

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión Lectora*. Barcelona: Graó.

Coll, C., Pozo, I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI, Santillana.

Coll, E., & Valls, E. (1994). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, I. Pozo, B. Sarabia & E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la reforma* (pp. 81- 132). Madrid: Santillana.

Collins, J., Brown L., & Neuman, A. (1995). Evaluación auténtica y multimedia. *Higher Education, Research and Development*, 17 (8), 305-322.

Combs, A. W., Soper, D. W., & Courson, C. C. (1963). The measurement of the self-concept and self-report. *Educational and Psychological Measurement*, 23(3), 493-500.

Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Ariel Educación.

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Condemarín, M., & Medina, A. (2007). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Cox, C. (2005). Las Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educacionales en el cambio de Siglo* (pp.19-123). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Díaz, N. (1994). *Una década de alfabetización científica y tecnológica en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Editorial MEC.

Devés, R., & Reyes, P. (2007). Principios y Estrategias del Programa de Educación en Ciencias basada en la Indagación (ECBI). *Pensamiento Educativo. Revista de investigación social Latinoamericana*, 41(2), 115-131. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/419>

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

ECBI-Chile. (12 de marzo de 2014). Programa de Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación. Recuperado de <http://www.ecbichile.cl/>

Elola, N., & Toranzos, L.V. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>.

Escámez, J. (1991). *Qué hacer en educación moral, en AA.VV. Homenaje al profesor doctor D. Ricardo Marín Ibáñez*. Madrid, España: UNED.

Escámez, J., & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, España: NauLli-bres.

Escudero, T. (1986). Algunos criterios y evidencia del rendimiento universitario. En M. Latiesa (Ed.), *Educación y rendimiento académico en la universidad* (pp. 187-204). Madrid, España: CIDE.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia.

Furman, M., & de Podesta, M. (2010). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Gajardo, M. (2003). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. En M. Gajardo & J.M. Puryear (Ed.), *Formas y reformas de la educación en América Latina* (pp. 33-102). Santiago, Chile: LOM.

- Gallego, J. A. (2003). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de las Educación, Granada, España.
- Gallegos, R., Pérez, R., & Torres, L.(2004). *La construcción escolar de las ciencias*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- García, E. (2006). *Una caracterización de la cultura didáctica al interior del aula de cálculo. Factor reflexivo del quehacer docente en los estilos de aprendizaje* (Tesis de Licenciatura, Facultad de Matemáticas-UADY). Recuperado de http://www.matematicas.uady.mx/dme/docs/tesis/Tesis_Erika.pdf
- García Carrasco, J., & Villa, A. (1984). Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente. En J. M. Esteve (ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid, España: Narcea.
- García, L., Azcárate, C. & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *RELIME, Revista Latinoamericana de Investigación de Matemática Educativa*, 9 (1), 85 -116.
- García, R., & Sales, A. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, España: Desclee de Brower.

- García-Huidobro, J., & Cox, C. (1999). Capítulo I: La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 7-46). Madrid: Editorial Popular.
- Gargallo, B., Almerich, G., García, E., & Jiménez, M. Á. (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Universidad de Salamanca*, 12 (3), 200- 220. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201022647010.pdf>.
- Gargallo, B., Garfella, P., Pérez Pérez, C., & Fernández March, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. *Ponencia al III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid*. Recuperado de <http://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., & Jiménez, M.Á. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios, el cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Universidad de Salamanca*, 8(2), 238-258. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes

universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion28.htm>.

Gil Saura, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 27-51.

Gómez, C., & López, N. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Medellín.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10839/245>

Gómez, C., & Valero, P. (1995). *Calculadoras gráficas y precálculo: el impacto en las creencias del profesor. Aportes de "una empresa docente" la IX CIAEM* (pp. 141-162). Bogotá, Colombia: Una empresa docente y Grupo Editorial Iberoamérica. Recuperado de <http://ued.uniandes.edu.co/servidor/ued/CDRomRIBIE/CAL&PC/PDF/8-Creencia.pdf>

Gómez-Chacón, I.M. (2010). Actitudes de los estudiantes en el aprendizaje de la matemática con tecnología. *Enseñanza de las ciencias*, 28(2), 227-244.
Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/199615/353389>.

Gorrochotegui, A. (2010). *Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo. Una guía de práctica*. Caracas: Universidad Monteávila.

Guío Gutiérrez, F. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en colegios distritales de la localidad de Usaquén* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, D.C., Colombia.
Recuperado de http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/1660/1/Fernando_Gu_o_Guti_rrez.pdf

Guzmán, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Sinéctica*, (34), 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100010&lng=es&tlng=es.

Gysling, J. (2005). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de Siglo* (pp. 213-252). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. España: Ministerio de educación y Ciencias, Morata.

Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H.,...&

- Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art04.pdf>
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora: Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp.73-102). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Horn, A., & Marfán, J. (Julio- diciembre, 2010). Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116>.
- Hornkohl, M. (2003). Gestión del sistema escolar y municipal. En R. Hevia (Ed.) *La educación en Chile, hoy* (pp. 203-209). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hurd, P. (Octubre, 1958). Science Literacy: It's Meaning for American Schools. *Educational Leadership*, 16(1),13-52. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct58/vol16/num01/toc.aspx>.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En

Evaluación como ayuda al aprendizaje (pp. 21-44). España: Grao.

Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y Evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp.103-127). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Knowles, J. G. (1994). Metaphors as windows on a personal history: A beginning teachers' experience. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 37-63.

Lederman, N., Lederman, J., & Bell, R. (2004). *Constructing science in elementary classrooms*. Estados Unidos: Pearson.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Ley General de Educación, N°20.370, Ministerio de Educación, (2009)

Ley de Subvención Escolar Preferencial, N°20.248, Ministerio de Educación, (2008)

Liguori, L., & Noste, M. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Llinares, S. (1991). La naturaleza de la comprensión de las nociones matemáticas curriculares: variables en la formación de profesores de matemáticas. En C. Marcelo et al. (Eds.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 277-320). Sevilla, España:

Servicio de publicaciones, Universidad de Sevilla.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós

Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Londoño, M., Martínez, A., & Salazar, N. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Juvenil Nuevo Futuro* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10839/244>.

Lopehandía, O. (1966). *Actitudes y hábitos de estudio*, Santiago: Universidad de Chile.

Lorenzo, M. (2002). La evaluación de los contenidos conceptuales. En Castillo, S. Editor, *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 55-71). Madrid, España: Prentice Hall.

Lukas, J. F., & Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Maclellan, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. Recuperado de <http://strathprints.strath.ac.uk/2427/1/strathprints002427.pdf>.

- Macotela, S., Seda, R., & Flores, I. (Febrero, 1997). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 1-24. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>.
- Mager, R. (1971). *Actitudes positivas en la enseñanza*. México: Editorial Pax-México.
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Chile: Centro de medición MIDE UC.
- Marco-Stiefel, B. (2002). Alfabetización científica y enseñanza de las Ciencias. Estado de la cuestión. En P. Membiela (Ed.), *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología- Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Martí, J. (2012). *Aprender ciencias en la educación primaria*. España: Editorial Graó.
- Martínez, A., Sepúlveda, M., Muñoz, Z., & Molina, L. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Lola González del municipio de Medellín Antioquia* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10839/249>.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Editorial Horsori.

- Maureira, O. (2000). *Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Mauri, T., & Rochera, M. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en educación secundaria*. España: Editorial Graó.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385%3E>
- Mcguire, W.J. (1969). The Nature of Attitude change. En G. Linzey & E. Aronson (Eds.). *The Handbook of social Psychology* (pp. 137-314). Reading, Mass: Adison-Wesley.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Programa de estudio Lenguaje y Comunicación de cuarto básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Programa de estudio Ciencias Naturales de cuarto básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases Curriculares de Ciencias Naturales. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2006). La reforma educativa en Marcha. Políticas del ministerio de educación

Ministerio de Educación (2013). Resultados Evaluación Docente 2012. Recuperado de http://www.docentemas.cl/docs/2012/Resultados_Evaluacion_Docente_2012.pdf

Morales, C. (2000). *Actitudes de los estudiantes y los docentes hacia la computadora y los medios de aprendizaje*. Recuperado de http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/Introduccion_actitudes.pdf

Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián, España: Editorial Ttartalo, en colaboración con la Universidad de Comillas.

Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. España: Universidad Pontificia Comillas.

Moreno, M. (2005). El papel de la didáctica en la enseñanza del cálculo: evolución, estado actual y retos futuros. En A. Maz, B. Gómez & M. Torralbo (Eds.),

Noveno Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática SEIEM (pp. 81-96). Córdoba: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Moreno, M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los procesos universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n2p265.pdf>

Mourshed, M., Chijioke C., & Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo (informe) PREAL / McKinsey & Company Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.ceibal.org.uy/docs/PREALDOC61V.pdf>

Mullis, I., Martin, M., Smith, T., Garden, R., Gregory, R., González, E., Chrostowski, S., & O'Connor, K. (2003). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*. Madrid, España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto nacional de la Calidad y evaluación.

National Science Resources Center. (2002). *Science for all children. Guide to improving elementary science education in your school district*. Estados Unidos: National Academy Press.

- Niño, V. (2005). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Editores.
- OCDE. (2006). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. España: Santillana Educación.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitude and attitude change. *Annual Review of psychology*, 44, 117-154.
- Ortíz, L. (2006). La nueva concepción de la evaluación de aprendizajes en la educación de las Ciencias de la Salud. *Revista Educación de las Ciencias de la Salud*, 3(1), 6-13. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol312006/art3106a.pdf>
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1998). *El aprendizaje de las ciencias. Influencia de las "ideas previas" de los alumnos*. Madrid, España: Narcea.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parra, E. (2008). *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Pedrinaci, E., Caamaño, A., Cañal de León, P. & de Pro Bueno, A. (2012). 11 *ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas de análisis de datos*. Madrid: La Muralla S. A.
- Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Pérez Juste, R., & García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico Evaluación y toma de decisiones*. Madrid, España: Rialp.
- Pérez Rocha, M. (2005). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En R. Glazman (coord.), *Caras de la evaluación educativa* (pp.175-183). México, D.F.: PAIDEIA.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Ponte, J. P. (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. En L. Bazzini (Ed.), *Theory and practice in mathematics education: Proceedings of the V Conference for the Systematic Cooperation Between the Theory in Practice in Mathematics* (pp. 169-177). Pavia, Italia: ISDAF.
- Porto, M. (Diciembre, 2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. *Cuadernos de la*

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, (15), 63-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501507>.

Pozo, I. (1994). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, Pozo, I. B. Sarabia & E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la reforma* (pp. 19-80). Madrid: Santillana

Pozo, J., & Gómez Crespo, M. (2006). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid, España: Morata.

Pozo, J., & Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.

Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de educación*. Viña del Mar, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052008000200015.

Pujol, M. (2007). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis Educación.

Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-20). España: Grao.

Quintanilla, M., & Adúriz-Bravo, A. (2006). *Enseñar ciencias en el nuevo milenio. Retas y propuestas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Quipildor, S. (s.f.). Las concepciones de los docentes sobre la evaluación, en el área de las Ciencias Sociales. Trabajo presentado en I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa II Jornadas Regionales VI Jornadas Institucionales. Secretaría de Investigación Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/114%20-%20Quipildor%20-%20UNLaPampa.pdf>

Rabanal, D. (2002). La evaluación y la enseñanza. En S. Castillo (Ed.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 35-54). Madrid, España: Prentice Hall.

- Ramo, Z., & Gutiérrez, R. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Reglamento de Evaluación, N° 192, Departamento Jurídico, Ministerio de Educación, (2004).
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Rivas, J., & Ruíz, J. (2004). *Las calificaciones, ¿control, castigo o premio?. Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/540Rivas.PDF>
- Rockeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values*. An Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Editorial Trillas.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rotger, B. (1989). *Evaluación Formativa*. Colombia: Editorial Cincel.
- Ruiz-Gallardo, J.R., Ruiz, E., & Ureña, N. (2012). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 8(22), 17-29.

Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, España: Grao.

Sánchez, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (33), 62-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=312126> ISSN 1133-9829

Sánchez, G., & Ursini, S. (2010). Actitudes hacia las matemáticas y matemáticas con tecnología: estudios de género con estudiantes de secundaria [Edición especial]. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, Tomo II. 303-318.

Sánchez, J., Jiménez-Grajales, A., Sánchez, N., & González-Sepúlveda, J. (2013). Sinergia educativa: Adaptación de una Clase Magistral en un Instituto Tecnológico. *Conciencia Tecnológica*, (46) 17-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94429298004>

Sánchez, M., García, J., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula, qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.

Sanmartí, N. (2001). ¿Puede la temida evaluación convertirse en una estrategia para enseñar y aprender ciencias?. En M. Benlloch (Comp.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 295-315). Barcelona:

Paidós Educador.

Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Síntesis Educación.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9879264172616-en>.

Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación Educativa 2. Enfoque práctico de la evaluación integral*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Narcea.

Sarabia, B. (1994). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, I. Pozo, B. Sarabia & E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la reforma* (pp. 133-198). Madrid: Santillana.

Schuck, N. (2012). *¿El éxito del viejo o del nuevo hacer? Las prácticas evaluativas en tres escuelas municipales de Educación Básica de Coyhaique, Región*

de Aysén, Chile. *Magallania (Chile)*, 40(2), 101-111. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442012000200006>.

Solbes, J. & Vilches, A. (1997). Las interacciones CTS en los nuevos textos de la Enseñanza Secundaria. En E. Banet & A. de Pro (Eds.) *Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Vol. I* (pp.142-147). Murcia, España: DM.

Solbes, J., Vilches, A., & Gil, D. (2002b). Papel de las interacciones CTS en el futuro de la enseñanza de las ciencias. En P. Membiela (Ed.), *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva ciencia-tecnología-sociedad. Formación científica para la ciudadanía* (pp. 221-231). Madrid: Narcea.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tamir, P. & García Rovira, M. (1992). Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en los libros de texto de ciencias utilizados en Cataluña. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(1), 3-12. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=94539>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

- Thompson, A. (1992). Teacher's Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. En D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Torres, A. M. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 285-304. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100017&script=sci_arttext
- Trillo, F. (2005). Competencias Docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?. *Revista Perspectiva Educacional*, 45(1), 85- 101.
- Trillo, F., & Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, Chile: Editorial Atenas Ltda.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *Ciencias Naturales. Programa de Estudio para Cuarto Año Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

- Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Cuarto Año Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velásquez Buendía, R., & Maldonado Rico, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en la educación física. En J.L. Hernández Álvarez & R. Velásquez Buendía (Coords.), *La evaluación en educación física, Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, Corporación Editora Nacional.
- Whittingham, M.V. (2007). El Control de Gestión por resultados y la política social. En J. Cortázar (Ed.), *Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales* (pp. 231-274). Washington D.C, Estados Unidos: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: cómo enseñar*. España: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.

Zaldivar, D. (2006). *Un estudio sobre elementos para el diseño de actividades didácticas en Cálculo* (Tesis de licenciatura, Facultad de Matemáticas-UADY). Recuperado de http://www.matematicas.uady.mx/dme/docs/tesis/Tesis_DavidZaldivar.pdf

Zaragoza Raduà, J. M. (2003). *Actitudes del profesorado en Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los alumnos* (Tesis doctoral). <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5023/jmzr1de1.pdf?sequence=1>.

ANEXOS CD-ROM