

90
AÑOS
1928 - 2018



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA**

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN EN EL CONTEXTO DEL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE, ESTUDIO DE CASOS DE DOCENTES QUE EJERCEN EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES A NIVEL DE 5° AÑO BÁSICO EN ESTABLECIMIENTO DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR

TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y MENCIÓN EN CIENCIAS NATURALES Y MATEMÁTICAS

Profesor Guía: Livio Núñez Tapia

Estudiantes: Mayra Rivera Mena

Javiera Sánchez Rojas

Abihail Saucedo Ortiz

Viña del Mar, jueves 16 de agosto de 2018

ÍNDICE

ÍNDICE	2
RESUMEN.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 Evaluación	12
1.1.1 Definición del concepto de evaluación.....	13
1.1.2 Funciones de la evaluación	18
1.1.3 Modalidades de la evaluación	21
1.1.3.1 Según el momento de evaluación	21
1.1.3.2 Según la finalidad de la evaluación	24
1.1.3.3 Según los agentes de la evaluación.....	27
1.1.4 Diseño del proceso de evaluación	31
1.1.4.1 La evaluación como parte de la planificación docente	32
1.1.5 Evaluación en el contexto del currículum nacional	36
1.1.5.1 Evaluación para el aprendizaje: Enfoque propuesto en el marco curricular... 39	
1.1.6 Programa de Estudio de Ciencias Naturales	45
1.1.6.1 Orientaciones para evaluar los aprendizajes.....	46
1.1.6.2 Orientaciones para evaluar los aprendizajes en Ciencias Naturales	48
1.1.7 Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales.....	49
1.1.7.1 La evaluación en ciencias naturales.....	49
1.1.7.2 Criterios de evaluación en proceso de Evaluación para el Aprendizaje en las Ciencias Naturales.....	51
1.1.7.3 La autoevaluación y coevaluación para el Aprendizaje de las Ciencias Naturales	55
1.1.7.4 La retroalimentación para el Aprendizaje en las Ciencias Naturales	57
1.2 Retroalimentación	61
1.2.1 Retroalimentación en la educación.....	61
1.2.2 Modelo de la Retroalimentación	64
1.2.3 Modelo de Hattie & Timperley (2007)	65
1.2.4 Tipologías de retroalimentación.....	69

1.2.4.1 Tipología Tunstall & Gipps (1996)	70
1.2.4.2 Tipología Wiggin (1998)	73
1.2.4.3 Tipología Wilson (2002)	74
1.2.4.4 Tipología Anijovich (2010).....	76
1.2.5 Factores que inciden dentro del proceso de Retroalimentación.....	78
1.2.5.1 Diálogo	78
1.2.5.2 Tiempo.....	79
1.2.5.3 Claridad de los objetivos y criterios a desarrollar	80
CAPÍTULO 2 MARCO METODOLÓGICO	82
2.1 Planteamiento del problema	83
2.2 Objetivo general.....	83
2.3 Objetivos específicos	83
2.4 Justificación del problema.....	84
2.5 Paradigma de la investigación	87
2.6 Diseño/ Metodología de investigación.....	88
2.6.1 Técnicas de recogida de información	92
2.6.1.1 Entrevista semi- estructurada.....	93
2.6.1.2 Observación no participativa.....	94
2.6.1.3 Análisis de contenidos de documentos	95
2.6.2 Instrumentos de recogida de información	96
2.6.3 Etapas del proceso de investigación	103
2.7 Selección de casos	104
2.7.1 Definición de participantes.....	105
2.7.2 Criterios para la selección de los casos.....	106
2.7.3 Etapas y dificultades en el proceso de selección de los casos	109
CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	111
3.1 Análisis de entrevistas	112
3.1.1 Categoría 1: Concepciones de evaluación	114
3.1.1.A. Concepto evaluación	114
3.1.1.B. Propósito evaluación	116
3.1.1.C. Tipos de evaluación	117
3.1.1.D. Momentos evaluativos.....	120

3.1.2. Categoría 2: Percepciones respecto de las orientaciones entregadas por el MINEDUC	123
3.1.2.A. Referentes bibliográficos	123
3.1.2.B. Valoración de los referentes bibliográficos.....	126
3.1.2.C. Habilidades y contenidos del Programa de Ciencias Naturales en 5° básico	128
3.1.2.D. Instrumentos y/ técnicas del Programa Ciencias Naturales en 5to Básico .	131
3.1.3. Categoría 3: Enfoque de evaluación para el aprendizaje.....	136
3.1.3.A. Antecedentes del enfoque de evaluación para el aprendizaje	136
3.1.3.B. Implementación del enfoque de evaluación para el aprendizaje	140
3.1.4. Categoría 4: Retroalimentación	144
3.1.4.A. Concepto de retroalimentación	144
3.1.4.B. Implementación de retroalimentación	149
3.2 Análisis de documentos	154
3.2.1 Resultados de las prácticas de retroalimentación escrita en la asignatura de Ciencias Naturales.	156
3.2.1.A. Resultados Calificación Alta	156
3.2.1.B. Resultados Calificación Intermedia.....	160
3.2.1.C. Resultados Calificación Baja	163
3.2.2. Categorías de análisis de documentos: Prácticas de retroalimentación escrita en la asignatura de Ciencias Naturales.	167
3.2.3 Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita	170
3.2.3.A Caso 1	170
3.2.3.B Caso 2.....	185
3.2.3.C Caso 3.....	195
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES	204
4.1 Conclusiones por objetivos	205
4.1.1 Objetivo específico 1	205
4.1.2 Objetivo específico 2	209
4.1.3 Objetivo específico 3	211
4.1.4 Objetivo específico 4	216
4.1.5 Objetivo General	220
4.2 Limitaciones y proyecciones de la investigación	225

4.2.1. Limitaciones	225
4.2.2. Proyecciones.....	226
5. BIBLIOGRAFÍA.....	228
5.1 LINKGRAFÍA.....	237
6. ANEXOS.....	242
Anexo 1: Pauta de Validación	242
Anexo 1.1 Entrevista semi-estructurada	242
Anexo 1.2 Pauta de Validación de Instrumento (Lista de cotejo)	246
Anexo 2 Instrumento: Entrevista semi-estructurada	248
Anexo 3 Instrumento: Lista de cotejo	250
Anexo 4 Cartas a Directores	251
Anexo 5 Autorización de consentimiento informado	252

RESUMEN

Por medio del presente trabajo se dará cuenta de una investigación de carácter cualitativa, la cual pretende profundizar en las concepciones y prácticas pedagógicas que poseen los docentes frente al proceso de retroalimentación ligado a la evaluación para el aprendizaje.

Para esto se ha trabajado con tres casos, las cuales ejercen en la actualidad como docentes de 5to básico, en la asignatura de Ciencias Naturales. Al mismo tiempo, se ha considerado como referente que los/as docentes se encuentren ligadas a los procesos de mentoría realizados a los profesores en formación de mención en Ciencias Naturales, de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Para conocer las concepciones que dichos docentes, se ha seleccionado desde el punto de vista metodológico, el estudio de caso, y se han incorporado como elementos de recogida de información, la aplicación de una entrevista semiestructurada y una pauta de revisión de documentos del proceso de retroalimentación escrita realizadas por las docentes.

A partir de los datos obtenidos se presenta el análisis, el cual, por medio de una triangulación, logra evidenciar aquellas concepciones que poseen los/as docentes frente a la retroalimentación y la relación de estas con sus prácticas pedagógicas en el aula. De esta forma, es posible dar cuenta de cómo en aquellos casos se identifica la no existencia de una claridad conceptual, es decir no existe una sistematización en torno a los procesos evaluativos, y los elementos que la constituyen.

Palabras clave: educación, evaluación, evaluación para el aprendizaje, retroalimentación, concepciones, docentes, prácticas, orientaciones, 5to básico, ciencias naturales.

ABSTRACT

By means of the current work, a qualitative research is conducted in order to delve into the conceptions and pedagogical practices teachers possess regarding the feedback process linked to the evaluation for learning.

This work has counted with three cases which currently practice as 5th grade natural science teachers. Simultaneously, it has been considered that participants are linked to the mentoring processes carried out to the trainee natural science teachers from Pedagogía en Educación General Básica in Universidad Católica de Valparaíso.

In order to know the before mentioned teachers' conceptions they possess, it has been selected from the methodological point of view, the case study, and it has been incorporated data collection, a semi-structured interview implementation and the review guideline for the written feedback process as data collected conducted by the teachers.

Based on the data collection, an analysis is presented, which by means of a triangulation, it gives understanding about the conceptions teachers possess regarding feedback and its relation between these ones and their pedagogical practices into the classroom. In this way, it is possible to account for how in those cases the lack of conceptual clarity is identified, that is, there is no systematization around the evaluative processes, and the elements that constitute it.

Key words: education, evaluation for learning, feedback, conceptions, teachers, practices, orientations, 5th grade, natural science, evaluation.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación alude al concepto de retroalimentación, con el objetivo de contribuir al entorno educativo actual, especialmente para la implementación de las prácticas docentes y en consideración del enfoque de Evaluación para el Aprendizaje.

Al respecto de la definición de retroalimentación, Ramaprasad (1983) señala que “la retroalimentación es información acerca de la brecha entre el nivel actual y el nivel de referencia de un sistema de parámetros que es usado para alterar de alguna manera esta brecha” (p.4). Según Anijovich (2010), considerando la efectividad de una retroalimentación, ésta señala que depende del tipo del receptor también, de cuán efectivo sea el que la comunica. Este feedback debe utilizarse en un nivel de lenguaje verbal y no verbal, adecuado al receptor, a su vez, creando un contexto físico y emocional para que los comentarios o mensaje genere un impacto en el receptor, en este caso, en los/ las estudiantes (Anijovich, 2010).

De esta manera, se logra evidenciar que el proceso de retroalimentación toma un rol relevante dentro de los procesos de enseñanzas y aprendizajes. La manera en que los y las docentes realizan una retroalimentación permite el mejoramiento de las concepciones de los y las estudiantes, apuntando a un aprendizaje de calidad y centrado en el estudiante.

Desde lo tradicional se reconoce dos grandes sentidos de la evaluación: una mirada pedagógica y la otra social. En el sentido pedagógico se reconoce como la decisión orientada a mejorar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. En la mirada social se vincula con las decisiones entorno a los aprendizajes de los/las estudiantes que se preparan en las tareas en un contexto educativo, ya sea para la vida o el mundo laboral (MINEDUC, 2013).

De acuerdo con MINEDUC (2013) se señala que en Chile se presentan dos enfoques conocidos como Evaluación para el aprendizaje y Evaluación del aprendizaje. En este sentido, los/las estudiantes deberán comprender lo que aprenden, lo que se enseña y lo que se les evalúan. Por lo tanto, en la Evaluación para el Aprendizaje debe ser necesario involucrar a los/las estudiantes en el proceso de evaluación para proporcionar antecedentes sobre cuáles son sus niveles de avance y así mismo, el docente guiar sus esfuerzos para la mejora (MINEDUC, 2006)

Con lo anterior, el objetivo general de esta investigación es comprender las concepciones y prácticas que poseen los docentes respecto del proceso de retroalimentación desde la perspectiva del enfoque de la evaluación para el aprendizaje en nivel de 5º año básico bajo la metodología de estudio de caso.

En cuanto a la organización establecida para el presente trabajo, se han establecido capítulos, los cuales se centran en elementos específicos, de esta forma se puede evidenciar:

Capítulo 1 Marco Teórico: Dentro de este capítulo se abordan todos aquellos referentes que dan sustento teórico a los conceptos trabajados. Se espera que este apartado sea una fuente de información para el lector, propiciando antecedentes que otorguen una contextualización pertinente al desarrollo de la investigación. Cabe destacar que los temas seleccionados, se relacionan paralelamente a los objetivos propuestos, con el fin de que exista concordancia y coherencia.

Capítulo 2 Marco Metodológico: En este apartado se realiza una presentación general del problema de investigación, en donde se especifican los objetivos que han dado los lineamientos generales para el desarrollo del propósito establecido. Al mismo tiempo se expone el paradigma escogido, técnicas e instrumentos de

recogida de información, etapas de acción y criterios para la selección de los casos.

Capítulo 3 Resultados y análisis: En este capítulo se articulan los resultados en conjunto con el marco teórico, con el fin de analizar y contrastar las concepciones que poseen las docentes en torno al proceso de retroalimentación.

Capítulo 4 Conclusiones: Por último, se expone una síntesis, la cual permite evidenciar las interpretaciones realizadas por medio de la investigación, considerando tanto los limitantes que modificaron el proceso y las proyecciones que podrían servir como nuevos lineamientos de investigación, complementando el trabajo realizado.

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan todos aquellos referentes que entregan los sustentos teóricos de los conceptos que se trabajarán en esta investigación. En primera instancia, se aborda el concepto de evaluación y, dentro de este mismo, se aborda el enfoque de evaluación para el aprendizaje. Por último, se aborda el concepto de retroalimentación, las tipologías y algunos factores que inciden dentro de este proceso.

1.1 Evaluación

En los últimos años se hace indispensable comprender las valoraciones y apreciaciones del concepto de evaluación en el tiempo, precisamente en el ámbito educacional (Santos Guerra, 1996). En este capítulo se da a conocer la fundamentación teórica que será parte del desarrollo del trabajo de investigación. Abordando, la definición del concepto de evaluación, su funcionalidad y modalidades.

En el ámbito educativo, la evaluación ha sido un concepto que ha evolucionado en el tiempo. Desde ideas previas, la evaluación era conocida como juicio y medición (Ahumada, 2001). Posteriormente, la primera aparición del concepto evaluación que realiza Tyler en el año 1930, el cual señala que cumple la función de evidenciar el logro de un objetivo propuesto con anticipación y “apuntando a los resultados del proceso de aprendizaje” (Ahumada, 2001). Lo que conlleva a un desarrollo posterior del concepto en donde se plantea la evaluación como un proceso.

Para el ámbito educativo, evaluación es entendida para Ahumada (2001) como “un proceso y no un suceso, y por eso mismo, debiera constituirse siempre en un medio y no en un fin” (p.3). Por lo que es un proceso para el mejoramiento y la

calidad de la educación, incluyen los agentes de la educación tales como los protagonistas del aula, profesores y estudiantes.

En la actualidad, la evaluación ha sido reconocida como un elemento relevante para toda la comunidad educativa, debido a que repercute en la acción de evaluar y ser evaluado en las aulas de cada establecimiento. Pues, este concepto ha tenido diversos cambios en cuanto a su conceptualización; a los cuales se sigue aportando hoy en día con diversas concepciones. A continuación, se presentan diversas concepciones y definiciones de variados autores en relación al ámbito de la investigación en la evaluación educativa.

1.1.1 Definición del concepto de evaluación

De acuerdo con Lukas & Santiago (2004), en un primer acercamiento a la evaluación corresponde al padre de la evaluación, tal es Ralph W. Tyler (1950;1970) que define este concepto como “un proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados” (p.80). Basándose en los objetivos preestablecidos y los logros de los estudiantes, dejando de lado los otros ámbitos educativos. Si bien, se lograba calificar y clasificar el conocimiento del estudiante, ésta se realizaba de manera aislada, es decir, olvidando su conexión con otras disciplinas y las habilidades en particular de cada estudiante.

Posteriormente, según estos autores Lukas & Santiago (2004), Lafourcade en 1977 define evaluación como “etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p. 80), es decir, una evaluación sumativa, ya que a partir de los datos finales del estudiante se lograba interpretar estos datos.

De igual forma, Lukas & Santiago (2004) categorizaron la definición de este concepto que hace referencia a la determinación del mérito o valor, tal cual como se cita a Stufflebeam y Shinkfield (1987) definiéndolo como un “proceso sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar (...) a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto” (p. 80).

En la definición de este concepto basada en la recopilación de información para la toma de decisiones, se considera como una nueva conceptualización de evaluación educativa surgida por Cronbach en 1963 con fines comerciales. Cronbach (1963) la define como “proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones” (p. 81). Este autor enfatiza dos avances fundamentales en este sentido:

- El conocimiento es fundamental para tomar las decisiones de mejora.
- El conocimiento debe basarse en una recogida y análisis de científico de información (Citado en Lukas & Santiago, 2004, p. 81).

Estas ideas se plantearon en el ámbito educativo, dando fuerzas a otras características tales como:

- La incorporación de múltiples objetos de evaluación
- La incorporación de nuevas funciones y momentos evaluativos.
- Su utilización para mejorar la práctica
- Participación de agentes evaluadores.

De igual forma, presenta Casanova (1998) quien define evaluación “Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorando progresivamente” (p.82).

Por lo tanto, es relevante entender que en la evolución de este concepto ha habido cambios en su definición dependiendo del contexto y año, convirtiéndose en un término polisémico (Lukas & Santiago, 2004). Por otra parte, entender que la característica de toma de decisiones no pertenece propiamente tal a la evaluación, más bien, hoy en día los teóricos la han vinculado y aceptado debido a que es un aspecto importante con la función pedagógica, en otras palabras, un profesor o profesora debe tener en consideración las evidencias para tomar decisiones hacia una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas distintas miradas, Lukas & Santiago (2004) proponen su propia definición de evaluación educativa, considerándola como proceso, haciendo la alusión al objeto educativo (estudiantes) entre otras características como cualitativa - cuantitativa con el fin de tomar decisión que optimice al objeto evaluado:

La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante -que podrá ser cuantitativa o cualitativa-, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (p.84).

Con lo anterior, da cuenta de un concepto complejo, la evaluación está enfocada en comprender el porqué de los datos obtenidos, de acuerdo al análisis de manera consciente y organizada posibilitando evaluar cualquier hecho y así, tomar decisiones que demuestren y promuevan la mejora o cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tanto, Ahumada (2001) complementa el concepto evaluación como, dar importancia al conocimiento disciplinar proponiendo enfoques e innovaciones capaces de contribuir en la práctica pedagógica, señalando que la “evaluación en una concepción de aprendizaje significativo” (p.23) es un modelo alternativo comparándose con la evaluación tradicional presente en algunas aulas de nuestro país. Ahumada (2001) menciona evaluación del aprendizaje como “un proceso de determinación de la valía y/o mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor y tomar una decisión” (p. 23). Coincidiendo, que la evaluación es un proceso que involucre a los agentes de la educación; estudiantes y profesores, entre los espacios educativos o espacios para aprender, enfocándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo memorablemente, los otros ámbitos como las distintas capacidades y habilidades de pensamiento.

En definitiva, el rol que cumple el docente es importante en la práctica pedagógica y en conjunto a la evaluación. Tal como menciona Coll & Martín (1996) “las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes” (p.2). Cabe destacar, que la responsabilidad del docente es garantizar lo aprendido de los estudiantes, de igual manera, de cómo éstos lograron adquirir y desarrollar los aprendizajes (Álvarez, 2011).

Sin duda el concepto de evaluación, ha tenido varios periodos históricos en los que ha evolucionado notablemente su definición (ver figura 1), en la presente investigación se determina estos periodos de manera resumida y basada en Castillo & Cabrerizo (2010) en su libro “Evaluación de aprendizajes y competencias” y Ahumada (2001) en su libro “La evaluación en una concepción de

aprendizaje significativo”, para luego dar paso a las funciones que posee la evaluación.

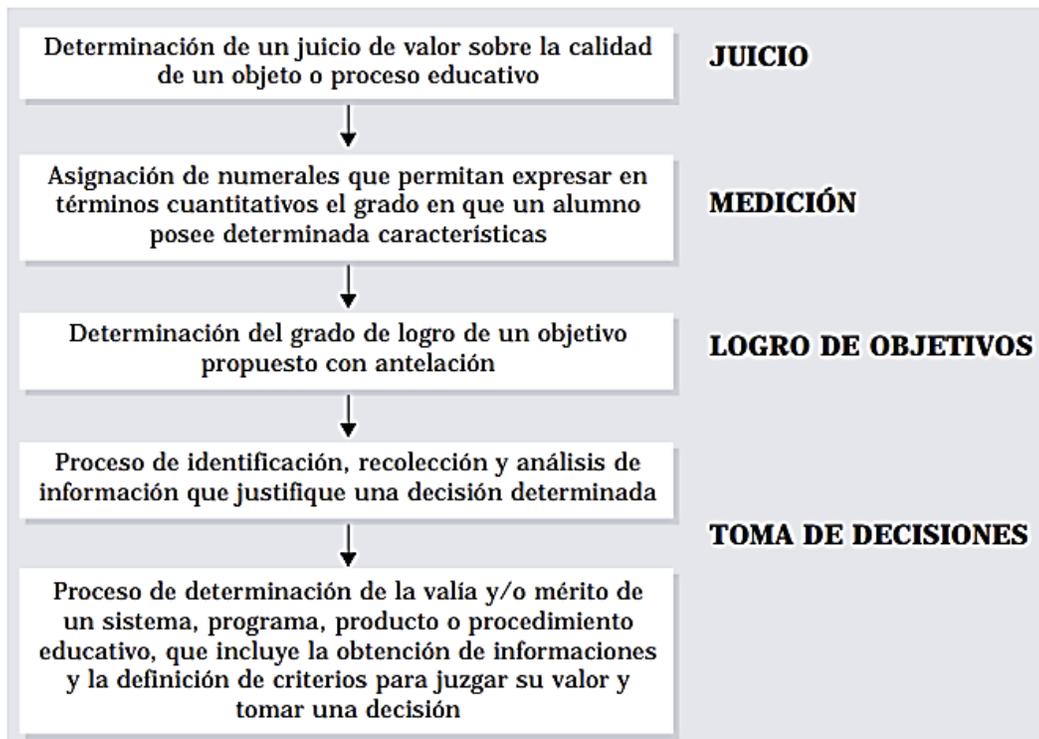


Figura 1. Evolución del concepto de evaluación

Fuente: Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Por lo anterior, la evaluación del aprendizaje predomina por su centralización en el “logro de aprendizaje significativos donde se enfatice en los roles diagnóstico y formativo, otorgándole una menor importancia a lo sumativo, entendiendo esto último solo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno” (Ahumada, 2001, p.30). La evaluación sumativa ha de ser una de las más importantes, por la caracterización calificadora que posee. No obstante, las tres funcionalidades que posee la evaluación son de igual importante para destacar la evaluación evaluativa. Por otro lado, este enfoque de evaluación es relevante y se contrasta con la evaluación tradicional que se visualiza en las pruebas escritas o estandarizadas, en las que solo se interesan por el resultado calificativo. Se trata de una evaluación que posee gran relevancia en los

aprendizajes de los estudiantes, cumpliéndose, así como un carácter social y una función pedagógica que contribuya a comprender las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Dicha evaluación, fomenta que el docente observe el proceso y genere modificaciones significativas en cuanto a las situaciones de aprendizaje que propone; en otras palabras, permite que el profesor potencie sus clases en cuanto al nivel de logro alcanzado en los estudiantes. Ahora bien, es importante señalar las funciones que posee la evaluación, que a continuación se señalan.

1.1.2 Funciones de la evaluación

Teniendo en cuenta que la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual tiene como propósito guiar la construcción de conocimientos de nuestros estudiantes también, se considera la recogida de información o de datos, de manera que se puedan identificar debilidades y fortalezas con el objetivo de valorar y tomar decisiones (García y Pérez, 1989). Con lo anterior, se hace presente involucrar las funciones que tiene la evaluación para entender este proceso.

A partir de las diversas definiciones del concepto evaluación, se pueden encontrar distintas fundamentaciones teóricas de acuerdo a la funcionalidad que posee ésta. En primer lugar, las funciones contribuyen a la evaluación ya que forma parte del proceso evaluativo, se amplía a las necesidades de cada momento (Castillo & Cabrerizo, 2010). De acuerdo a esto, es preciso hacer referencia a lo que plantea Casanova (1998) la que señala que “algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones” (p. 12). Sin embargo, la presente investigación se focalizará en las funciones que plantea Cardona (1994) (como se

citó en Lukas & Santiago, 2004) complementando éstas con la que plantea Casanova (1998). A continuación, se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 1.

Funciones de evaluación

Diagnóstica	Función que se realiza en la evaluación inicial. Esta función cumple con responder la necesidad de conocer los supuestos de partida para su próxima acción pedagógica.
Reguladora	Función que permite regular los aprendizajes del alumnado en su desarrollo del proceso de aprendizaje.
Previsora	Función que facilita las posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Se hace presente en las modalidades inicial y formativa.
Retroalimentadora	Función que es ejercida desde la evaluación formativa y que reconduce los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera desde esta evaluación “puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo” (p.32).
De control	Función que es necesaria por las exigencias externas por parte de la administración educativa, como la obtención de título y las connotaciones que ello tiene.

Nota. Fuente: según Cardona (1994), citado en Lukas, J. F. & Santiago, K., (2004). *Evaluación educativa*. España, Madrid: Alianza Editorial.

Tabla 2.

Función de la evaluación formativa y sumativa

Formativa	Sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos	Es aplicable a la evaluación de productos terminados
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Se finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Nota. Fuente: Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: La Muralla

Cabe señalar, que la función diagnóstica según Casanova (1998) se presenta en el apartado de finalidad de evaluación.

En vista que la evaluación puede tener distintas funcionalidades dependiendo de la mirada del autor que quiera otorgarle es que se debe conocer las distintas modalidades que se señalaron, tales como el momento de realizarse la evaluación, la finalidad y los agentes que a continuación presentan sus definiciones.

1.1.3 Modalidades de la evaluación

Para establecer las modalidades de la evaluación se emplean distintos criterios, los que al mismo tiempo se distinguen a partir de los referentes que hacen alusión a ellos; es por esta razón que, para desarrollar la presente investigación, se considerará dentro de la evaluación aquellos momentos de aplicación, finalidad y agentes involucrados.

1.1.3.1 Según el momento de evaluación

De acuerdo con el momento que se lleva cabo la evaluación, suelen determinarse tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje: inicial, procesual y final.

- Evaluación inicial:

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de una etapa educativa. Según Castillo & Cabrerizo (2010), “consiste en la recogida de información, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos” (p. 34), es decir, permite al docente que tenga una panorámica de sus estudiantes en su situación inicial, antes de comenzar un contenido nuevo o una unidad nueva. De acuerdo con Lukas & Santiago (2004), señalan que ésta se aplica antes de realizar cualquier acción evaluativa, para poder detectar el rendimiento y proceso de enseñanza y

aprendizaje de estudiantes, de manera que se pueda identificar la situación inicial y así poder proseguir. Asimismo, declaran que se realiza antes de tomar una decisión de poner en marcha un programa (unidad de aprendizaje).

En tanto, Aguilar y Ander-Egg en el 1994 (citado en Lukas & Santiago, 2004) aportan tres aspectos:

1. Pertinencia del programa con realidad: trata de establecer la coherencia entre soluciones que se proponen y la realidad que se pretende modificar.
2. Coherencia y congruencia internas: es un análisis que tiende fundamentalmente a los aspectos formales. Evaluar la organización/unidad del programa. Para ello hay que examinar la viabilidad y coherencia de las relaciones entre:
 - Medio, recursos y objetivos.
 - Objetivos generales, objetivos específicos y metas.
 - Diagnóstico y proposiciones
3. Rentabilidad económica de las diferentes acciones para alcanzar los objetivos propuestos (p.90).

Estas consideraciones son claves para una mejor marcha en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que alude/valora a la evaluación de procesual. Además, en primera instancia esta evaluación posee relación directamente con la función diagnóstica, puesto que servirá para conocer el posicionamiento del estudiante a partir de ese momento y la actuación del profesor que debe determinar en los objetivos y metas de las clases (Casanova, 1998).

- Evaluación procesual:

“La evaluación procesual se concibe como la valoración continua del aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor” por lo que posee un “carácter formativo debido a que los datos se van recogiendo durante el proceso sirven para tomar

decisiones” (Lukas y Santiago, 2004, p. 90). Con lo anterior, la evaluación procesual o de proceso se relaciona directamente con la funcionalidad formativa de la evaluación, ya que a partir de obtención de información permite al profesor a tomar decisiones durante el proceso, proporcionando datos que permitan reorientar, regular, corregir, modificar o reforzar el proceso educativo de los estudiantes (Castillo & Cabrerizo, 2010).

La evaluación procesual implica en la valoración de procesos, por lo tanto, supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, para la mejora o perfeccionamiento del proceso. De acuerdo a este planteamiento, implica realizar esta evaluación en todo momento del proceso, de forma paralela y simultánea con la realización de actividades que se llevan a cabo y que se están valorando. Además, es importante considerar las actividades que tengan relación con los objetivos o indicadores que se desean evaluar. Del mismo modo, es fácil identificar las actividades o situaciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, de manera que se puedan potenciar para su formación (Casanova, 1998).

Por otro lado, Castillo y Cabrerizo (2010) enfatiza que la evaluación procesual (formativa), no solamente se aplica sobre los estudiantes, también se puede determinar en una clase, escuela o centro educativo, con los instrumentos correspondientes para evaluar. Además, indican que en cualquier caso tiene un carácter procesual y es continua, al permitir un aporte sistemático y continuado de dato, no necesariamente cuantitativos, pueden estar dispuestos para una evaluación sumativa.

- Evaluación final:

La evaluación final se realiza al finalizar un proceso, puede ser al terminar el proceso de enseñanza - aprendizaje o finalizar una unidad de aprendizaje (Lukas

& Santiago, 2004). A partir de una recogida y valoración de información, se “pretende establecer la congruencia entre los objetivos planteados y los logros alcanzados” (Lukas & Santiago, 2004, p. 91).

De acuerdo con Castillo & Cabrerizo (2010), la evaluación final “en su función sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la valía final del mismo” (p. 36), en otras palabras, se pretende evidenciar los resultados finales de los estudiantes en relación con los objetivos propuestos en la unidad o programa. Además, señalan que posee un “carácter puntual y deber hacerse de la forma más completa y exhaustiva que sea posible, pudiendo utilizar todos los datos obtenidos lo largo del proceso de la evaluación formativa” (p.36). Por consiguiente, al docente le permite establecer un juicio en la medida que logra conocer si se han logrado los objetivos de aprendizajes del programa o de dicha unidad.

En cuanto a temporalización, la evaluación final generalmente se asocia con la evaluación sumativa, dado a que su finalidad está centrada en el valor del producto final. En sentido estricto, no se aspira a mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata, ya que solo se aplica en un momento concreto, específicamente al terminar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que se comprueban resultados obtenidos, no necesariamente debe tener funcionalidad sumativa, pero sí coincide en ciertas situaciones, por ejemplo, en las que se debe obtener un título, será final y sumativa (Casanova, 1998).

1.1.3.2 Según la finalidad de la evaluación

Se ha expuesto que la evaluación puede considerar diversas modalidades, una de estas es la que desempeña su finalidad, que de acuerdo con varios autores

coinciden con las de definiciones. A partir de esto, la presente investigación se centrará en tres finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa.

- Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica está asociada a los momentos iniciales del proceso educativo, en donde se pretende visualizar el conocimiento real de los estudiantes. Dicha instancia es realmente importante debido a que determinará al profesor tomar decisiones según sus estrategias didácticas y su práctica pedagógica de acuerdo con el contexto en que se encuentran los estudiantes (Castillo & Cabrerizo, 2010).

De acuerdo con Jorba & Sanmartí (2000) se señala que el objetivo de ésta es “determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 25). El docente necesita conocer la realidad educativa que poseen sus estudiantes para poder iniciar con otro contenido o unidad, o cualquier otro aspecto dentro o fuera del aula, es decir, la evaluación diagnóstica pretende descubrir los conocimientos previos que presentan los estudiantes frente a un determinado contenido. De esta manera se logra situar al alumno, logrando planificar las futuras situaciones de enseñanza y aprendizaje las cuales respondan a las necesidades que se presenten.

De conocimiento general, este tipo de evaluación se desarrolla al comienzo del año o al comenzar una unidad del programa, sin embargo, se puede realizar en cualquier momento del curso, para determinar las necesidades educativas de futuro (Castillo & Cabrerizo, 2010).

- Evaluación Formativa

La evaluación formativa es aquella que sirve como estrategia para mejorar, ajustar y regular la marcha del proceso educativo (Castillo & Cabrerizo, 2010). En otras palabras, permite al docente obtener el estado de avance de los estudiantes en función de la enseñanza de un contenido. Como menciona Jorba & Sanmartí (2000) corresponde a “una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo” (p.28), es decir, permite a los estudiantes autorregularse en cuanto al nivel alcanzado del objetivo de aprendizaje.

Por otra parte, Casanova (1998) define formativa, como una de las funciones de la evaluación:

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de proceso (de funcionamiento general, de esperanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso (...). Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa (p. 16)

Por lo tanto, el propósito de este tipo de evaluación es conocer, de forma paralela al proceso de enseñanza y aprendizaje, las fortalezas y debilidades que se presentan, de tal manera que se pueda realizar cambios significativos en el proceso educativo de los estudiantes. Del mismo modo detectar los tipos de actividades que favorecen su aprendizaje, para así potenciarlas y favorecer en su formación más idónea (Casanova, 1998)

- Evaluación Sumativa

La finalidad o función sumativa tiene un carácter de control. Resulta adecuada para valorar productos o procesos ya finalizados, determinando el valor positivo o negativo de los mismos. Por tanto, los instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los resultados o productos (Lukas & Santiago (2004). Además, tiene como propósito corroborar los logros y los resultados del proceso educativo. No se plantea la finalidad de mejora, es decir, no se realizan cambios inmediatos, ya que solo se aplica en un momento concreto y al final. Por lo que no es una evaluación adecuada para el desarrollo del proceso (Casanova, 1998).

Esta evaluación se aplica para la obtención de certificados, en pruebas de selección para entrar a la universidad, en exámenes de contenidos o comprensión de libros, en la titulación al finalizar una etapa educativa, entre otras. Se puede entender que esta evaluación es puntual como medio único para poder comprobar el aprendizaje (Casanova, 1998).

1.1.3.3 Según los agentes de la evaluación

- Autoevaluación

El concepto de evaluación es entendido como la capacidad de una persona para que evalúe sus propias acciones. No obstante, existen diversas definiciones de autoevaluación referidas a distintos ámbitos, consideradas como un gran aporte para el proceso de aprendizaje. Fraile (2009) define autoevaluación como “la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal” (p. 7). La autoevaluación es trascendental para la autorreflexión y autorregulación de aprendizaje, en un contexto institucional educativo (Pardo, 2007). Por otra parte, este concepto se considera como una estrategia y componente esencial para el cambio y mejora del escolar, precisamente en escuelas más vulnerables. (Román, 2011).

En definitiva, en el ámbito educativo, desde la labor docente existe una definición parcial de autoevaluación, según Casanova (1998) menciona que “al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas” (p.5). De modo que, si el profesional incluye esta práctica, debe entregar a sus estudiantes, instrumentos pertinentes que les permitan conocer el propósito de dicha evaluación, entendiendo el valor de este ejercicio.

Por lo tanto, la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza. En otras palabras, el sujeto es capaz de evaluar continuamente sus propias actuaciones, ya que en la vida siempre se toman decisiones en función a los distintos factores, ya sea para mejorar o de manera negativa (Casanova, 1998).

Por otro lado, Herrera (2001), señala que la “autoevaluación permite un proceso reflexivo útil para el análisis de las acciones realizadas” (p. 3). Además, señala este concepto como una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes se erige como garante de la más clara objetividad.

En base a lo planteado por Castillo y Cabrerizo (2010), la autoevaluación es aquella modalidad de evaluación que una persona realiza sobre su propia actuación, es decir, asume la responsabilidad de mejorar la influencia del proceso de implicancia, toma conciencia de lo que está haciendo y de los objetivos que se pretende alcanzar. Por eso es que la evaluación es una de las estrategias que favorece la correspondencia en el proceso de toma decisiones que tome a todos los implicados, es decir, profesores y alumnos.

- Coevaluación

Para Castillo y Cabrerizo (2010) “la coevaluación se basa en la evaluación recíproca de dos agentes y para su puesta en práctica se emplearán principalmente técnicas grupales como la realización de grupos de discusión” (p. 333). Siendo esta una modalidad de evaluación de determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro que se evalúan mutuamente.

En el ámbito escolar, se refiere a la evaluación entre pares que realizan los estudiantes, también del docente con sus estudiantes. Según Castillo y Cabrerizo (2010) permite tomar conciencia respecto de los avances y problemas individuales y grupales; Desarrollar una serie de desempeños sociales como convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, etc.; Asumir actitudes críticas frente a los demás; Al profesor le permite valorar la actuación de los alumnos en el grupo y facilitar la reorientación de sus procesos de aprendizaje.

Para Leyva (2010) la coevaluación es la evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios. Además, se recomienda que después de una serie de actividades didácticas, los estudiantes como el profesor, evalúan ciertos aspectos que consideren importantes de las acciones conjunta. Así mismo, tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le pareció más interesante o atractivo del otro que es evaluado. De tal modo, que es fundamental en el manejo de estos procesos de coevaluación “pedir a los alumnos que se centren en la valoración tanto de los aspectos positivos o que ellos consideren como los más destacados, como en aquellos que es necesario trabajar más para mejorar la calidad del trabajo desarrollado en conjunto” (p. 8).

Para Casanova (1998) la coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo. En tal caso, en la práctica durante actividades o al final alguna unidad didáctica, estudiante y profesores puedan evaluar ciertos

aspectos de destacar. Lo que destaca este autor, es la posibilidad de pasar un cuestionario “anónimo” a los estudiantes para que opinen con una absoluta independencia sobre lo realizado, así contrastar con lo percibido por el profesor o profesora. Al mismo tiempo propone diferentes caminos para poder llevar a cabo la coevaluación, eso sí, es importante que en el grupo curso tenga costumbre de realizar este tipo de prácticas. Sin embargo, si no está la costumbre en el grupo se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo y lo demás el profesor.

Una definición tal vez más sucinta podemos encontrarla en la investigación de Fernández & Venga (2015) en donde, citando a Topen (1998), Torres y Torres (2005) y Jiménez (2006), señala que la coevaluación es considerada como “la evaluación entre pares o iguales, donde los roles se intercambian entre evaluadores y evaluados alternativamente” (p.9); También, en la misma línea, estos autores, citando a Borrego (2005) y Tamayo (2011), mencionan que la coevaluación es “la que ejercen entre sí los alumnos, donde uno evalúa a todos y todos evalúan a uno, por lo que todos son sujeto y objeto de evaluación, haciendo a los alumnos ser conscientes de los propios logros y de los aprendizajes” (p. 9).

- Heteroevaluación

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona a otra, precisamente, es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos. Según Castillo y Cabrerizo (2010) hace referencia de que este proceso es importante realizarlo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que se posibilitan los datos que ofrece y entrega importante información de los propios estudiantes. Además, señalan lo importante que es, debido a que es un proceso imprescindible de control en los esquemas y modelos educativos vigentes, ricos por los datos y posibilidades que ofrece, delicado por el impacto que tiene en las personas evaluadas, complejo por las dificultades técnicas que supone la emisión de juicios de valor válidos y objetivos. En otras palabras y de

manera un poco más concisa, afirma Fernández & Vanga (2015) que “la heteroevaluación, es esencialmente una evaluación externa, que se materializa cuando cada persona, en correspondencia con su patrón de resultados, evalúa a otro(s)” (p. 9). Cabe destacar que, desde esta perspectiva, la heteroevaluación se entiende como la evaluación que realiza el docente a los estudiantes, o viceversa, valorando el trabajo y rendimiento. Se diferencia de la coevaluación porque el evaluado y los evaluadores corresponden a diferentes niveles jerárquicos y por ende no cumplen las mismas funciones.

1.1.4 Diseño del proceso de evaluación

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante que los docentes realicen el diseño de cada una de las instancias evaluativas. Para esto se ha desarrollado el siguiente apartado en donde se abordará la planificación, oportuna y continua, del diseño del proceso de evaluación.

En el quehacer educativo, la planificación es considerada como una herramienta la cual permite organizar y secuenciar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes.

En otras palabras, MINEDUC-CPIE (2010), afirma que planificar:

Significa reflexionar y diseñar qué enseñar, para qué, por qué y cómo enseñar, etc. Es decir, explicitar contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, recursos, formas de evaluación. La planificación es un sistema integrado, un todo organizado cuyas partes o elementos se interrelacionan y guardan coherencia. (p.1)

Conforme a esto, resulta necesario que cada profesor(a) proyecte el diseño evaluativo que desarrollará dentro de sus prácticas, lo cual permite generar una visión a futuro que entrega una idea de las posibles situaciones de aprendizaje a desarrollar.

Es así como la evaluación puede ser considerada como una valiosa actividad de aprendizaje, a través de la cual los actores del proceso van tomando conciencia de lo que va ocurriendo, sus logros, deficiencias e inconvenientes (Himmel, et al. 2000, p.59).

1.1.4.1 La evaluación como parte de la planificación docente

Como se ha mencionado anteriormente la planificación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un rol fundamental como herramienta orientadora, la cual permite diseñar de manera sistemática aquellos pasos a seguir al momento de proyectar la secuencia didáctica. Se debe tener en cuenta que no solamente se han de considerar los contenidos o actividades a realizar, sino que también es fundamental incorporar la evaluación como un procedimiento continuo y metódico que permita al docente monitorear el cumplimiento de las metas u objetivos propuestos. En este sentido:

Cuando el profesor planifica la enseñanza generalmente determina las estrategias metodológicas, las actividades a realizar y los materiales requeridos; no obstante, lo anterior, si consideramos la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, surge la necesidad de planificar también, desde el inicio, el proceso evaluativo a realizar (Himmel, et al. 2000, p.58).

Es decir, la planificación de la evaluación es un proceso continuo, lógico y coherente el cual involucra elementos como; contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, objetivos de aprendizaje, contexto escolar, habilidades a desarrollar, entre otros, permitiendo al docente consolidar los

aprendizajes esperados en los y las estudiantes, propuesto en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta perspectiva:

(...) es necesario considerar, entre otros, los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV), los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) los cuales se traducen en los Aprendizajes Esperados que los alumnos deben lograr en el subsector de aprendizaje en cada nivel educativo (ver figura 2), los cuales aparecen especificados en las distintas subunidades del programa de estudio (Himmel, et al. 2000, p.71).

A continuación, y en función de lo anteriormente descrito se presente el siguiente cuadro:

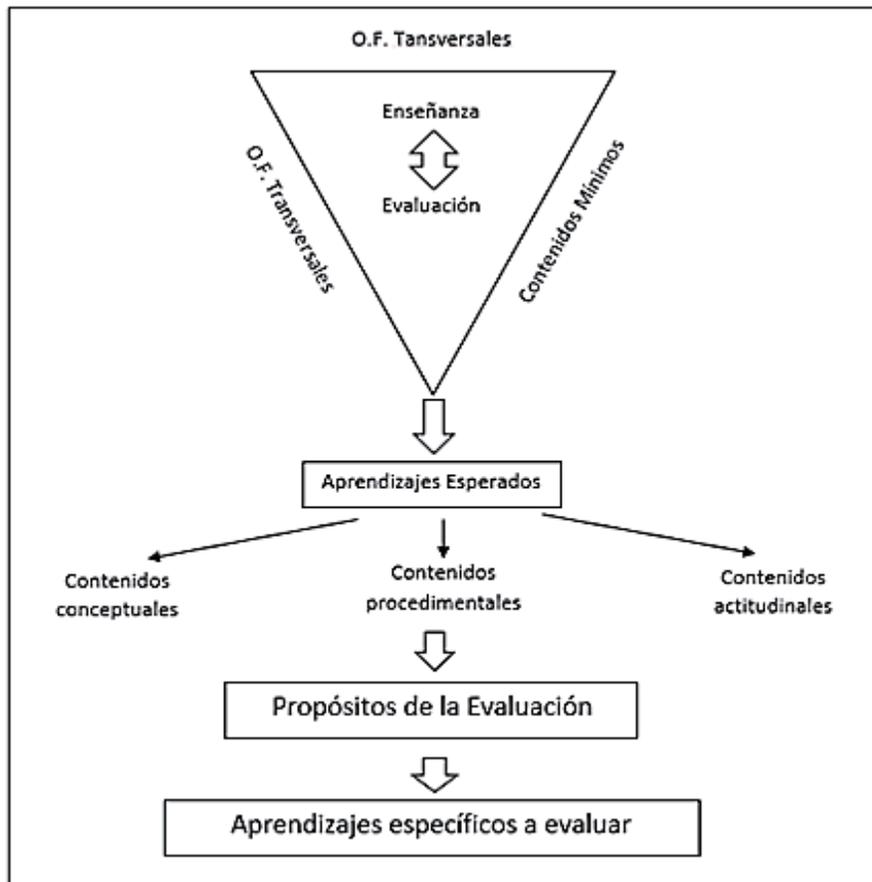


Figura 2. Aprendizajes específicos a evaluar

Fuente: Himmel, E., Sequeida, J., Rojas, V., Núñez, C., Celedón, C., Dezerega, M.... & Zanocco, P. (2000). *Hacia una Evaluación Educativa 2000*. Chile: MINEDUC.

Himmel (2000) nos señala que para determinar los aprendizajes esperados de una situación de enseñanza-aprendizaje se debería considerar los tres tipos de contenidos. Conforme a esto puede ser conveniente analizar, con la finalidad de especificar, cuáles son los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales incluidos en el aprendizaje esperado.

Al determinar los tipos de contenidos incluidos en este proceso, es posible definir el propósito de la evaluación, “esto es, reflexionar en torno a la interrogante ¿para qué se evaluarán estos contenidos?” (Himmel, 2000, p.71). Una vez que se aclara el propósito es permisible la selección de los aprendizajes específicos a evaluar como indicadores de logro de los aprendizajes esperados.

Bajo esta mirada, la evaluación, al igual que la planificación, debe ser comprendida como un proceso que se realice a lo largo de todo el plan educativo, de manera coherente y periódica.

El MINEDUC (2013) plantea a modo de síntesis que “el proceso educativo requiere de una interacción permanente entre la evaluación y planificación que se puede presentar de la siguiente manera” (p.13).

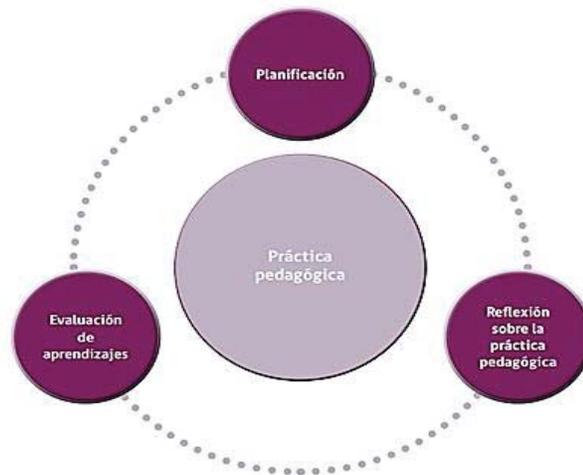


Figura 3. Práctica Pedagógica

Fuente: MINEDUC. (2013). Preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 11 de noviembre 2017, de Ministerio de Educación Sitio web: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201401231206170.GuiaWEB2.pdf>

Es decir, para llevar a cabo cualquier práctica pedagógica se hace necesario comprender 3 elementos que incidirán sobre estas: planificación, evaluación de aprendizajes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas; dichos elementos deben dar cuenta de ¿qué se está haciendo?, ¿cómo se está haciendo? ¿Para qué se está haciendo? ¿Se ha logrado lo planteado? ¿Se puede mejorar, cómo?; todas preguntas orientadoras que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en pos de su mejora (ver figura 3).

Es así, como dentro de la planificación docente es necesario incluir los procesos evaluativos que permiten al profesor(a) comprender cuán logrados están los objetivos de aprendizaje; los cuales han sido determinados al inicio de una situación de enseñanza-aprendizaje, considerando los distintos elementos que favorezcan dicho proceso.

En otras palabras, la evaluación “es parte esencial de todo proceso de E-A. Por eso, toda propuesta didáctica seria debe incluir una propuesta de evaluación, que los participantes tienen derecho a conocer antes de comenzar su trabajo.” (Di Caudo, & García, 2000, p.128)

1.1.5 Evaluación en el contexto del currículum nacional

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia de una evaluación planificada, es necesario llevar esto al escenario nacional; es decir, cuáles son las concepciones que presentan los docentes con respecto a la evaluación dentro de los establecimientos educacionales del país.

Conforme a esto es relevante mencionar que todos los colegios están regulados por medio de un Reglamento de Evaluación y Promoción de niñas y niños de enseñanza básica, particularmente el Decreto Supremo 511. Este documento oficial plantea los principios necesarios para la promoción de los estudiantes de un nivel escolar a otro; además se da a conocer las disposiciones legales que influyen en el sistema de evaluación interno de cada establecimiento educacional del país.

A la luz de lo descrito anteriormente, el decreto supremo 511 entrega una visión general de los lineamientos que influyen en el reglamento de evaluación y promoción de niveles que se presenta en cada establecimiento educacional. Conforme a esto:

Este decreto aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales, facultándolos para que, así como pueden formular sus propios planes y programas de estudio o adscribirse a los propuestos por el Ministerio de Educación, puedan elaborar su Reglamento de Evaluación en concordancia con ellos y con las características y necesidades de sus alumnos. (MINEDUC, 2003)

Se entiende que dicho decreto apunta más bien a las disposiciones legales generales que todo establecimiento educacional debe incorporar en sus reglamentos internos en cuanto a la evaluación y promoción de niveles educativos. Como se ha mencionado, cada establecimiento escolar debe poseer un reglamento interno en el cual se presenten los parámetros de evaluación; el cual permite que tanto padres como alumnos, conozcan los lineamientos que se aplican en los procesos evaluativos de cada educando. Debido a esto:

El director del establecimiento a propuesta del Consejo de Profesores establecerá un Reglamento de Evaluación sobre la base de las disposiciones del presente decreto. Este Reglamento deberá ser comunicado oportunamente a todos los alumnos, padres y apoderados, a más tardar en el momento de la matrícula. Una copia del mismo deberá ser enviada para su información, al Departamento Provincial de Educación que corresponda. (MINEDUC, 2003)

A su vez, en el artículo n°3 del mismo decreto encontramos algunas especificaciones las cuales deben ser incorporadas en cada reglamento de evaluación y promoción de niveles educativos de todos los establecimientos nacionales.

DE LA EVALUACIÓN

Artículo 3º: El Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener, entre otras:

- a) Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos;
 - b) Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados;
 - c) Procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; y
 - d) Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.
- (MINEDUC, 2013)

Conforme a esto, la información que presenta dicho decreto desarrolla aspectos más genéricos en relación con la evaluación, sin establecer una definición puntual sobre este concepto. Es decir, las especificaciones que se encuentran en este documento hacen énfasis al logro de los objetivos planteados en el currículum y la promoción de los estudiantes de un nivel escolar a otro.

En consecuencia, se podría inferir el proceso de evaluación del aprendizaje como tal, queda en manos de los y las docentes, quienes han de tomar medidas necesarias de acuerdo a estrategias y herramientas propias que promuevan la adquisición significativa de conocimientos en los y las estudiantes del país.

De esta manera, el carácter social de la evaluación ejerce una presión mayor en nuestro contexto nacional; tornándose más relevante la promoción de niveles educativos en función al desarrollo de objetivos y el avance del currículum nacional, que la enseñanza de aprendizajes significativos por medio de planificaciones coherentes y centradas en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Frente a esto, parece un desafío que todos los colegios de nuestra realidad nacional desarrollen una evaluación centrada en el aprendizaje, es decir, que el fin

mismo de la evaluación se considere dentro del proceso de enseñanza y no como algo externo y ajeno a este mismo. Asimismo:

(...) una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente y consustancial a cada aprendizaje y que ya no es posible entender un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje. Esta quizás sea una de las principales disonancias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación sigue siendo entendida como algo anexo y paralelo al proceso mismo de aprender. (Ahumada, 2001, p.17)

Bajo esta mirada, al momento de desarrollar una evaluación integral, no es considerado el contexto en el cual se desenvuelven los docentes; por lo tanto, la escasez de información y recursos, los cuales logren complementar los procesos evaluativos, no potencia la realización de una evaluación de calidad y centrada en el estudiante.

Como hemos mencionado “la evaluación es parte del aprendizaje, es generadora de aprendizajes, es aprendizaje” (Perassi, 2013, p.3), es decir, la evaluación es una instancia ligada al aprendizaje la cual pretende ser coherente, integral, significativa y centrada en el estudiante.

Conforme a esto, es imperante mencionar y conocer uno de los enfoques que se sitúa bajo estos parámetros de manera más completa y con miras hacia una educación de calidad en el contexto actual.

1.1.5.1 Evaluación para el aprendizaje: Enfoque propuesto en el marco curricular

Para el desarrollo específico de esta investigación se ha determinado trabajar con el enfoque que promueve el MINEDUC (2006), es decir, el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA).

Conforme a lo descrito anteriormente y en función del concepto de evaluación, es relevante mencionar este enfoque, es decir, Evaluación para el Aprendizaje, el cual en una primera instancia concuerda con los parámetros necesarios para desarrollar una evaluación de calidad, coherente y continua.

Ahora bien, dentro de las principales características que se desprenden del enfoque de EPA se mencionan las siguientes:

La evaluación para el aprendizaje es formadora y se sustenta en una perspectiva constructivista, orientada a la formación de competencias. Pone su acento en el carácter cíclico del aprendizaje y las posibilidades de organizar y reorganizar la información modificando continuamente la estructura cognoscitiva. Desde una perspectiva más constructivista, es la forma de comprender el mundo y reconstruir el conocimiento de la realidad. Esto nos sitúa en el contexto particular y diferente de construcción del conocimiento de cada sujeto. (Lira, 2005, p.5)

De esta manera, la evaluación para el aprendizaje es considerado un enfoque el cual promueve estudiantes críticos y autónomos, capaces de contribuir a nuestra sociedad de manera activa e integral.

Situando este enfoque dentro del contexto nacional se encuentra un documento del Ministerio de Educación, Evaluación para el aprendizaje, “el cual corresponde a una traducción que comprende un conjunto de materiales cuya finalidad es incentivar un cambio en las prácticas evaluativas en las aulas del país” (MINEDUC, 2006, p.9).

Este documento se desglosa en 5 módulos de los cuales, debido a las características específicas de esta investigación, serán mencionados el primero y el quinto:

El primer Módulo tiene como objetivo proveer artículos de distintos autores para que se genere una discusión crítica acerca de la relación entre Aprendizaje y Evaluación, como su título indica.

El quinto y último Módulo, Formas de retroalimentación para promover el aprendizaje, provee materiales para discutir tres temas interconectados entre sí y con todos los anteriores. (MINEDUC, 2006, p.11-12)

A continuación, se hará hincapié en ambos Módulos, los cuales se centran en la Evaluación para el Aprendizaje. El primer apartado promueve diferentes características del enfoque, con el propósito de “distinguir la evaluación para el aprendizaje como un modelo particular que es distinto de las interpretaciones tradicionales de la evaluación” (MINEDUC, 2006, p.24).

Dichas características señalan que la evaluación:

- Es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se esperan de ellos.
- Ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr.
- Involucra a los alumnos y alumnas en su propia evaluación.
- Proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso por paso, para mejorar su desempeño.
- Asume que cada alumno o alumna es capaz de mejorar su desempeño.

- Involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión sobre los datos arrojados por la evaluación. (MINEDUC, 2006, p.24)

En otras palabras, la evaluación para el aprendizaje dentro de la sala de clases debe incorporar todas las características necesarias que promueven una enseñanza eficaz y pertinente para los diferentes estudiantes que encontramos en un determinado contexto educativo. “Siguiendo esta línea, la evaluación para el aprendizaje debe necesariamente involucrar a los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación para proporcionarles información sobre cómo les está yendo y para guiar sus esfuerzos para mejorar” (MINEDUC, 2006, p.24).

Dentro del documento de Evaluación para el Aprendizaje, propuesto por el MINEDUC, se presentan diferentes especificaciones con el fin de situar y apoyar al docente a generar prácticas que fomenten un cambio dentro de las salas de clases; todo esto influenciado por el enfoque de una Evaluación para el Aprendizaje. Dichas especificaciones hacen referencia a la reflexión pedagógica de las y los profesores, por medio de la lectura de artículos y el desarrollo de preguntas; en otras palabras, el módulo uno tiende a poseer fines más teóricos que en comparación con el resto de los módulos, lo que permite evidenciar en profundidad los elementos vinculados a la evaluación.

Continuando, el Módulo 5 presenta información en cuanto al proceso de retroalimentación y las prácticas pedagógicas; se realizan análisis en cuanto al quehacer docente, formas de retroalimentar, estrategias para mejorar y ejemplos de evaluaciones corregidas.

Cabe mencionar que dicho módulo declara desde un comienzo, que “la evaluación se considera como un paso más en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.” (MINEDUC, 2006, p.247)

Ahora bien, este módulo presenta diferentes objetivos en relación al concepto de retroalimentación; de los cuales se menciona el siguiente: “Promover una reflexión acerca de cómo afectan a los alumnos y alumnas diferentes formas de retroalimentación escrita y verbal.” (MINEDUC, 2006, p.249)

En cuanto a lo anterior, es necesario que los docentes consideren diferentes maneras y estrategias al momento de realizar retroalimentación; la información entregada es fundamental para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En el caso de ambas retroalimentaciones, es decir, verbal y escrita; los comentarios deben ser claros y entendibles permitiendo a los alumnos(as) aclarar dudas, observar sus errores y generar nuevos conocimientos.

Por lo tanto, se destaca la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas las cuales incluyan la evaluación como un eje central e importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta relevante considerar los diez principios propuestos de la Evaluación para el Aprendizaje.

1.1.5.1.1 Principios del enfoque Evaluación para el Aprendizaje

Como se ha mencionado con anterioridad, el Ministerio de Educación ha propuesto 10 Principios de la evaluación para el Aprendizaje, con el fin de apoyar e informar al docente con respecto a este enfoque y la manera en que potencia el desarrollo del aprendizaje al interior de las salas de clases.

A partir de esto, los Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje presentan en forma relativamente concisa las conclusiones de más de diez años de trabajo en aula por parte de un equipo de trabajo británico, The Assessment Reform Group (MINEDUC, 2006, p.15-16).

Dichos principios son los que se mencionan a continuación:

1. Es parte de una planificación efectiva.
2. Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
3. Es central a la actividad en aula.
4. Es una destreza profesional docente clave.
5. Genera impacto emocional.
6. Incide en la motivación del aprendiz.
7. Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
8. Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
9. Estimula la autoevaluación.
10. Reconoce todos los logros. (MINEDUC, 2006, p.26)

Dicho de otra forma, el MINEDUC (2006) nos indica que la evaluación para el aprendizaje debe ser considerada dentro de una planificación coherente, seria y efectiva; en donde el docente promueve oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes; considerando el cómo aprenden como un eje central. Además, debe ser planteada de manera positiva y motivadora con el fin de disminuir el impacto que posee el concepto de evaluación frente a los educados; promoviendo el conocimiento de metas y criterios y, ayudando a sus aprendices a cómo mejorar. Por ende:

(...) se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo. No obstante, lo anterior, claramente es el rol

del docente conducir el aprendizaje, acción que incluye explicar y modelar en qué consiste evaluar para mejorar. (MINEDUC, 2006, p.10)

1.1.6 Programa de Estudio de Ciencias Naturales

A continuación, se presenta un apartado que tiene por finalidad abordar las orientaciones en torno a la evaluación desde el Programa de Estudio de Ciencias Naturales presentado por el MINEDUC (2013).

El Programa de Estudio de Ciencias Naturales deja a disposición diversas orientaciones y lineamientos que vienen a ser “una herramienta de apoyo para los docentes para el logro cabal de los Objetivos de Aprendizaje” (MINEDUC, 2013, p. 8). Este documento propone detalladamente objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación sugeridos, los que a su vez se desglosan en unidades considerando los tiempos del año escolar; también se proponen ejemplos de actividades y ejemplos de evaluaciones los cuales vienen a ser un respaldo para el trabajo docente.

Según lo planteado por el MINEDUC (2013), dicho instrumento otorga:

Una óptima implementación de las Bases Curriculares, sobre todo para aquellos establecimientos que no han optado por programas propios. En este marco, se ha procurado que estos programas constituyan un complemento totalmente coherente y alineado con las Bases Curriculares. (p.8)

Cabe destacar que dicho instrumento viene a ser una guía para todos los docentes del país, ya que en él se pueden encontrar todos aquellos elementos pertinentes para desarrollar las unidades didácticas propuestas, estableciendo directrices en su labor. Este documento está a disposición y servicio de todos

aquellos agentes que quieran consultarlo, lo que permite contextualizar los contenidos que en él se integran.

Dentro de la estructura del programa, se dan orientaciones para implementar el programa de estudio, para planificar el aprendizaje y para evaluar el aprendizaje; a partir de esto, a continuación, se describirán las orientaciones genéricas entregadas por el MINEDUC, para luego hacer mención en aquellas centradas específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales.

1.1.6.1 Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación debe diseñarse a partir de los objetivos de aprendizaje, con la intención de observar en qué grado se alcanzan. Para lograrlo, se recomienda diseñar la evaluación junto a la planificación y considerando entre sus propósitos, el:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- Proporcionar información que permita conocer las 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. (MINEDUC, 2013, p. 21)

Al mismo tiempo, dicho documento entrega algunas indicaciones en torno al cómo promover el aprendizaje a través de la evaluación, entre los cuales resalta: utilizar diversos procedimientos evaluativos, los que paralelamente deben atender a los distintos estilos de aprendizaje que puedan existir, que a su vez, deben ser trabajadas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, informando a los estudiantes sobre los criterios que se espera abordar; debe ser un proceso

retroactivo, el que permita a todos los agentes adquirir elementos que consoliden su aprendizaje de manera significativa, por medio de la valoración de su propio desempeño, sus avances y mejoras.

Dentro del quehacer docente una de sus grandes tareas es planificar constantemente sus prácticas, incorporando todos aquellos elementos que intervienen el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por esto que el MINEDUC (2013) plantea una reseña de cómo diseñar la evaluación al momento de proyectar su praxis;

1 Identificar los objetivos de aprendizaje prescritos e indicadores de evaluación sugeridos en el presente programa de estudio que se utilizarán como base para la evaluación.

2 Establecer criterios de evaluación. Cuando sea apropiado, se sugiere involucrar a los estudiantes en el establecimiento de criterios. Para formular los criterios es necesario comparar las respuestas de los estudiantes con las mejores respuestas de otros estudiantes de edad similar o identificar respuestas de evaluaciones previamente realizadas que expresen el nivel de desempeño esperado.

3 Antes de la actividad de evaluación, informar a los estudiantes sobre los criterios con los que su trabajo será evaluado. Para esto, se pueden proporcionar ejemplos o modelos de los niveles deseados de rendimiento (un ejemplo de una buena carta, ensayo, trabajo de investigación, presentación oral, resumen, entre otros).

4 Usar instrumentos adecuados de evaluación y métodos basado en el trabajo particular de los estudiantes.

5 Dedicar un tiempo razonable a comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes. Para esto se requiere crear un clima adecuado para que el alumno se vea estimulado a identificar sus errores y considerarlos como una oportunidad de aprendizaje (si es una evaluación de rendimiento sumativa se puede también informar a los apoderados).

6 El docente debe ajustar su planificación de acuerdo a los resultados en el logro de los aprendizajes. (p. 22-23)

Considerando lo anterior se logra evidenciar como el Ministerio de Educación de Chile, incorpora dentro de sus orientaciones un apartado destinado a dar ciertos lineamientos de apoyo para los y las docentes en torno a la evaluación, destacando su rol dentro del ámbito educativo; así mismo se demuestra cierta inclinación por comprender este proceso como una herramienta generadora de aprendizajes, más que un método de calificación; lo que se puede relacionar a lo planteado por Careaga (2001):

Es importante que los estudiantes perciban que se les evalúa para proporcionarles información más que para controlarlos. Lo fundamental estriba en que comprendan que se aprende por el interés que despierta el contenido y la actividad y no por el hecho de obtener meras acreditaciones. (p.351)

1.1.6.2 Orientaciones para evaluar los aprendizajes en Ciencias Naturales

Ahora bien, al momento de especificar las orientaciones de evaluación en el ámbito de Ciencias Naturales, el MINEDUC (2013) aconseja el uso de diversos instrumentos de evaluación, los cuales se pueden abordar en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando que esta asignatura promueve el desarrollo de habilidades científicas (analizar, clasificar, evaluar, experimentar, explorar, etc.); y actitudes (demostrar curiosidad, manifestar un estilo de trabajo riguroso, asumir responsabilidades, etc.), se ejemplifican una serie de actividades evaluativas como: diseño de folletos, láminas, posters, bitácoras, esquemas, uso de modelos, portafolios, rúbricas, listas de cotejo, mapas conceptuales, presentaciones, entre otros.

1.1.7 Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales

A continuación, se presenta un apartado, el cual pretende profundizar en la Evaluación Para el Aprendizaje en Ciencias Naturales (2013) desde el marco teórico entregado por el MINEDUC.

Es relevante mencionar que dicho documento nace a partir de la necesidad de apoyar a las y los docentes en el proceso de evaluación por medio de la profundización de este enfoque, y la implementación de talleres que ponen hincapié en el aprendizaje de los estudiantes, específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales.

A partir de esto se realizará una síntesis de los elementos declarados en este manual con el fin profundizar cada uno de sus apartados.

1.1.7.1 La evaluación en ciencias naturales

La evaluación viene a ser un elemento el cual debe ser incorporado en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, independiente de la asignatura y los contenidos, ésta debe estar presente en distintos momentos con el fin de levantar

evidencias de los avances alcanzados por los estudiantes. A continuación, se hará énfasis en aquellas orientaciones otorgadas por el MINEDUC, específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales.

Una situación de evaluación se refiere al conjunto de tareas o actividades, junto con las respectivas condiciones que él o la docente diseña, para que los estudiantes expliciten el conocimiento que les interesa evaluar (MINEDUC, 2013). En otras palabras, este proceso adquiere gran influencia en el aprendizaje de los estudiantes, facilitando su comprensión frente a los conocimientos, actitudes y habilidades que se desean desarrollar.

En la actualidad muchas veces este proceso suele ser un obstáculo engorroso, el que no logra cumplir su función; adquiriendo relevancia la calificación por sobre su orientación en torno al “desarrollo de cualquier tipo de decisión que tenga intencionalidad educativa-formativa” (Himmel, et. al. 2000, p.46).

“En suma, la evaluación debería llegar a constituir una actitud colectiva, que oriente la acción de los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado” (Himmel et. al 2000, p.46). “Sin evaluación de las necesidades del alumnado, no habrá tarea efectiva del profesorado. Por ello, se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables” (Sanmartí, 2010, p.27).

Dentro de las finalidades de la asignatura de Ciencias Naturales, se destaca el “alfabetizar científicamente a los estudiantes, además de entregar una cultura científica básica que les permita comprender los fenómenos que ocurren en la naturaleza” (MINEDUC. 2013, p.7); Lo que viene a convertirse en un trabajo que debe estar constantemente bajo evaluaciones, con el fin de verificar los niveles de logro que se desean y aquellos que aún necesitan de algún reforzamiento.

Ante esto, existen ciertos aspectos que todo docente debería de considerar dentro de su experiencia, para acercar a los estudiantes a procesos evaluativos enriquecedores que promuevan una formación adecuada con objetivos claros.

1.1.7.2 Criterios de evaluación en proceso de Evaluación para el Aprendizaje en las Ciencias Naturales

Se entiende por criterio, aquel conjunto de pautas a partir de las cuales se emite una valoración, que permite dar ciertos lineamientos o parámetros frente a determinada situación o tarea los cuales facilitan la toma de decisiones.

García, Ráez, Castro, Vivar & Oyola (2003) afirman que:

Los criterios se definen como aquella condición que debe cumplir una determinada actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad. Es decir, qué se persigue, cuál es el objetivo, qué se pretende teniendo en cuenta aquellas características que mejor representan (siempre que pueden medirse) lo que se desea lograr. (p.69)

Llevando esto al ámbito educativo encontramos los criterios de evaluación, los que permiten al docente clarificar lo que será evaluado, es decir, lo que el estudiante debe realizar y desarrollar frente a los contenidos que son enseñados. De esta manera al momento de evaluar el docente sabrá qué evaluar, y el estudiante conocerá que evaluarán de él.

Según el MINEDUC (2006) “los criterios de evaluación definen niveles de logro y su uso debe servir como desafío a los alumnos y alumnas para que aumenten y mejoren sus conocimientos, habilidades y destrezas” (p.40). Ante esto es necesario que el docente plantee de manera específica las expectativas que posee frente a sus alumnos y la adquisición de contenidos que se espera alcanzar. “Es necesario entregar dichos criterios de evaluación a los alumnos desde un inicio, es decir, previo al proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta

forma alumnos y docentes comprenden y pretenden lo mismo en las situaciones de evaluación” (Pesantes, A. 2014).

Lo anterior demuestra la relevancia que adquiere el proceso de planificar y proyectar criterios evaluativos que articulen y faciliten el proceso de evaluación para el aprendizaje en ciencias naturales; sin embargo, bajo esta misma perspectiva encontramos un cuadro comparativo sobre las ventajas y desventajas de establecer criterios de evaluación:

Tabla 3.

Ventajas y desventajas de la evaluación basada en criterios pre-establecidos

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Evaluación por criterios pre-establecidos	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos claros para la evaluación contribuye a la validez de esta misma y fomenta responsabilidad en los alumnos y alumnas. - Tener criterios de evaluación preestablecidos contribuye a que la evaluación sea confiable. - Cuando hay comprensión sobre lo que se requiere para obtener logros de aprendizaje y buenas notas, aumenta la motivación de los alumnos y alumnas para alcanzarlas. (Sobre todo si los estándares son altos, aunque posibles de ser logrados). -El tiempo invertido en los preparativos para la evaluación generalmente conduce a disminuir el tiempo que se requiere para establecer notas exactas que se consideran 	<ul style="list-style-type: none"> - La formulación de criterios toma tiempo y requiere experticias teóricas y prácticas específicas. - La formulación y posterior aplicación de criterios de evaluación no es una ciencia exacta. - Siempre estará presente el papel del juicio profesional. El reconocimiento del papel del juicio en la evaluación asusta a algunos profesores y profesoras, porque creen que “juicio” equivale a “subjetividad”.

	<p>fidedignas y justas.</p> <p>-La información detallada que se obtiene a través de la evaluación sirve para ayudar al profesor o profesora en la elección de estrategias de enseñanza posteriores.</p>	
--	---	--

Nota. Fuente: MINEDUC. (2006). *Evaluación para el Aprendizaje*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Si bien existen algunas desventajas al momento de realizar la estructuración de dichos criterios, los autores Clarke, 2002; Sadler, 1998; Veslin & Veslin, 1992 (citado en MINEDUC, 2013) entregan ocho acotaciones para trabajar efectivamente dicho proceso con los estudiantes, los cuales sirven como estrategias para incluir en las prácticas docentes:

- › Use ejemplos de buenos trabajos producidos por otros estudiantes, por otros cursos del mismo nivel o de años anteriores, que iluminen las formas en las que están presentes los criterios de evaluación en los trabajos. La idea es que los estudiantes se pronuncien respecto de los factores que determinan la calidad de un trabajo presentado.
- › Estimule a los estudiantes a revisar trabajos de otros pares que no han logrado el nivel avanzado y pídales que se pronuncien respecto de qué es lo que les falta para alcanzar ese nivel.
- › Mientras los estudiantes desarrollan su trabajo, pueden usar modelos o ejemplos como guía para orientarse, modificar y mejorar.
- › Puesto que los criterios son abstracciones, se corre el riesgo de que, al presentarles un solo ejemplo, se queden anclados en ese modelo concreto de un contenido en particular. Una buena manera de evitar esto es

presentarles distintos trabajos (o distintas situaciones) y pedirles que extraigan las cualidades comunes.

› Asegúrese de que comprendan tanto lo que se espera de ellos, como el grado de calidad de sus trabajos.

› Pregunte a los estudiantes: ¿Cómo creen que yo voy a saber que ustedes han aprendido?

› Entregue uno o más ejemplos buenos y menos buenos a sus estudiantes de lo que espera como producto. Entrégueles también su listado de criterios y niveles de desempeño, y deje para estos últimos algunos niveles sin rellenar. Pida que los completen.

› Haga que sus estudiantes practiquen la coevaluación. Es una excelente oportunidad para que comprendan los criterios y aprendan a usarlos. (p.18-19)

En otras palabras, tanto para profesores como alumnos/as el trabajo con criterios permite dar lineamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales irán orientando su quehacer para lograr las metas propuestas. Tal y como plantea EducarChile (2005):

Cuando están claros los objetivos que se pretenden cumplir en la asignatura, el joven puede ir paso a paso mejorando las destrezas que tiene menos desarrolladas. En cambio, cuando el alumno no conoce por qué tiene esa nota, el aprendizaje se vuelve algo más misterioso e inalcanzable. Ahora bien, la evaluación es una herramienta valiosísima también para el profesor. Con la evaluación encontrará información acerca de lo que sus

alumnos han aprendido en sus clases y sobre qué tan comprensibles han sido los contenidos trabajados en clase.

1.1.7.3 La autoevaluación y coevaluación para el Aprendizaje de las Ciencias Naturales

Dentro de las modalidades de evaluación se distingue aquella basada en torno a los agentes, es aquí donde encontramos la autoevaluación y la coevaluación; elementos que constituyen “instancias para que los estudiantes se apropien de los criterios de evaluación y regulen sus aprendizajes a través de una mirada crítica sobre sus propios trabajos” (MINEDUC, 2013, p.20).

Tomando en cuenta lo planteado por el manual de Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales; el MINEDUC (2013) hace referencia a este proceso como un apoyo de capacitación para los y las estudiantes a la hora de valorar el desempeño tanto de sus pares como el propio, por medio de criterios que han de estar establecidos con anterioridad; promoviendo así una instancia enriquecedora que dé “espacio a verbalización oral y/o escrita sobre lo que el estudiante ha planificado o ha querido desarrollar, sobre las dificultades que ha encontrado, comparando lo que hace en relación con criterios preestablecidos”. (Veslin y Veslin, 1992, p.20. citado en MINEDUC 2013)

Ahora bien, a la hora de llevar estas modalidades de evaluación, el MINEDUC (2013) ofrece algunas estrategias para los y las docentes con el fin de fomentar la autoevaluación y la coevaluación;

- Utilizar ejemplos, es decir, modelar la tarea que se realizará por medio de trabajos realizados en otras ocasiones a modo de que los estudiantes visualicen lo que espera que logren al terminar el proceso. Se sugiere utilizar

ejemplos los cuales no hagan referencia a trabajos confeccionados por los mismos agentes que participaran de dicha instancia.

- Utilizar el ejemplo anterior durante el proceso, con el fin de que los estudiantes utilicen el material como una guía que oriente su trabajo. Al finalizar, cada participante podrá comparar su propio trabajo con el modelo identificando los criterios establecidos.
- Cuando cada estudiante finaliza con su trabajo, se sugiere pedirles que lo evalúen (previo a la entrega), tomando en cuenta los criterios que se han establecido para la evaluación.
- Luego de que el docente a cargo a revisado las tareas, es pertinente solicitar a los estudiantes una reflexión escrita que describa aquellos elementos que se pueden mejorar.
- Al finalizar el proceso de aprendizaje se recomienda pedir a los alumnos/as escribir sus éxitos o fracasos en conjunto con una propuesta de mejora.
- Otorgar la posibilidad de que los estudiantes propongan criterios de evaluación a una tarea entregada, con el fin de utilizarlos para evaluar el logro del producto.

Lo anterior sin duda es un apoyo para aplicar en el aula, permitiendo al docente apropiarse de herramientas que le permitan poner sobre su práctica elementos sustanciales que elevan significativamente la calidad educativa en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en otras palabras, tal y como plantea Carrizosa & Gallardo (2012).

Estos tipos de procedimientos evaluativos tienen como elementos comunes fomentar la autonomía del aprendizaje, promover un conocimiento más profundo de la materia que se aprende, propiciar el cambio de rol del alumnado (de aprendiz pasivo a activo), acostumar al alumnado a reflexionar críticamente y mejorar su comprensión de los procesos interiores que pone en marcha para aprender autónomamente. (p.5)

1.1.7.4 La retroalimentación para el Aprendizaje en las Ciencias Naturales

Uno de los principios centrales de la Evaluación para el aprendizaje es que precisamente la evaluación puede mejorar la calidad educativa por medio de diversos aspectos, entre los cuales encontramos la retroalimentación.

Se entiende entonces por retroalimentación, aquel proceso que permite tanto a alumnos como docentes el focalizar fortalezas o debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando cuenta de aquellos indicadores que hay que mejorar para alcanzar los objetivos planteados. En otras palabras, se entiende como una intervención que nos otorga información en cuanto al nivel en que estamos situados, y la distancia de este con el nivel deseado (de aprendizaje o desempeño), lo que permite identificar aquellos elementos que son necesarios para disminuir o anular dicha brecha.

La retroalimentación en el ámbito educativo se focaliza tanto en los logros como en los mejoramientos, dejando de lado el medir el desempeño; lo que sin duda genera efectos positivos sobre los estudiantes y profesores involucrados. Tal y como plantea Perassi (2013) “la evaluación orientada a la mejora adquiere un sentido esencialmente formativo, retroalimentador de aquel aspecto que se pretende perfeccionar” (p.2). Es un proceso que “se puede realizar de diversas

formas: oral, escrita o gestual; grupal o individual; descriptiva, etc. Lo importante es que, cualquiera sea la modalidad, esta debe ayudar a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 23).

Este tipo de práctica permite potenciar en los estudiantes, el ser agentes activos del proceso, promoviendo en ellos actitudes proactivas, reflexivas, de superación, esfuerzo y perseverancia; conduciendo a cada agente evidenciar sus fortalezas y debilidades en pos de una mejora.

Para que lo anterior cumpla su función, el manual de Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales (MINEDUC, 2013) plantea algunas orientaciones para el docente, con el objetivo de sustentar una correcta implementación de la retroalimentación;

- › Considera la autoestima del estudiante. Esto implica que debe enfocarse en el trabajo de cada joven y no en su persona.
- › Es descriptiva más que evaluativa, es decir, se centra más en describir lo bueno y lo malo y sus razones, más que en la emisión de juicios de valor.
- › Permite la interacción entre estudiantes y docente.
- › Se hace en un tiempo acotado. Si los resultados de una evaluación son entregados varias semanas después de realizada la evaluación, los estudiantes tienden a ignorar cualquier tipo de retroalimentación.
- › Es coherente con los objetivos de aprendizaje, los indicadores de evaluación y los criterios de evaluación usados.
- › Estimula al estudiante a identificar sus errores y a autocorregirse.

- › Trabaja sobre aquellos errores que son prioritarios.

- › Asegura que el estudiante siente que ha progresado, al abandonar la sesión en que se realizó la retroalimentación. (p.24)

1.1.7.4.1 Recomendaciones prácticas para entregar retroalimentación en clases

Dentro del marco teórico entregado para la evaluación para el aprendizaje en Ciencias Naturales se plantean 9 recomendaciones para que los docentes puedan instaurar una retroalimentación efectiva dentro de sus prácticas.

1. Establecer una atmósfera cómoda de trabajo entre docentes y estudiantes.
2. Motivar a los estudiantes a comprometerse con el proceso de retroalimentación. Estarán más dispuestos a aceptar una determinada calificación si saben en qué se equivocaron y cómo fueron asignados los puntajes.
3. Comenzar desde la perspectiva del estudiante, recogiendo sus impresiones sobre la prueba, trabajo o tareas solicitadas.
4. Utilizar algún recurso (una presentación de diapositivas o una hoja impresa) para entregar a todos los miembros de la clase una retroalimentación general, la que puede centrarse en los criterios de evaluación establecidos para realizar el trabajo.
5. Emitir primero los comentarios positivos y luego los negativos. Si el profesor siente que no puede identificar aspectos positivos, aun así, puede enfatizar en los beneficios que obtendrá el estudiante al modificar su trabajo.

6. Destacar las áreas más importantes en las que se necesita de la retroalimentación, en vez de trabajar sobre un cúmulo de aspectos negativos.
7. Si el profesor va a entregar trabajos escritos o pruebas con comentarios, debe cuidar que estén bien ubicados y que sean legibles.
8. Se puede probar la entrega de trabajos escritos solo con los comentarios (sin puntajes ni calificación) y pedir a los estudiantes que intenten descifrar qué calificación han obtenido. Esto les permitirá observar de cerca su propio trabajo, y posiblemente el de sus pares, para tratar de establecer sus puntos fuertes y sus debilidades. Al final de este proceso, se sugiere la entrega de sus calificaciones.
9. Por último, el profesor no debería aplicar una nueva evaluación sin dar a sus estudiantes comentarios sobre cómo podrían mejorar. (MINEDUC, 2013, p.25).

1.2 Retroalimentación

Dentro de todo proceso de evaluación continuo y efectivo, es necesario que los docentes incorporen en sus quehaceres pedagógicos prácticas de retroalimentación; en función de esto se desarrollará el siguiente apartado en donde se abordarán elementos que surgen a partir del concepto de retroalimentación.

De esta manera, se situará la retroalimentación dentro de la evaluación formativa y del marco de la educación, mencionando sus etapas y algunas tipologías, para luego describir los factores que influyen dentro del proceso de retroalimentación en torno a las diferentes situaciones de aprendizaje.

1.2.1 Retroalimentación en la educación

Como se ha mencionado en capítulos anteriores; según su finalidad, la evaluación se puede clasificar en diagnóstica, formativa y sumativa. Acorde a esto se situará el proceso de retroalimentación y sus elementos, dentro de la evaluación formativa.

La evaluación formativa es un proceso continuo que permite al docente observar el avance del estudiante frente al aprendizaje de un contenido en particular; es decir, es una evaluación de proceso, la cual abarca cada paso dentro de la enseñanza. Conforme a esto:

La evaluación formativa, en definitiva, es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos. (Espinoza, 2016, p.4)

Es así, como de manera conjunta, tanto profesores como estudiantes, pueden verificar los logros en torno a los aprendizajes o las dificultades que pueden presentarse dentro de la evaluación formativa; aportando en la mejora de las prácticas y satisfaciendo las necesidades dentro del proceso de aprendizaje. (Espinoza, 2016) “En la interacción permanente entre enseñanza y aprendizaje, surge un elemento que las vincula, ese elemento es la retroalimentación o feedback” (Espinoza, 2016, p.5).

Con respecto a lo anterior, “el concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema”. En otras palabras, la retroalimentación “(...) es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla”. (Anijovich, 2010, p.130-131).

Asimismo, Ramaprasad (1983) señala que “la retroalimentación es información acerca de la brecha entre el nivel actual y el nivel de referencia de un sistema de parámetros que es usado para alterar de alguna manera esta brecha” (p.4).

En relación al ámbito educativo, todo estudiante debe conocer los criterios evaluativos los cuales permiten establecer los indicadores de logro para cada nivel

de aprendizaje, de esta manera se pueden desarrollar actividades o situaciones las cuales permiten acortar el espacio entre cada uno de los niveles.

Del mismo modo, Stobart (2005) menciona que “la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado” (p.3).

Dentro de todo proceso de retroalimentación satisfactorio, tanto estudiantes como profesores, deben participar de manera activa dentro de dicho proceso; es por esto que:

La efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica. Quien emite el feedback debe utilizar un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada. (Anijovich, 2010, p.136)

En otras palabras, el estudiante debe ser consciente del nivel actual en el cual se encuentra, comprender cuál es la meta, objetivo o nivel de referencia que se espera lograr y participar de manera dinámica en conjunto con el docente de los procesos necesarios para reducir la brecha existente entre dichos niveles.

Bajo esta perspectiva, de la relación entre el docente y el estudiante dentro del proceso de retroalimentación, Anijovich (2010) la define como “un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes” (p.139).

Otros autores, como Sadler (2013) indican que “la retroalimentación puede ser efectiva a medida que los estudiantes se vuelven más exigentes, más intuitivos, más analíticos y generalmente más capaces de crear, independientemente, producciones de alta calidad a pedido” (p.62).

Igualmente, Espinoza (2016) define el proceso de retroalimentación como:

Un intercambio dialógico que se da entre el profesor y sus alumnos de manera individual o grupal que permite establecer mejoras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de cerrar la brecha entre el estado actual y el esperado de aprendizaje. (p.7)

Conforme a las definiciones anteriormente descritas, se pueden observar las distintas concepciones y aportes que se desarrollan en función del concepto de retroalimentación. Pareciera ser que, es de suma importancia, que el docente gestione actividades las cuales permitan al estudiante alcanzar el nivel de logro deseado a partir del nivel en que se encuentra; de manera tal que la brecha existente entre ambos niveles se reduzca, proporcionando un significativo desarrollo del aprendizaje en los y las estudiantes.

Es así, como Anijovich (2010) nos plantea que “si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces” (p.145).

1.2.2 Modelo de la Retroalimentación

Si bien en el proceso de retroalimentación no existen pasos a seguir secuenciados, algunos autores entregan ciertas orientaciones de cómo llevar a cabo éste proceso. A continuación, se presenta el modelo de retroalimentación, de acuerdo con Hattie & Timperley (2007).

1.2.3 Modelo de Hattie & Timperley (2007)

De acuerdo con Hattie & Timperley (2007) se define retroalimentación como “la información provista por un agente (por ejemplo profesor, par, libro, pariente, sí mismo, la experiencia) de acuerdo con aspectos de desempeño o comprensión del otro” (p. 81), en otras palabras el agente busca que el estudiante se dé cuenta de su desempeño en la tarea realizada y la que debió haber sido entregada, es decir, “rectificar el proceso que llevó a cabo con el que debió haber realizado para cumplir con el objetivo o competencia de aprendizaje” (Lozano & Tamez, 2014, p. 202) Por lo tanto, retroalimentación es la consecuencia que se realiza luego de presentar contenido o actividad nueva de aprendizaje. Además, “Hattie & Timperley (2007) plantean que la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva” (Citado en Anijovich, 2010, p.133). A continuación, se presenta el Modelo de Retroalimentación de Hattie & Timperley (2007):

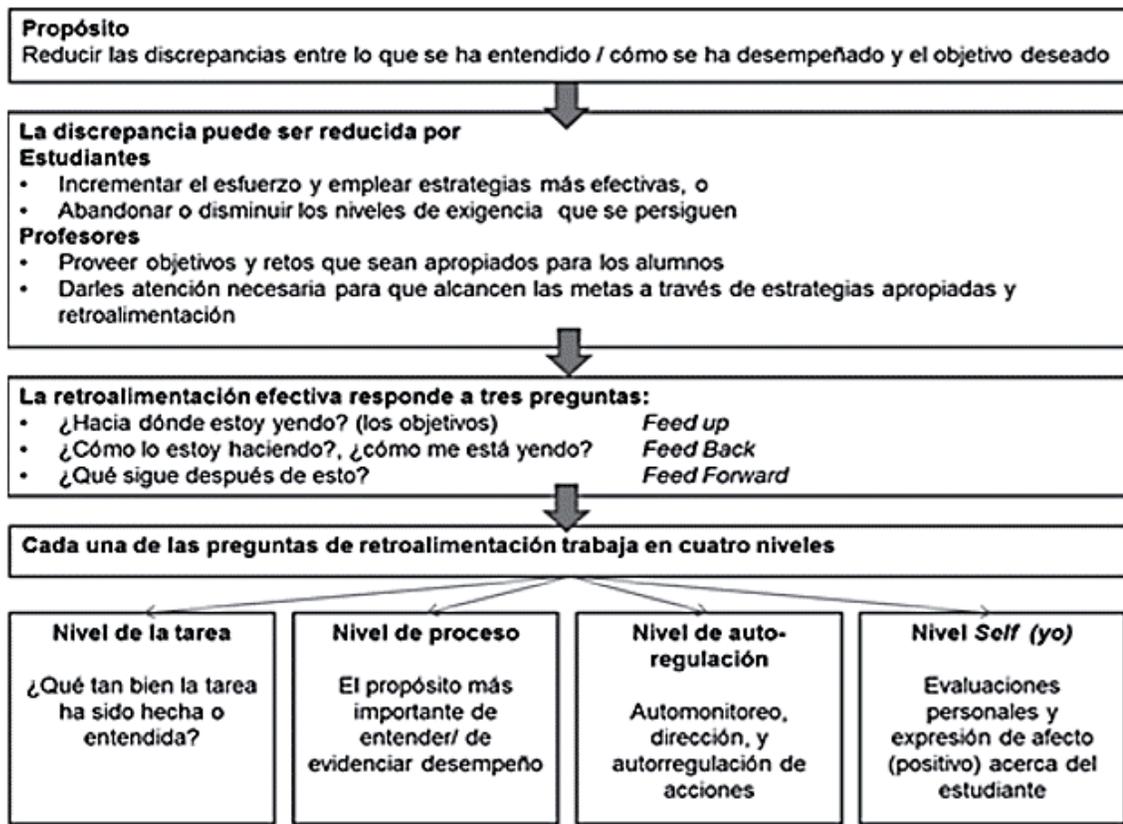


Figura 4. Modelo de Retroalimentación de Hattie & Timperley (2007)

Fuente: Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. Traducido al español por la Dra. Katherina Gallardo

Estos autores, explican la retroalimentación efectiva por medio de tres preguntas que deben de tener claras los estudiantes (ver figura 4):

La primera pregunta es: *¿Cómo voy? ¿Hacia a donde estoy yendo? (feedup)*. “Esto quiere decir que en la retroalimentación debemos informar al alumno si está cubriendo los objetivos de aprendizaje del curso y de cada actividad en particular” (Lozano & Tamez, 2014, p. 202). En otras palabras, el estudiante se ve situado en los objetivos, es decir, es capaz de evidenciar los niveles de logro alcanzados y así proyectar el desarrollo de su aprendizaje.

La segunda pregunta es *¿Cómo lo estoy haciendo? (feedback)* “Esto significa informar al estudiante tanto el desempeño que está teniendo en sus actividades de

aprendizaje, como el resultado de los productos entregados” (Lozano & Tamez, 2014, p. 202). En otras palabras, el o la estudiante se debe dar cuenta, a partir de la retroalimentación que recibe, de cómo lo está haciendo, es decir, cómo está construyendo su aprendizaje, de manera que vaya ajustándose las acciones para lograr el objetivo.

La tercera pregunta es *¿Qué sigue después de esto? (feedforward)*. El o la estudiante debe conocer las relaciones con las siguientes actividades, “Es decir, nosotros como profesores debemos informar al alumno en nuestra retroalimentación cómo va a conectar la actividad que se está evaluando con la siguiente, no son productos aislados” (Lozano & Tamez, 2014, p. 202). Las actividades que se presenten deben tener un hilo conductor, en otras palabras, se deben relacionar una con la otra para que los estudiantes cumplan con los objetivos.

Estas interrogantes, según estos autores, deben estar presentes para beneficiar a los y las estudiantes, de esta manera poder encontrar relaciones entre la actividad que realiza, la que está siendo valorada y en la siguiente. Tal cual menciona Lima (2017), en su análisis de este modelo de retroalimentación:

Ambos autores, interesados por tratar de disminuir la brecha -entre aprendizaje esperado y logrado-, buscan ese contexto de aprendizaje apropiado que lo posibilite, y que -como afirman- sólo puede darse cuando existen discrepancias entre lo que el docente determina como lo que debe ser comprendido y lo que realmente el estudiante comprende. (p.13)

Estas preguntas de retroalimentación se enfocan en los siguientes niveles:

- Nivel de la *tarea*: “Al referirse al nivel de tarea explican que se trata de menciones, juicios o consideraciones acerca de lo bien que se ha realizado

o se está realizando una tarea” (Lima, 2017, p. 13). Enfocada en observar qué tanto se comprendió lo que se debía hacer y qué tan bien se hizo el trabajo que se solicitó (Lozano & Tamez, 2014). Un ejemplo de este nivel puede ser: “En esta parte hace falta profundizar más sobre el cuidado de medio ambiente”.

- Nivel del *proceso o procedimientos*: “Es donde se evidencia cómo fue el desempeño” (Lozano & Tamez, 2014, p. 203). Cuando el estudiante se da cuenta sobre sus propios errores, con naturalidad, sienten las necesidades de buscar nuevas estrategias para lograr cumplir el objetivo: aprender (Lima, 2017). Según Lima (2017) esta es una manera de obtener feedback, debido a que los estudiantes se sienten motivados por “reducir la brecha entre el conocimiento actual que poseen con el objetivo” (p. 14). Pues entonces, para cualquier estudiante “conocer la información sobre los procesos que están implicados en la realización de una tarea puede obrar como una escucha previa y allanar una búsqueda más positiva de la información y posterior desarrollo de habilidades para su resolución” (Lima, 2017, p.14). Por lo tanto, para estudiante requiere el trabajo de organizarse y avanzar con buen rendimiento y una mayor comprensión en las siguientes tareas, esto con ayuda por parte del docente, es decir, que puedan ayudar con las aclaraciones sobre las tareas de sus estudiantes. Un ejemplo de este nivel puede ser: “Te recomiendo editar el primer capítulo de tu tesis con el propósito de que puedas triangular las ideas de los autores que propones. Puedes guiarte con el uso de un esquema mental como el que vimos en el ejemplo de la vez pasada”.
- Nivel de *autorregulación*: “Tiene que ver con el automonitoreo, autodirección, y autorregulación de acciones” (Lozano & Tamez, 2014, p.203). En otras palabras, el estudiante es capaz de observar, revisar y valorar su propio proceso de aprendizaje de manera más efectiva, debido a que asume un mayor compromiso y esfuerzo por cumplir los objetivos. Hattie y Timperley (2007), enfatizan seis aspectos que se incluye en el

feedback de autorregulación, que muestra la utilidad de la retroalimentación:

Capacidad para generar retroalimentación interna y autoevaluación; voluntad de esforzarse en la búsqueda y tratamiento de la información proporcionada por el feedback externo; grado de confianza que el estudiante tiene sobre sus propias respuestas a las tareas; cierta seguridad en la corrección de la respuesta; nivel de competencia en la búsqueda de ayuda. (Citado en Lima, 2017, p.15).

Un ejemplo de este nivel puede ser: “¿Consideras que tus respuestas corresponden con el contenido expuesto?” “Ya conoces este modelo, verifica si has incluido todo lo solicitado”

- Nivel del *yo (self)*: Se refiere a la persona. “Es donde se hacen evaluaciones personales y se escriben expresiones motivadoras a los estudiantes” (Lozano & Tamez, 2014, p.203). Hattie y Timperley (2007) se refieren a que en este nivel la retroalimentación “puede tener efecto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes, si el docente la orienta al estudiante para que modifique cuestiones referidas a sus propias creencias de autoeficacia, al esfuerzo que dedica a las tareas, al compromiso contraído en su realización” (Citado en Lima, 2017, p.15). Un ejemplo de este nivel puede ser: “Eres un buen estudiante” “Lo has hecho muy bien”.

1.2.4 Tipologías de retroalimentación

La retroalimentación ha sido definida y llevada a la práctica de acuerdo a los planteamientos de distintos autores, que han abordado este elemento en sus

investigaciones. Cada uno buscando definir y aportar diversas directrices en torno a este foco, incorporando modalidades y tipologías, que puedan ser consideradas como guías para cada docente en su labor; tomando en cuenta siempre, que el realizar buenas acciones pedagógicas en los distintos niveles enriquece el proceso educativo en todos los agentes que en él intervienen.

A continuación, se hará un recorrido por distintas propuestas que abordan diversos autores en torno a las tipologías de retroalimentación, ya que no existe una única modalidad, es más, cada autor nos aporta y menciona variadas recomendaciones de cómo un docente puede entregar una buena retroalimentación.

1.2.4.1 Tipología Tunstall & Gipps (1996)

Tunstall & Gipps, en el año 1996, plantean una tipología para el ámbito de la retroalimentación, la cual distingue entre retroalimentación descriptiva (centrada en la tarea) y evaluativa (centrada en la persona). Dicha propuesta nace a partir de un estudio que investigaba los tipos de retroalimentación desarrollados a estudiantes de enseñanza básica en la asignatura de matemáticas; y se estructura por medio de la siguiente tabla:

Tabla 4.

Tipología de Retroalimentación Docente.

Retroalimentación Evaluativa		Retroalimentación Descriptiva	
A1 Recompensa	B1 Aprobación	C1 Específica logro observado	D1 Construcción del logro
A2 Castigo	B2 Desaprobación	C2 Específica qué mejorar	D2 Proyección a futuro

Nota. Fuente: Tunstall y Gipps (1996), citado en Leiva, María Verónica; Montecinos, Carmen; Aravena, Felipe (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de

A partir de la tabla, se puede evidenciar la división de dos tipos de retroalimentación, la primera centrada en el ámbito evaluativo, la cual genera juicios de valor en torno a un determinado proceso; la segunda relacionada a la descripción de logros alcanzados, en otras palabras, considera los progresos de los estudiantes para generar en ellos reflexiones en torno a sus avances.

Para profundizar en cada una de las clasificaciones propuestas por los autores, se presenta a continuación la descripción de cada categoría:

Tabla 5.

Retroalimentación Evaluativa Tunstall & Gipps

	Retroalimentación Evaluativa	
Categorías	A1 Recompensa	B1 Aprobación
Descripción	Corresponde a un tipo de evaluación basada en recompensas y refuerzos motivacionales de carácter extrínsecos. Suele trabajar en base a la entrega de premios como timbres, calcomanías, estampillas, frases, etc...	Este tipo de evaluación corresponde a la aprobación del proceso desarrollado por los estudiantes mediante expresiones verbales y/o no verbales por parte del docente. Un ejemplo serían elogios personales como: felicitaciones, muy bien, buen trabajo.
Categorías	A2 Castigo	B2 Desaprobación

Descripción	Esta retroalimentación viene a ser una de las más negativas, en ella se desaprueba el trabajo realizado por los estudiantes; aquí se evidencian situaciones de expulsión fuera de la sala de clases, privación de recreos, etc.	Esta categoría hace referencia a un tipo de evaluación que desaprueba el proceso del estudiante. Se expresa mediante gestos verbales y/o no verbales por parte del docente, entre los que se encuentran frases descalificativas que reprochan el trabajo de los alumnos, como: me desilusionas, esperaba mucho más de ti.
-------------	---	---

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.

Retroalimentación Descriptiva Tunstall & Gipps

	Retroalimentación Descriptiva	
Categorías	C1 Específica observado	D1 Construcción del logro
Descripción	Esta evaluación permite a los docentes avalar el aprendizaje de los alumnos por medio de comentarios que dan cuenta de los aprendizajes obtenidos, especificando los criterios que han alcanzado en el desarrollo del proceso. Se enfoca en el trabajo en sí, reforzando aquellos elementos positivos, un ejemplo sería: "lo que hiciste está muy bien, ya que incorporaste ..."	En este caso, el docente se convierte en un agente que permite a los estudiantes generar una reflexión en torno al desarrollo del trabajo que han realizado. Se logra entonces establecer una conversación o diálogo, el cual estimula al estudiante a demostrar o evidenciar los logros alcanzados.

Categorías	C2 Específica qué mejorar	D2 Proyección a futuro
Descripción	En este caso los docentes utilizan esta retroalimentación para describir a los estudiantes aquellos elementos que han desarrollado pero que aún pueden ser mejorados. Se enfoca específicamente en los criterios que no están bien logrados.	En esta ocasión el docente no le dice al estudiante que debe hacer, si no que sugiere estrategias para que desarrolle su propio trabajo; en otras palabras, incita actitudes autónomas en los alumnos, las que le permitan tomar decisiones en pos del proceso y la construcción de nuevos conocimientos.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

1.2.4.2 Tipología Wiggins (1998)

En el año 1998, Wiggins expone tres conceptos (valoración, orientación y devolución) relacionados al proceso de retroalimentación, los que se distinguen por su propósito; es así como específica que:

La valoración tiene lugar cuando entregamos a los alumnos juicios de valor acerca de su trabajo, sea en la forma de calificaciones, sea a través de expresiones tales como «te felicito», «debes esforzarte más», «insuficiente», etcétera. La orientación consiste en consejos o sugerencias acerca de cómo mejorar el trabajo. La devolución es información que le permite al alumno comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Cuanto más autoevidente sea la devolución, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no. (Ravela, 2015, p. 73)

En otras palabras, la valoración sería aquella instancia en que el docente proporciona sus estudiantes información u apreciación en torno a su desempeño, ya sea como una puntuación (nota, calificación) o un comentario. Luego la orientación, que está enfocada hacia la mejora, y la devolución que “permite que el propio estudiante compare lo que hizo con lo que se propuso hacer” (Ravela, 2015, p. 75).

Siguiendo dicho lineamiento nos encontraríamos con que “básicamente, la retroalimentación es información sobre lo que estamos haciendo en nuestro esfuerzo por alcanzar una meta” (Wiggins, 2012, p.10), de esta manera los estudiantes son capaces de identificar sus estados de avance, verificando el nivel en donde se encuentran situados dentro del proceso y el nivel al que deben llegar; lo que se convierte en una oportunidad provechosa para promover experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas, que sean avaladas por medio de una evaluación de carácter formativa.

1.2.4.3 Tipología Wilson (2002)

Otra propuesta para realizar una tipología en este ámbito es la de Wilson (2002) (citado en Cortez, Figueroa, Torres & Vergara, 2011), la cual se divide en 3 partes (ver figura 5), en una primera instancia señala la existencia de 2 tipos de retroalimentación: formal e informal. Luego desglosa dos formas en que dicha retroalimentación se puede llevar a cabo, en este caso: escritas, verbales, no verbales, actuadas; por último, mencionan modalidades de retroalimentación, las que permiten valorar el proceso, aquí se sitúa la autovaloración, valoración de

compañeros y valoración de maestro/ experto externo. Lo anterior se ha organizado, según el autor, bajo la siguiente pirámide:

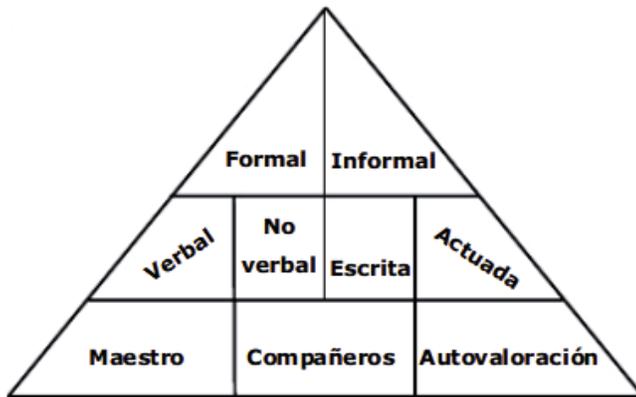


Figura 5. Formas de Retroalimentación: Organización piramidal de Wilson (2002)

Fuente: Wilson (2002) traducido por Agustí, P., Hazelwood, C. & Barrera, M. (2006)

Tomando en cuenta las traducciones realizadas por Agustí, Hazelwood & Barrera, (2006) a la tipología realizada por Wilson (2002), se puede observar en la parte superior de la pirámide, dos tipos de retroalimentación; la primera está definida como informal y corresponde a aquella información recibida por los estudiantes, la cual no incorpora calificaciones, si no que más bien se desarrolla por medio de diálogos que fomentan la reflexión de los alumnos sobre su quehacer, con el fin de orientarlos hacia la mejora. Por otro lado, se ubica la retroalimentación formal, la que, si incorpora valoraciones del tipo cuantitativas, dejando de lado la comprensión del estudiante frente a su propio desarrollo.

Luego se manifiestan las formas de retroalimentación que un docente pudiese llegar a ocupar junto a sus estudiantes, por medio de las cuales se entregue información provechosa sobre los desempeños alcanzados; “Algunos ejemplos de estas formas pueden ser: escribir comentarios al margen sobre un trabajo o hablar con los estudiantes acerca de un proyecto ya sea individualmente o en grupo. Combinar formas orales y escritas puede fortalecer el proceso.” (Wilson, 2002 traducido por Agustí, Hazelwood & Barrera, 2006, p.1)

Por último, en la parte inferior de la pirámide se hace alusión a aquellas fuentes que pueden ofrecer valoraciones, entendiendo así que los docentes no son los únicos agentes con acceso a información. Es así como el autor potencia otros intermediarios que pueden generar reflexiones en torno al proceso, siendo estos los propios estudiantes o compañeros y el resto de la comunidad educativa.

1.2.4.4 Tipología Anijovich (2010)

Anijovich (2010), Black y William (1998,2003), Sadler (1989), Taras (2002), Sharpard (2000), Perrenoud (2008), Allal y Mottier López (2005), Camilloni y otros (1998, 2004), Brookhart (2001), Stinggins (2005)- muestran un interés por las dimensiones del proceso de evaluación en ayudar a los estudiantes a aprender y a conocerse a sí mismo en tanto aprendices; coincidiendo en los siguientes aspectos:

- Otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- Instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades;
- necesidades de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valorar procesos y resultados de aprendizaje;
- favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación (p. 130).

En primer lugar, Anijovich (2010) se centra en el impacto de la retroalimentación. “Sabemos que la retroalimentación impacta en las personas tanto en sus aspectos emocionales como en sus aspectos cognitivos y no es lo mismo decirle algo a alguien de buena manera que decírselo de mala manera” (Anijovich, 2015). Señalando distinciones entre las retroalimentaciones: focalizada en la autoestima y, por otro lado, focalizada en la tarea. La primera se trata en destacar el desempeño y el esfuerzo, buscando influir en lo emocional, persiguiendo los efectos positivos para una mejora en el aprendizaje. Pero se puede inducir un efecto contrario, debido a que los estudiantes solo reciben aspectos positivos, puede que no reconozcan que necesiten mejorar en algunos aspectos. No obstante, otros autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el estudiante resuelve un problema y cómo se autorregula en su aprendizaje.

Otro tema importante que señala esta autora, que se logra sintetizar con la siguiente pregunta: ¿La retroalimentación se propone mirar hacia el pasado o trabajar sobre el futuro? ¿El impacto y el cambio posterior a la retroalimentación perduran? Es fundamental considerar que el estudiante no siempre va a tener una actitud de revisión y/o mejora por el hecho de recibir una retroalimentación. Por esta razón, es que se debe ser claro con las orientaciones o sugerencias, y sin miras del pasado, es necesario dar continuidad al proceso de retroalimentación, por ejemplo, volver a solicitar la tarea con sus modificaciones o que se proponen diseñar un plan de mejora para los próximos trabajos. Con lo anterior, es importante considerar lo que menciona Anijovich (2010) sobre la retroalimentación como “un diálogo, cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y para apoyarlo” (p. 138).

Por lo tanto, Anijovich (2010) se refiere a retroalimentación como “un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes” (p.139). Debido a que ésta ayuda al estudiante a desarrollar

conciencia metacognitiva, a su vez, también posee carácter entre pares y en los procesos de autoevaluación. Por otro lado, “no siempre necesitamos decir cómo hacer las cosas, muchas veces una buena retroalimentación es una buena pregunta” (Anijovich, 2015). Asimismo, dentro de lo que señala Anijovich (2010) es relevante comprender que para la “efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica” (p.136).

1.2.5 Factores que inciden dentro del proceso de Retroalimentación

Como bien se ha mencionado, existen diferentes perspectivas sobre definiciones o tipologías en cuanto al concepto de retroalimentación; debido a esto es necesario mencionar los factores que influyen dentro del mismo proceso.

1.2.5.1 Diálogo

Todo proceso de retroalimentación efectiva incluye el diálogo como un factor importante dentro de la interacción entre estudiantes y profesores.

Anijovich (2010) menciona que la manera en que el docente expresa la información determina una efectiva comunicación y adapta el contenido del mensaje.

En otras palabras “el qué está fuertemente impregnado del cómo, a tal punto que se convierte en un aliado o un obstáculo para que nuestros estudiantes consideren lo que les decimos.” (Anijovich, 2010, p.138)

De esta manera el diálogo pasa a ser determinante en cuanto a la recepción que tienen ambos participantes de la interacción y la manera en que interviene dentro del proceso de retroalimentación. Con respecto a lo anterior:

En este proceso es necesario el diálogo cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y para apoyarlo. (...) Si el propósito del diálogo es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino. (Anijovich, 2010, p.138-139)

1.2.5.2 Tiempo

En cuanto al tiempo en que se desarrolla el proceso de retroalimentación, es importante que el docente logre llevarlo a cabo de manera que el estudiante lo encuentre acorde a la situación de aprendizaje y pueda interiorizar la información entregada. Debido a esto:

Si los estudiantes no reciben feedback con la suficiente rapidez, ya habrán empezado a trabajar nuevos contenidos y el feedback resultará irrelevante para su estudio actual y será extremadamente improbable que genere una actividad apropiada de aprendizaje adicional que dé resultados. (Gibbs & Simpson, 2009, p.32)

Por otro lado, la retroalimentación del proceso de aprendizaje debe ser dinámica y permitir que el estudiante logre observar sus dificultades; generando acciones las cuales permitan la mejora de éstas. Conforme a esto:

Si al momento de ofrecer retroalimentación la mirada está puesta en el pasado o en los errores cometidos, los estudiantes no suelen realizar

ninguna acción al respecto. Para que se puedan revisar resultados y/o desempeños hacia atrás y al mismo tiempo tender a una mejora en el futuro, es necesario dar continuidad al proceso de retroalimentación. (Anijovich, 2010, 135)

1.2.5.3 Claridad de los objetivos y criterios a desarrollar

Dentro de todo proceso de evaluación es necesario que los estudiantes comprendan los niveles que deben alcanzar en una situación de aprendizaje; teniendo los objetivos y criterios claros al momento de evaluar, el proceso de retroalimentación es centrado en lo que los niños deben adquirir y en cómo conseguirlo al momento de presentar dificultades. De esta manera lo que se retroalimenta queda claro para el estudiante, logrando interiorizarlo a partir de los objetivos y criterios de evaluación. En función de esto:

Los estudiantes necesitan entender por qué han recibido la calificación o el comentario que han tenido y por qué no han recibido uno más alto (o más bajo). Los criterios tienen que ser explícitos, tiene que ser comprendidos por los estudiantes y quedar patentes en las calificaciones. (...) Pero el valor real seguramente hay que buscarlo en su contribución a que los estudiantes interioricen los estándares que se espera que alcancen, de manera que ellos puedan supervisarse y mejorar la calidad de sus propias actividades antes de entregarlas. (Gibbs & Simpson, 2009, p.34)

En otras palabras, el hecho de que los estudiantes conozcan los objetivos y criterios a desarrollar; les permite un mayor conocimiento al momento de enfrentar las dificultades que presentaron en una situación de aprendizaje en particular. De esta manera es proceso de retroalimentación se genera más dinámico y

participativo ya que el estudiante posee una noción de los niveles esperados y en cómo llegar a ellos.

CAPÍTULO 2 MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta el planteamiento del problema de la investigación, en donde se especifican los objetivos que han dado los lineamientos generales para el desarrollo del propósito establecido. Posteriormente, se presenta el paradigma, metodología y técnicas de recogida de información, incluyendo, las etapas de acción y criterios para la selección de los casos.

2.1 Planteamiento del problema

¿Qué concepciones y prácticas de retroalimentación implementan las/os profesoras/es en el contexto del enfoque de evaluación para el aprendizaje establecidos en el Programa de Estudio de la asignatura de Ciencias Naturales a nivel de quinto año de enseñanza básica, en el caso de docentes que ejercen a nivel de 5° Básico en establecimientos pertenecientes a la Comuna de Viña del Mar, y que participan en los procesos formativos de Práctica de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV?

2.2 Objetivo general

Comprender las concepciones y prácticas que tienen las/os profesoras/es respecto del proceso de retroalimentación desde la perspectiva del enfoque de la evaluación para el aprendizaje, propuestas en el actual programa de estudio de la asignatura de Ciencias Naturales, en un estudio de caso de docentes que ejercen a nivel 5° año básico en establecimientos pertenecientes a la comuna de Viña del Mar, y que participan en los procesos formativos de Práctica de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV.

2.3 Objetivos específicos

- Conocer las concepciones generales de los profesores/as respecto de la evaluación y en particular del enfoque de la evaluación para el aprendizaje.

- Conocer las percepciones que tienen los profesores/as respecto de las orientaciones que entrega el MINEDUC en relación a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.
- Comprender las concepciones de los profesores/as respecto del proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Ciencias Naturales, a nivel de 5to año de enseñanza básica.
- Describir qué tipo de retroalimentación implementan los/as profesores/as en la aplicación de un instrumento de evaluación en la asignatura de Ciencias Naturales en 5to básico.

2.4 Justificación del problema

Para contextualizar sobre el enfoque de la evaluación para el aprendizaje, propuesto por el MINEDUC, es importante mencionar aquellas transformaciones del marco curricular de la educación chilena realizados en los últimos años.

Es así como en los años 90' en un gobierno democrático se enmarca la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En esa instancia se realizan varios cambios en el sistema escolar, incorporando documentos e instrumentos curriculares sostenidos en el mismo marco legal. En él se admiten los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de enseñanza, los cuales cada establecimiento debía adaptar a sus propios programas de estudios (MINEDUC, 2013).

En 1999 se realizó el primer ajuste al Marco Curricular de Educación Básica definido en 1996, con el propósito de ensamblar la enseñanza media. Más tarde en el 2009 se publica el ajuste curricular, cuyo objeto fue implementar

modificaciones y perfeccionamiento para todas las asignaturas, precisamente centrado en el aprendizaje que se deben desarrollar en los y las estudiantes.

No obstante, se crea un nuevo marco legal: la nueva Ley General de Educación (2009), la que surge ante la necesidad de una reformulación del Currículo Escolar; cambiándose por las Nuevas Bases Curriculares del año 2012 en la que se indican los Objetivos de Aprendizajes comunes para todas y todos los estudiantes; el cual a su vez define los logros del proceso y establece cuáles serán los desempeños que lograrán verificar los logros de aprendizaje, integrando las habilidades, conocimientos y actitudes.

En el mismo contexto, se crea la nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el cual establece los estándares de aprendizaje que permiten evaluar a los estudiantes, y por otro lado organizar los establecimientos educacionales de acuerdo a los logros de aprendizaje y el grado de cumplimiento de éstos (MINEDUC, 2013). Por lo tanto, estos cambios requieren la transformación de las prácticas pedagógicas, es decir, el rol que cumple el docente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo, y con gran importancia, la forma de evaluar a los y las estudiantes.

Conforme a lo anterior, el MINEDUC busca un cambio de enfoque en cuanto al sistema de evaluación tradicional; de esta manera y basándose en lo que propone el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (Assessment Reform Group) comienza paulatinamente desde el año 2003 la incorporación de diversas prácticas pedagógicas que tienen como propósito, el reforzar y promover un currículum que incluyese una política evaluativa.

Es así como la Evaluación para el Aprendizaje incluye las siguientes características (MINEDUC, 2006):

- Es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje.

- Requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se esperan de ellos.
- Ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr.
- Involucra a los alumnos y alumnas en su propia evaluación.
- Proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso por paso, para mejorar su desempeño.
- Asume que cada alumno o alumna es capaz de mejorar su desempeño.
- Involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión sobre los datos arrojados por la evaluación. (p.24)

Bajo este mismo lineamiento de mejora se han entregado orientaciones para cada asignatura sustentado en el enfoque de la Evaluación para el Aprendizaje. Unos de los recursos/material en la actualidad son los Programas de Estudios (MINEDUC, 2013) y, específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales, un Documento Teórico bajo el título “Evaluación para el Aprendizaje de Ciencias Naturales” (MINEDUC, 2013) que señala un marco teórico en conjunto a talleres focalizados a este enfoque.

Respecto del Documento Teórico de Evaluación para el Aprendizaje de Ciencias Naturales cabe considerar que este hace referencia de diversos elementos que fomentan una mejora en la calidad educativa por medio de diversos aspectos, entre estos se encuentra el proceso de la retroalimentación; el cual es entendido como, aquel proceso que permite tanto a alumnos como docentes el focalizar fortalezas o debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando cuenta de aquellos indicadores que hay que mejorar para alcanzar los objetivos planteados (MINEDUC, 2013).

Es así como el propósito de esta investigación surge a partir de la inquietud de establecer qué pasa frente a este contexto de cambio de enfoque de la evaluación y las orientaciones entregadas por el MINEDUC al respecto, es por ello que se intenta comprender qué concepciones y prácticas de retroalimentación, desde la perspectiva del enfoque de la evaluación para el aprendizaje, propuestas en el actual programa de estudio de la asignatura de Ciencias Naturales, a nivel de quinto año de enseñanza básica, en el caso de docentes que ejercen en establecimientos pertenecientes a la comuna de Viña del Mar, y que participan en los procesos formativos de Práctica de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV.

2.5 Paradigma de la investigación

El presente trabajo se sitúa en un enfoque de investigación cualitativa, que pretende comprender las concepciones y prácticas de retroalimentación que implementan las/os profesoras/es de acuerdo a los planteamientos del enfoque de evaluación para el aprendizaje establecidos en el Programa de Estudio de la asignatura de Ciencias Naturales, en determinado nivel de enseñanza básica.

El principal objetivo de la investigación cualitativa, se focaliza construir conocimiento a partir de una realidad específica, es decir, situándose en el interior del sujeto (Delval, 1997). En otras palabras, este trabajo permitirá conocer y comprender las concepciones de los sujetos de estudio en torno a determinado tema para posteriormente realizar una interpretación de estas, buscando comprenderlas desde la subjetividad, para luego darle significado y contrastarlas con diferentes referentes teóricos.

Es así que cabe consignar que, dentro de los objetivos de la investigación cualitativa según Hernández, Fernández & Baptista (2014), se plantea que se

centra en “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11) estableciendo de esta manera un vínculo con los objetivos en la investigación presente; es decir, comprender las concepciones y prácticas que tienen los profesores respecto al proceso de retroalimentación.

Para realizar el proceso antes mencionado, la investigación se centra en el paradigma constructivista/cualitativo que tiene carácter descriptivo y exploratorio; en donde el proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible; además posee diversas estrategias interactivas para la recogida de información, tales como las entrevistas, observaciones o análisis de documentos (Latorre, Del rincón y Arnal, 2005)

Lo anterior se relaciona directamente a lo propuesto por Bisquerra (2014), quien hace énfasis en que:

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas. (p.283)

Por lo tanto, la investigación asume un carácter cualitativo, poniendo énfasis al significado que posee el discurso de los sujetos a investigar, en este caso, desde las concepciones y prácticas de retroalimentación que poseen los docentes de educación básica que realizan Ciencias Naturales.

2.6 Diseño/ Metodología de investigación

Considerando que las investigaciones cualitativas engloban distintas estrategias orientadas a describir e interpretar al sujeto en la realidad social y, en efecto, para el análisis de la realidad (Latorre, Del rincón y Arnal, 2005) es que, todo proceso investigativo requiere un diseño que permita indagar al sujeto en su contexto, a su vez, permita al investigador alcanzar los objetivos y criterios definidos en el inicio de esta misma. Para cumplir a cabalidad los objetivos planteados, es necesario comprender el diseño de investigación que se utilizará, en este caso se trata del estudio de caso.

El estudio de caso como método de investigación, es un procedimiento metodológico que busca estudiar en profundidad la unidad de estudio (Bernal, 2006). También, permite obtener información necesaria en función de la problemática que se ha determinado debido a que involucran aspectos descriptivos y explicativos del sujeto de estudio (Bernal, 2006).

Según Bisquerra (2014) comprende estudio de caso como:

Método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p.309)

Respecto a lo anterior, esta metodología de investigación tiene una gran importancia en el desarrollo de la sociedad, ya que se centra en comprender las realidades sociales, el cual es apropiado para indagar detalladamente en un periodo de tiempo. Por tanto, “permite centrarse a un caso o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman.” (Latorre, Del rincón y Arnal, 2005, p. 231)

Además, Wolcott (1992); Rodríguez, Gil y García (1996) (citado en Bisquerra, 2014) mencionan que:

El estudio de casos no es una opción metodológica con entidad propia, sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objetivo/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información. (p.310)

Con lo anterior, es importante considerar que el presente estudio es comprender las concepciones de evaluación y el proceso de retroalimentación que implementan los/las docentes a sus estudiantes, es complejo y a la vez específico, el cual constituye comprender sus significados, construcciones y prácticas desde los actores claves que llevan a cabo este proceso (Pérez, 1994). Por lo tanto, para llevar a cabo esta comprensión es necesario utilizar esta metodología.

Dentro de las ventajas contempladas al utilizar el estudio de caso, los autores Latorre, Del rincón y Arnal (2005) señalan que busca profundizar en un proceso de investigación; es apropiado para investigaciones a pequeñas escalas, es decir, de tiempo, espacio y recursos; es un método abierto a retomar otras condiciones personales; es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.

El estudio de caso permite profundizar en cuanto a una situación u objeto en particular y entregar al investigador la información necesaria para comprender el mundo y la realidad de dicho objeto de estudio. Con respecto con lo anterior, Muñoz y Muñoz (2001) (citado en Bisquerra, 2014) nos indica que una de las características particulares de este modelo es el estudio potente y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, es decir, como un “sistema acotado” por los límites que requiere el objeto de estudio, considerando el contexto global en donde se produce.

Cabe señalar que se trata de un estudio de caso de tipo interpretativo, el cual se relaciona con lo planteado por Merriam, 1988 (citado Latorre, Del rincón y Arnal, 2005):

Reúne información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del caso. Desarrollar categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes. El modelo de análisis es inductivo (p. 236)

Por su parte, Muñoz y Serván (2011) (citado en Bisquerra, 2014) definen el estudio de caso indicando que:

Pueden incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según sea una o varias las unidades de análisis) pero su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo. (p.311)

Con las definiciones de estudio de caso, es importante señalar que Stake (2007), considera la relevancia social que posee los estudios de casos, integrando diversos tipos de casos a desarrollar tales como estudio intrínseco de casos; estudio instrumental de casos y el estudio colectivo o múltiple de casos. Esta investigación se enmarca en un estudio de casos múltiples o estudio colectivo de casos (Stake, 1998), el cual permite enfocar, analizar e interpretar significados de evaluación para el aprendizajes y prácticas de retroalimentación de docentes de educación básica impartiendo la asignatura de ciencias naturales en el nivel de 5to año básico con tres estudios de casos de profesores de establecimientos educacionales de Viña del Mar.

Desde el punto de vista de las técnicas de recogida de información, se considera la utilización de entrevistas semi-estructuradas, observaciones no participante y análisis de documentos que permitan adentrarse a las realidades escogidas en búsqueda de conseguir aproximaciones que den respuesta a los objetivos planteados.

2.6.1 Técnicas de recogida de información

Para el efectivo y completo desarrollo de un proceso de investigación es necesario recoger y obtener información pertinente conforme a los objetivos y problemática de dicha investigación. Es por ello que para efecto de esta investigación se utilizan tres técnicas de recolección de información. En primer lugar, una entrevista semi-estructurada para poder conocer desde el discurso del docente las concepciones de evaluación y retroalimentación. En segundo lugar, la observación no participante directa en las salas de clases con el propósito de describir qué tipo de retroalimentación implementan los/las docentes. En tercer lugar, el análisis de documentos, el cual permite analizar las tipologías de retroalimentación que implementan los/las docentes de manera escrita en los instrumentos evaluativos (prueba).

Dado que como se ha establecido que esta investigación se aborda desde la perspectiva de un paradigma cualitativo, resulta pertinente considerar lo que plantea Bisquerra (2014) respecto del proceso de obtención de información:

El proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va complementando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio. Todo ello no es sinónimo, en modo alguno, de falta de intencionalidad o lógica por parte de investigador; significa, más bien, que se recurre a la flexibilidad

para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde una perspectiva de proceso. (p.329)

Es así como las técnicas de recogida de información se constituyen en un aspecto importante que en todo proceso investigación cualitativa debiéndose considerar, que se dispone de una variedad de técnicas de recogida de información, pero la elección de éstas dependerá de la función de la problemática, los objetivos, el paradigma, el enfoque y método de investigación (Bisquerra, 2014).

A continuación, se presentan detalladamente las técnicas de recogida de información, en función de la problemática, los objetivos, el paradigma, el enfoque y método de investigación.

2.6.1.1 Entrevista semi- estructurada

La entrevista como técnica de recogida de información posee como objetivo “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando.” (Bisquerra, 2014, p.336) En función de un foco investigativo, por medio de la entrevista se obtiene información la cual aporta de manera efectiva a la investigación a su vez, dicha entrevista, necesita de objetivos los cuales permiten que el entrevistador le dé un sentido y orientación al tipo de preguntas que realizará.

Por otro lado, Kahn & Cannell (1968) definen la entrevista como “un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática.” (como se citó en Cohen & Manion, 1990, p.378)

Bajo esta perspectiva, se considera la entrevista como “un método inusual que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos” (Cohen & Manion, 1990, p.378).

Sin embargo, según su estructura y diseño las entrevistas se pueden clasificar en estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas.

En función del presente trabajo de investigación, se aplicará una entrevista semi-estructurada la cual parte de “un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener.” (Bisquerra, 2014, p.337)

Dicho de otra manera:

Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. (Bisquerra, 2014, p.337)

2.6.1.2 Observación no participativa

En cuanto al concepto de observación, De Ketele (1980, p.27) la define como “un proceso que incluye la atención voluntaria y la inteligencia, orientadas por un objetivo terminal u organizador, y que está dirigido sobre un objeto para obtener de él información.” (como se citó en De Ketele & Roegiers, 1995, p.22)

La observación requiere de un proceso selectivo de informaciones, bajo la mirada de los objetivos por los cuales se realiza dicho proceso. Es decir, “tal proceso supone un acto inteligente; del campo perceptivo que se presenta ante el observador, éste selecciona un pequeño número de informaciones pertinentes

entre un amplio abanico de informaciones posibles.” (De Ketele & Roegiers, 1995, p.23)

Como se ha mencionado anteriormente, la observación necesita de objetivos y criterios los cuales permitan que el observador seleccione y discrimine la información recogida. En función de esto:

La observación constituye un proceso orientado por un objetivo terminal u organizador del propio proceso de observación. (...) Cuanto más claro y explícito sea dicho objetivo, más fácil resultará por ello este acto de selección y más delimitado resultará el objeto sobre el que se dirige la atención. (De Ketele & Roegiers, 1995, p.23)

Sin embargo, hay dos tipos principales de observación; observación participante y observación no participante. En relación a los objetivos establecidos dentro de la investigación se abordará una observación no participante.

Dicho proceso mantiene al margen al observador, de manera que la información obtenida no se vea influenciada por las concepciones que éste mismo puede poseer.

Al respecto, “un observador no participante, por otra parte, permanece separado de las actividades del grupo que está investigando y evita ser miembro del grupo.” (Cohen & Manion, 1990, p.166)

En este caso:

El mejor ejemplo del papel de observador no participante es quizás el caso del investigador sentado en la parte de atrás de un aula codificando cada tres segundos los intercambios verbales entre el maestro y los alumnos por medio de un juego de categorías observacionales. (Cohen & Manion, 1990, p.166)

2.6.1.3 Análisis de contenidos de documentos

Para efectos de los objetivos propuestos en la presente investigación, se decide realizar un análisis de contenidos de los procedimientos de evaluación escritos aplicada en los estudiantes de nivel 5to Básico en la asignatura de Ciencias Naturales.

Para llevar a cabo el proceso anterior, se elabora una pauta de observación del tipo lista de cotejo, que permitirá recoger información acerca de las tipologías de retroalimentación para el aprendizaje (Tunstall y Gipps, 1996; Wilson, 2002) que utilizan los docentes de Ciencias Naturales en procedimientos evaluativos calificativos escritos.

Según Stake (1998) “la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el razonamiento que la observación o la entrevista” (p. 66). Además, señala que hay que considerar la utilidad de los diferentes documentos y disponer el tiempo razonable. También los documentos sirven como registro de actividades que el investigador puede observar directamente. Tal es el caso de la presente investigación, que de alguna manera el objetivo es recoger estas evidencias para la interpretación de las tipologías de retroalimentación. Para este efecto se han seleccionado tres evaluaciones para cada estudio de caso, en función de poder contrastar las tipologías de retroalimentación escritas de los docentes en instrumentos evaluativos entregadas a los/las estudiantes con diferentes calificaciones.

2.6.2 Instrumentos de recogida de información

A efecto de determinar los instrumentos de recogida de información y su posterior construcción se consideró, en primera instancia, los objetivos propuestos para la presente investigación. A partir de estos, se estableció una serie de dimensiones que se consideraron pertinentes como referentes de los aspectos a indagar; de igual modo como una forma de especificar las dimensiones a indagar, se derivaron en conjunto de indicadores. Esta secuencia de pasos permitió establecer la selección de los instrumentos a emplear en la recogida de información. Cabe destacar que, dentro del proceso de construcción de estos instrumentos de recogida de información, se determinó la validación de éstos por expertos en el área. (Ver anexo 1)

A continuación, en la tabla 7 se presenta para cada objetivo específico las dimensiones, indicadores e instrumentos seleccionados los cuales se presentan en la tabla 7:

Tabla 7.

Síntesis de las dimensiones e indicadores de los instrumentos utilizados en la investigación.

Objetivos específicos	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
<p>Conocer las concepciones generales de los profesores/as respecto de la evaluación y en particular del enfoque de la evaluación para el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción general del proceso de evaluación de los aprendizajes. - Concepción general respecto de los procedimientos evaluativos (pruebas, pautas u otros) respecto de la evaluación de los aprendizajes. - Concepción respecto de los enfoques de la evaluación; en particular, el enfoque de evaluación para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación para la toma de decisiones. - Evaluación como proceso. - Evaluación permite recoger información y analizarla. - Retroalimentación - Evaluación considera distintas finalidades, como diagnóstica, formativa y sumativa. - Evaluación considera distintos momentos como inicial, procesual o de proceso y final) - Evaluación considera distintos agentes (maneras de evaluar: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) - Evaluación para el aprendizaje - EPA considera el error - EPA centrada en el aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestructurada (Ver anexo 2)

		<ul style="list-style-type: none"> - Rol activo del estudiante. 	
<p>Conocer las percepciones que tienen los profesores/as respecto de las orientaciones que entrega el MINEDUC en relación a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción respecto de las orientaciones generales que entrega el MINEDUC respecto de la evaluación de los aprendizajes (que tipo de documentos conoce y utiliza). - Percepción respecto de las orientaciones de evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales (5º año); cómo evalúa los aprendizajes propuestos en el programa de ciencias naturales de 5º año). 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación centrada en el aprendizaje. - Establecer criterios de evaluación. - Definir niveles de logro. - Uso de ejemplos y modelos. - Considera distintos agentes de evaluación (coevaluación, autoevaluación) - Plantea metas claras. - Uso de listados de criterios y niveles de desempeño. - Reflexión de los estudiantes en torno al trabajo. - Estudiantes agentes activos. - Actitudes científicas se incorporan en la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista semiestructurada

		<ul style="list-style-type: none"> - Variedad de instrumentos de evaluación (actividades prácticas, de investigación, de diseño, proyectos, exposiciones, etc...) - Uso del trabajo en equipo. - Evaluación de desempeño durante el trabajo. - Utiliza como fuente de trabajo documentos que entregan orientaciones con respecto a la evaluación en las Ciencias Naturales. 	
<p>Comprender las concepciones de los profesores/as respecto del proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Ciencias Naturales, a nivel de 5to año de enseñanza básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción general del proceso de retroalimentación desde el punto de vista de la evaluación de los aprendizajes. - Concepción específica respecto del proceso de retroalimentación en ciencias naturales (5º año) (establece diferencias entre los procesos generales de retroalimentación y los 	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación evaluación de carácter formativo. - Evidencia continua acerca del aprendizaje. - Focaliza fortalezas o debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Identifica elementos para disminuir o anular la brecha entre los niveles alcanzados por los estudiantes, y las metas propuestas. 	-Entrevista semiestructurada

	<p>correspondientes al caso de ciencias naturales; cómo los aborda/desarrolla según el tipo de aprendizaje).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso focalizado en el logro y en los mejoramientos. - Promueve el trabajo autónomo de los estudiantes. - Identifica fortalezas y debilidades en pos de la mejora. - Considerar el error como oportunidad de aprendizaje. - Diferencia la retroalimentación en las Ciencias Naturales de otras asignaturas. - Distingue una retroalimentación acorde al nivel de 5° básico. 	
<p>Describir qué tipo de retroalimentación implementan los/as profesores/as en la aplicación de un instrumento de evaluación en la asignatura de Ciencias Naturales en 5to básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipología de acciones de retroalimentación (generales y en el caso de ciencias naturales). 	<p>Tipología de Tunstall y Gipps, 1996</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación centrado a la persona. - Retroalimentación centrada en el trabajo. - Retroalimentación positiva (refuerzos positivos, recompensa) - Retroalimentación negativa (castigo, comentarios negativos). 	<p>Lista de cotejo (Ver anexo 3)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación evaluativa (aprobación y desaprobación) - Retroalimentación descriptiva (especificar logros/aprendizajes, especificar logros que hay mejorar) - Retroalimentación constructiva en el aprendizaje. <p>Tipología de Wilson, 2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación escrita/verbal - Retroalimentación formal/informal 	
--	--	--	--

Nota. Fuente: Elaboración propia

2.6.3 Etapas del proceso de investigación

Todo proceso de investigación conlleva diferentes etapas para llevar a cabo su desarrollo, dichas etapas varían según el enfoque de la investigación y la problemática expuesta.

Si bien las etapas siguen cierto orden a través del tiempo, es necesario recalcar que dicho proceso es aleatorio, ya que en el desarrollo de la investigación existen elementos que se van modificando por diversas limitaciones, replanteamientos o simplemente se adecuan. Por este motivo, es propio de la investigación el modelo cíclico que posee, es decir; en el siguiente esquema se logra observar que las etapas no poseen una jerarquía en específico, más bien, la forma circular apunta a un ciclo en función de las etapas a desarrollar.

Conforme a lo anterior las etapas que permitieron desarrollar esta investigación en particular con las siguientes:



Figura 6. Etapas del proceso de investigación

Fuente: Elaboración propia.

2.7 Selección de casos

Todo proceso de investigación requiere de evidencias, la cuales permiten desarrollar y validar los objetivos determinados en un comienzo de la investigación; de esta manera se da paso a la recolección de la información y el posterior análisis de esta misma. En el proceso de investigación, es pertinente responder por qué la selección de los casos y los participantes a estudiar. A continuación, se presentan los participantes y sus respectivos criterios de selección.

2.7.1 Definición de participantes

En primera instancia, considerando la problemática escogida y los objetivos que se han desglosado de ella, se ha determinado trabajar con participantes que cumplan ciertos requisitos, en un mismo contexto o población (Salinas, 2010).

De acuerdo con Valles (2000) es relevante considerar, al momento de seleccionar los sujetos que cumplan los criterios de heterogeneidad o diversidad y accesibilidad. En definitiva, supone una selección deliberada e intencional (Salinas, 2010). Asimismo, estas personas participantes se ajustan a los criterios establecidos en la investigación.

Los participantes pertenecen a establecimientos municipales ubicados en la comuna de Viña del Mar, ejerciendo docencia en el nivel de 5° año básico; y, además, son profesores que realizan clases en la asignatura de Ciencias Naturales.

Para especificar la información de contextualización de cada docente se adjunta la siguiente tabla:

Tabla 8.

Datos de participantes.

Profesor	Nombre del establecimiento	Edad	Años de experiencia	Niveles en que realiza clases	Universidad de egreso
1	Colegio San Andrés	33 años	9 años	5° a 8° básico	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
2	Colegio República del Ecuador	44 años	22 años	5° a 8° básico	Universidad de Playa Ancha
3	Colegio Juanita Fernández	26 años	4 años	5°básico a 3° medio	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Nota. Fuente: Elaboración propia

2.7.2 Criterios para la selección de los casos

Para lograr dilucidar la problemática planteada se han establecido ciertos criterios de homogeneidad y criterios de heterogeneidad, respecto a la selección misma de los sujetos (Salinas, 2010). A través de un procedimiento de selección basada en criterios; selección de casos típico-ideal (García, Gil y Rodríguez, 1999) se asumen los siguientes perfiles que corresponden a los sujetos a estudiar.

El primer criterio homogéneo es el rol de los docentes, con características de mentoría ejercida entre el periodo 2017-2018 para guiar a profesores en formación de mención en Ciencias Naturales, de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Como mentores, dichas

docentes han de orientar a los estudiantes, guiando su proceso en las prácticas, lo que sin duda incide en la formación que reciben como futuros/as profesores/as.

Paralelamente, los sujetos a participar se desempeñan en la actualidad en establecimientos como centros de prácticas en la formación docente de pregrado de la PUCV, el cual coincide en su selección de características carácter municipal, los que atienden estudiantes en distintos contextos abarcando diferentes realidades; lo anterior puede influir en las prácticas y concepciones de los docentes frente al tema de estudio.

A nivel geográfico, dichos establecimientos se distribuyen en la comuna de Viña del Mar; es así cómo se trabajará en los sectores de: Nueva Aurora (Colegio San Andrés); Santa Julia (Colegio Juanita Fernández) y Centro de Viña del Mar (Colegio República del Ecuador).

Otro criterio homogéneo que considerar en la selección de los participantes es el nivel escolar en donde el docente realiza clases. Para esto se ha determinado trabajar en 5° año básico, es decir, el nivel inicial entre la transición del primer ciclo al segundo ciclo de enseñanza general básica.

Los estudiantes permiten desarrollar un trabajo bidireccional con los docentes a cargo, en donde logran en conjunto evidenciar las etapas del desarrollo alcanzadas, identificando aquellas fortalezas y debilidades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el nivel de 5° básico los estudiantes presentan mayores concepciones de lo que es el proceso de evaluación y los elementos que se desprenden de él. De esta manera, el docente puede planificar e implementar diferentes modalidades de evaluación haciendo consciente a los y las estudiantes de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta misma perspectiva, en cuanto a la retroalimentación, éste es un proceso dual entre docentes y estudiantes el cual

permite entregar a los alumnos(as) las herramientas necesarias para adquirir los conocimientos emergentes en cuanto a un aprendizaje en específico.

Por otro lado, en este nivel tanto docentes como estudiantes deben ser capaces de conocer las metas que se esperan alcanzar, asumiendo responsabilidades para alcanzarlas. El hecho de que los estudiantes en esta etapa sean más autónomos y conscientes del proceso de evaluación, permite al mismo tiempo a los docentes profundizar en su comprensión frente a cómo los alumnos aprenden más y mejor, lo que dirige su labor, identificando fortalezas y debilidades del proceso (tanto de su propio quehacer, como el de los estudiantes).

Un último criterio homogéneo es la asignatura en que ejercen los/las profesores/as y que se enfoca la investigación es Ciencias Naturales. En una primera instancia, se reconoce que una de sus finalidades es entregar herramientas y habilidades para la vida a los estudiantes de manera que puedan adecuarse e incorporarse a un entorno que está sufriendo por constantes cambios.

Dicho en otras palabras, reúne:

Contenidos vinculados con el conocimiento y exploración del mundo, además de una progresiva apropiación de algunos modelos y/o teorías propias de la Ciencias Naturales, para empezar a interpretar y explicar la naturaleza (Tacca, 2010. p.149).

Lo anterior permite evidenciar la importancia de reconocer las Ciencias Naturales como una asignatura imprescindible en la formación escolar, ya que no sólo entrega contenidos, si no que ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar curiosidad por el entorno que los rodea y los fenómenos que en él se desarrollan.

Es por esto que las Ciencias Naturales deben ser reconocidas como una asignatura que merece igual relevancia y validez que las otras.

Por otro lado, los referentes bibliográficos que mencionan y desarrollan orientaciones y/o especificaciones en cuanto a la evaluación en la asignatura de ciencias naturales son escasos. En otras palabras, son limitados e insuficientes los estudios específicos que incorporen la importancia de la evaluación y sus elementos dentro de esta disciplina.

A raíz de esto, surge la necesidad de desarrollar una investigación la cual aporte al área de las ciencias naturales, y que al mismo tiempo profundice en aquellas orientaciones otorgadas por el MINEDUC.

Por último, se considera criterio heterogéneo lo que respecta a la promoción de egreso/ experiencia laboral que poseen los sujetos a estudiar, señalado a un sujeto con mayor año de experiencia laboral, otro de año promedio y por último uno que posee pocos años de labor docente. Finalmente, lo que añade al número de docentes nominados, se optó por acceder a tres estudios de casos.

2.7.3 Etapas y dificultades en el proceso de selección de los casos

En primer lugar, para la selección de los sujetos fue necesario determinar la asignatura y el nivel el cual se lleva a cabo la investigación, concluyendo en nivel 5to básico en la asignatura de Ciencias Naturales.

En segundo lugar, fue necesario recolectar información de dichos profesores que realizan esta asignatura en el nivel indicado. Para llevar a cabo este proceso, se contacta con la Coordinadora de práctica de Educación Básica para obtener la nómina de profesores Mentores de la Mención Ciencias, activos y que han sido mentores en años anteriores. Además, dicha nómina, describe a los estudiantes egresados de la Mención Ciencias Naturales de la Carrera Educación Básica.

Hasta ese entonces la muestra invitada es de 10 profesores en 10 establecimientos.

En tercer lugar, se toma contacto vía correo con la mayor parte de los docentes inscritos en esta nominada; con la finalidad de conocer los niveles en que imparten clases de Ciencias Naturales y la disponibilidad/accesibilidad que presentan frente a la investigación.

Finalmente, en vista de las respuestas, solo tres docentes/mentores realizan clases de Ciencias Naturales a 5to básico en distintos establecimientos de Viña del Mar, siendo éstos los sujetos participantes para la realización de la investigación.

Por consiguiente, se establecen fechas y horarios para realizar las entrevistas, observaciones y análisis de contenidos, en donde fue necesarios acomodar los tiempos a la disposición de las participantes; siendo lo anterior un inconveniente a la hora de coordinar las observaciones establecidas por lo que no se llevó a cabo.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con el propósito de abarcar los objetivos de la presente investigación, se ha empleado uno de los métodos tradicionales de investigación cualitativa, el cual aporta con dar validez y confiabilidad a la recogida de información (Pérez, 1994). Cabe destacar que el análisis de la información constituye una etapa del proceso de investigación cualitativa que aparece indisolublemente unido a la recogida de información (Gil, 1994). Uno de los procesos de análisis que se utiliza en el método cualitativo es el “de análisis de contenido” (Olebuénaga, 1999, p. 197). El

análisis de contenido se define como una metodología que utiliza varios procedimientos; en cuanto al discurso, éste debe comprenderse e interpretarse, para posteriormente ser analizado (Olebuénaga, 1999).

Por lo tanto, lo que se pretende alcanzar al ejecutar este tipo de método es analizar y cuantificar las ideas expresadas por cada uno de los/as docentes de la investigación (López, 2002); en otras palabras, el análisis de los contenidos de las evaluaciones.

Es preciso señalar que existen varios modelos para sistematizar la actividad analítica. Según Bardin (1996) define el análisis de contenido como "un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes" (p.29). El proceso de análisis se puede comprender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1984).

Por consiguiente, el análisis de contenido se entiende "como un método sistemático y por lo tanto es importante revisar, previamente, la calidad de la información obtenida" (Bisquerra, 2014, p. 359). También se destacan los pasos a seguir para la interpretación de la textualidad: transcripciones de las entrevistas de las observaciones y el análisis de documentos; implementadas a los/as docentes.

En cuanto a la metodología utilizada, y a partir de los instrumentos establecidos, como la entrevista semi-estructurada, se han determinado las categorías de análisis.

3.1 Análisis de entrevistas

A efecto de contextualizar el análisis de los resultados, cabe tener en consideración los objetivos específicos de esta investigación como:

- Conocer las concepciones generales de los profesores/as respecto de la evaluación y en particular del enfoque de la evaluación para el aprendizaje.
- Conocer las percepciones que tienen los profesores/as respecto de las orientaciones que entrega el MINEDUC en relación a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.
- Comprender las concepciones de los profesores/as respecto del proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Ciencias Naturales, a nivel de 5to año de enseñanza básica.

Categorías de entrevistas

Dada la naturaleza de los datos recopilados a través de las entrevistas realizadas a los/as docentes, se han establecido una serie de categorías y subcategorías las cuales permiten el análisis de la información obtenida a partir de la selección de los casos.

La información obtenida será interpretada y contrastada a partir del marco teórico, con el objetivo de comprender las concepciones que poseen los casos de esta investigación.

Por otro lado, es importante mencionar que para fines propiamente del análisis, se refiere a los casos de la siguiente manera:

- Caso 1: P1
- Caso 2: P2
- Caso 3: P3

3.1.1 Categoría 1: Concepciones de evaluación

Esta categoría pretende recoger evidencias que den cuenta de cómo comprenden los/as docentes la evaluación, considerando tanto su propósito, tipologías y momentos de aplicación en el aula. Al tener esto en cuenta, se puede establecer un primer acercamiento de las concepciones que tienen los/as docentes acerca de la evaluación.

Considerando lo anterior en una primera instancia se hace énfasis en la formación y experiencia profesional docente de los tres casos considerados en esta investigación frente al concepto de evaluación.

3.1.1.A. Concepto evaluación

En una primera instancia, P1 define el concepto de evaluación de la siguiente manera:

P1. A “(...) Para mí la evaluación es algo que se tiene que estar haciendo constantemente dentro del aula (...) te ayuda para la toma de decisiones. Por lo tanto, yo creo que la evaluación es algo constante dentro de la clase, no es algo que se tenga que dar en un lugar o en un espacio determinado.”

A partir de lo anterior, P1 declara en otras palabras, que la evaluación viene a ser un elemento de trabajo continuo, que tiene entre sus propósitos el establecer decisiones dentro del aula; esto se ajusta a lo planteado por Cronbach (1963) el cual define evaluación como “proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones” (p. 81).

Por otro lado, lo planteado por el/la docente, se relaciona a la propuesta de Casanova (1998), quien especifica este proceso como una “recogida de

información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorando progresivamente” (p.82).

A su vez, P2 nos menciona lo siguiente:

P2. “(...) Para mí cualquier instancia puede ser una oportunidad de evaluación, ¿no cierto? Tienes evaluaciones muy... muy cortitas durante la clase ¿no cierto? y otras más extensas cuando ya quieres sacar, digamos... datos de lo que en la unidad aprendieron, de cuánto fue los objetivos que lograron alcanzar...”

En cuanto a P2, éste relaciona el concepto de evaluación con el logro de objetivos, entendiendo entonces que dicha instancia provee información para identificar el progreso de los/as estudiantes; dicho en otras palabras, se puede hacer referencia a Lukas & Santiago (2004) quienes plantean que la evaluación es “un proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados” (p.80). Por otro lado, Lafourcade (1977) menciona que esta “etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p. 80).

Ahora bien, al respecto de lo declarado por P3, éste señala:

P3. “Bueno la evaluación la concibo como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, me explico, no podemos concebirla, por ejemplo, como un producto final, uno constantemente está evaluando. Podemos evaluar al inicio para saber las ideas previas, podemos evaluar durante proceso, ver si cada objetivo de cada clase se está cumpliendo y también se puede hacer al final de una unidad o de cada clase, o sea se debiera concebir en todos los momentos de una clase, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

De acuerdo a lo anterior, P3 declara explícitamente que la evaluación corresponde a un aspecto a desarrollarse a lo largo del proceso; Ahumada (2001) enfatiza la

idea de visualizar la evaluación como “un proceso y no un suceso, y por eso mismo, debiera constituirse siempre en un medio y no en un fin”

Al mismo tiempo, P3 hace énfasis en que este proceso varía en su funcionalidad, dependiendo de los momentos en que se aplique. De acuerdo a esto, Casanova (1998) señala que algunos autores distinguen diferentes finalidades de la evaluación determinando el momento de aplicación y su funcionalidad.

3.1.1.B. Propósito evaluación

Tomando en cuenta el propósito de la evaluación, P1 vuelve a mencionar la función de evaluación para la toma de decisiones. Se ajusta con que la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde se desarrolla dentro y fuera de las aulas, la cual tiene como propósito guiar la construcción de conocimientos de los/as estudiantes. Además, se establece la recogida de información o de datos, de manera que se pueda identificar debilidades y fortalezas con el objetivo de valorar y tomar decisiones (García & Pérez, 1989).

Con respecto a lo anterior, Casanova (1998) indica que el propósito de este tipo de evaluación es conocer, de forma paralela al proceso de enseñanza y aprendizaje, las fortalezas y debilidades que se presentan, de tal manera que se pueda realizar cambios significativos en el proceso educativo de los/as estudiantes.

P1. “Para mí, en sí es que me va a entregar indicadores, me va a decir si realmente mis alumnos están entendiendo o no lo que estamos trabajando y para la toma de decisiones, (...) es para identificar qué son... cuáles son las debilidades en sí y las fortalezas de los niños (...)”

P2 por su parte, menciona como propósito el evidenciar los aprendizajes alcanzados, con el fin de reconocer qué han aprendido los/as estudiantes; tal y

como plantea Álvarez (2011), la responsabilidad que posee el/la docente es garantizar lo aprendido de los/as estudiantes.

P2. “(...) constatar los aprendizajes ¿no cierto? si hubo un real aprendizaje (...)

En cuanto a P3, éste menciona al igual que P2, que dentro del propósito evaluativo está el identificar los procesos alcanzados por los/as estudiantes, considerando los objetivos propuestos; sin embargo, incluye en su respuesta el monitoreo dentro de la labor docente, la cual se desarrolla tanto en lo conceptual, actitudinal y procedimental (habilidades). De acuerdo con lo que señala Ahumada (2001) la evaluación cumple la función de evidenciar el logro de un objetivo propuesto con anticipación y tomando en cuenta los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

P3. “(...) es cerciorarse de los avances que van teniendo los alumnos o de los retrocesos, en función al objetivo y ese objetivo va a ir acorde con lo que es la habilidad, procedimiento, actitud. Por lo tanto... uno debería ir monitoreando, por así decirlo si están desarrollando las habilidades, si están aprendiendo los contenidos específicos, si están desarrollando actitudes... que sea transversal obviamente...es difícil, pero debería ser ese el propósito de la evaluación.”

3.1.1.C. Tipos de evaluación

En esta subcategoría se han considerado modalidades de la evaluación según su finalidad. A partir de esto se analizan las respuestas de cada una de los/as docentes, en torno al tipo de evaluación que utilizan con sus estudiantes.

P1 evidencia sobre los tipos de evaluación aplicados con su finalidad formativa y diagnóstica; desde lo que establece Casanova (1998) evaluación formativa se utiliza en la valoración de proceso de aprendizaje, siendo su finalidad como mejorar y perfeccionar el proceso que se evalúa. De igual modo, la respuesta de P1 se conecta con lo que establece Castillo y Cabrizo (2010) el cual señala la finalidad diagnóstica como una evaluación que se puede realizar en cualquier momento para determinar las necesidades educativas.

Por otra parte, acerca de la evaluación final, P1 no precisa el rol sumativo, pero sí infiere la relación entre el momento inicial con el rol diagnóstico y el momento procesual o de proceso con el rol formativo. Como precisa Casanova (1998) la evaluación diagnóstica posee relación directa con la evaluación en el momento inicial y sirve para conocer el posicionamiento de los/as estudiantes y la evaluación formativa se relaciona con la evaluación del momento procesual, permite la recogida de información para poder potenciar en su formación.

Paralelamente, P1 y P2 mencionan instrumentos evaluativos (pautas de cotejo, observación, rúbrica, etc) lo que evidencia una confusión frente a los tipos de evaluación con aquellos instrumentos para monitorear el aprendizaje.

Con respecto a la respuesta entregada por P2, no se realiza un mayor análisis en este caso, debido que la información entregada por ésta solo hace referencia a los instrumentos y no a los tipos de evaluación.

P1. (...) Utilizo la evaluación formativa en el asunto este de estar evaluando constantemente (...) la diagnóstica ¿ya? que se utiliza en todas las clases y también la final po ¿ya? Dentro de la clase, al cierre o una final. También eh... se utilizan pautas de cotejo, observación, rúbrica (...)

P2. (...) la evaluación clásica escrita (...) la prueba que tiene varios ítems (...) por lo general hago selección múltiple, incorporo verdadero y falso, términos pareados (...) clasificación, de análisis, etc... depende del nivel.

(...) depende de la unidad también construyen modelos (...) Hacer maquetas que también llevan evaluación, trabajos prácticos, ppt (...) Que investiguen acerca de algo y lo comuniquen a sus compañeras mediante un power point, que se yo... o papelógrafos (...) Trabajos escritos (...)

En cuanto a P3, este realiza una profundización en torno a los momentos evaluativos, entre los que diferencia la evaluación diagnóstica, procesual o proceso y sumativa, especificando en esta última la evaluación sumativa con la utilización de instrumento de una prueba final de unidad. La evaluación sumativa que realiza P3 se conecta con lo que menciona Lukas y Santiago (2004) el cual resulta adecuada para valorar productos o procesos finales. Por lo tanto, los instrumentos que se utilizan deben ser válidos para valorar el resultado, por lo general, se recurre a la Unidad Técnica Pedagógica.

Por otro lado, P3 en su textualidad utiliza como “tipo de evaluación” la autoevaluación, sin embargo, la autoevaluación según Castillo y Cabrizo (2010) corresponde a los agentes de la evaluación.

P3. Realizamos la evaluación diagnóstica que puede ser al inicio de la unidad como tema formal, o al inicio de un tema nuevo dentro de una misma unidad. Utilizamos la evaluación de proceso en cuanto a la participación en clases o actividades de proceso, controles ya... va a depender del curso. También tenemos la evaluación sumativa que es la clásica prueba al final de una unidad. Las otras evaluaciones que también se pueden utilizar corresponden a las autoevaluaciones podríamos dejarlo ahí la co-evaluación no la practico mucho. La autoevaluación la incorporo en las rúbricas o pautas.

P1 y P3 coinciden en la finalidad de la evaluación sumativa y formativa; en cuanto lo que señala Castillo y Cabrerizo (2010) es preciso aplicarse en determinadas clases, escuela o centro con los instrumentos correspondientes para evaluar.

Posteriormente, se abordó la evaluación desde los momentos evaluativos, en donde se buscaba identificar las instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje en que este elemento interviene. Como se evidencia más arriba, 2 de

los/as docentes confunden los tipos de evaluación con los instrumentos evaluativos.

3.1.1.D. Momentos evaluativos

Con respecto a las respuestas obtenidas por cada una de los/as docentes; P1 utiliza la evaluación diagnóstica como inicio de una unidad. Según Lukas y Santiago (2004) señalan que la evaluación inicial se aplica antes de realizar cualquier acción evaluativa, para poder detectar el rendimiento y proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que se puede identificar la situación inicial de los/as estudiantes y poder continuar con el proceso, relacionándose con el rol diagnóstico y coincidiendo con la textualidad de P1.

Asimismo, Aguilar y Ander-Egg en 1994 (citado en Lukas y Santiago, 2004) menciona que tiene que haber coherencia y congruencia interna entre los recursos, objetivos y metas, incluyendo los aspectos diagnósticos y proposiciones, es decir, que a partir de la información entregada por una evaluación diagnóstica debe tomar decisiones coherentes entre el posicionamiento de los estudiantes y lo que se hará en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, coincide con P1 en que a partir de la evaluación diagnóstica puede conocer las concepciones previas de los/as estudiantes y así, poder tomar decisiones para una mejora en el proceso enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a P3, este no declara la evaluación diagnóstica como tal, pero sí reconoce un tipo de evaluación al comienzo de la clase, instancia en que se recogen ideas previas. Esto concuerda con lo propuesto por Aguilar y Ander-Egg en 1994, quienes hacen énfasis en la información que se puede obtener frente este tipo instancia.

Por otro lado, se puede analizar que solo P1 y P3 logran identificar una evaluación de proceso. En otras palabras, tanto P1 como P3 hacen referencia a que la evaluación se debe considerar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior es validado por Lukas & Santiago (2004) quienes indican que “la evaluación procesual se concibe como la valoración continua del aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor” por lo que posee un “carácter formativo debido a que los datos se van recogiendo durante el proceso sirven para tomar decisiones” (p. 90).

En cuanto al momento evaluativo instaurado como cierre, el P3 hace énfasis en la supervisión final para evidenciar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se complementa con lo que señala Lukas & Santiago (2004) que la evaluación final se puede realizar al finalizar un proceso, puede ser al terminar el proceso de enseñanza y aprendizaje o finalizar una unidad de aprendizaje.

De igual manera, y en conjunto con lo que indica Lukas & Santiago (2004), P2 menciona la realización de una evaluación final al término de una unidad; dicho en otras palabras, el/la docente menciona de manera implícita la evaluación final y su relación a las unidades de aprendizaje.

P1. (...) Durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea, durante toda la clase hay que ir estar eh... evaluando formativamente (...)

(...) La evaluación diagnóstica, generalmente (...) se utiliza al inicio de la unidad como para saber más o menos (...) las concepciones previas y para la toma de decisiones (...) Y también dentro de la misma clase, cuando haces la activación de conocimientos previos, la lluvia de ideas o sea... también hay ahí un diagnóstico que te da de tu clase, de tu objetivo de la clase del día.

P2. (...) bueno en las clases hacemos unas pequeñas evaluaciones (...) en el cierre algunas preguntas referidas al tema (...) a veces en la mitad de la unidad también hacemos una evaluación, pero no escrita, si no que como te decía en términos prácticos. Puede ser en un afiche (...) un esquema, un mapa conceptual (...) y finalmente la evaluación que corresponde a la unidad completa que esa siempre es escrita (...).

P3. Puede ser al inicio de una clase recogiendo las ideas previas (...) Durante el desarrollo de una actividad, a través de la participación de los niños oral o escrita y... también puede ser al final, que puede ser al cierre de una clase, si se cumple el objetivo... eso podría ser una clase típica.

A modo de síntesis en cuanto a lo analizado a partir de esta categoría, “momentos evaluativos”, se desprende lo siguiente:

En síntesis, la concepción de evaluación para los aprendizajes que se sostiene a partir de las entrevistas, P3 indica que se asocia con la descripción realizada por MINEDUC (2013) en donde se señala que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, ya que es una herramienta que permite conocer información por parte de los/as estudiantes, ya sea sus debilidades y fortalezas. Así mismo, P1 considera estas debilidades y fortalezas de los estudiantes para tomar decisiones a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, P2 considera cualquier instancia para poder evaluar si se alcanzan los objetivos, y de acuerdo con esto, la evaluación es una herramienta considerada al momento de la planificación de las clases y objetivos de aprendizajes.

Ahora bien, de acuerdo a las textualidades desde P1, P2 y P3 se interpreta una concepción de evaluación ligada a sus prácticas como docentes, que entrega indicaciones para valorar si han aprendido los/as estudiantes y cerciorarse de los avances respecto a los objetivos. Sin embargo, a pesar de que hay similitudes en estas concepciones, también hay algunas que se difiere en torno a los tipos y momentos de evaluación. P1 entiende los tipos de evaluación con la finalidad que posee la evaluación diagnóstica, nombrando diferentes instrumentos de tipo pauta cotejo, pauta de observación y rúbricas. En tanto, P2, utiliza tipos de evaluación como la clásica evaluación escrita, nombrando algunos instrumentos y distintas situaciones de evaluación. Por otra parte, P3 nombra las finalidades de la evaluación y sus momentos, como la evaluación diagnóstica, la evaluación de proceso y la evaluación sumativa.

Contemplando los momentos de la evaluación para P1, P2 y P3 coinciden en que la evaluación debe realizarse durante el proceso de enseñanza, tanto al iniciar una nueva unidad de aprendizaje o al iniciar una clase para conocer las concepciones previas de los/as estudiantes y, en el cierre de una unidad o de la clase misma mediante pequeñas evaluaciones. Cabe señalar, que los tres casos si bien coinciden en los momentos de realizar evaluación, en algunos casos difieren en sus respuestas. Tal es el caso de P2 que menciona los tipos instrumentos en vez de focalizarse en los momentos evaluativos. Con lo anterior se puede interpretar una confusión, por parte de P” con respecto a los momentos de evaluar. Por otro lado, P3 enfatiza los momentos de participación de estudiantes como, una oportunidad de evaluar ya sea de manera oral o escrita.

3.1.2. Categoría 2: Percepciones respecto de las orientaciones entregadas por el MINEDUC

Esta categoría pretende recoger evidencias que den cuenta de las percepciones que poseen los/as docentes en cuanto a las orientaciones entregadas por el MINEDUC. Al tener esto en cuenta, se puede establecer una comprensión sobre el manejo de referentes bibliográficos y la utilización de éstos.

Considerando lo anterior en una primera instancia se hace énfasis en los referentes bibliográficos, luego a la valoración que le otorgan, las habilidades trabajadas en quinto básico y en cómo las evalúan considerando instrumentos o técnicas de evaluación que utilizan las docentes de los tres casos de esta investigación.

3.1.2.A. Referentes bibliográficos

P1 considera los instrumentos de evaluación en las distintas modalidades de agentes de evaluación desde lo que entrega el MINEDUC en el currículum adecuándolo al contexto; utiliza los recursos como cuadernillos y las evaluaciones que aparecen en el MINEDUC utilizando las preguntas contextualizadas de acuerdo a las habilidades que está trabajando con los/as estudiantes. Señala que la evaluación debe relacionarse totalmente con lo que el profesor enseña. Además, utiliza los textos escolares de los/as estudiantes y profesor. Cabe destacar que pone énfasis sobre la utilidad del currículum, como por ejemplo los programas de estudios como documento mínimo que debiera tener un/a profesor/a.

Respecto a lo que señala el MINEDUC (2013) los instrumentos principales que entrega son: en primer lugar, las Bases Curriculares el cual establece los aprendizajes comunes que deben requerir los/as estudiantes; en segundo lugar, los Programas de Estudios, el cual se enfoca a la organización del tiempo en los aprendizajes y, además, de ser una herramienta de ayuda para la labor docente. Con lo anterior, se refiere a lo que señala P1 desde los documentos que entrega el MINEDUC como herramientas para el quehacer pedagógico, consideran el valor de la pluralidad y la flexibilidad, es decir, de considerar las opciones que tengan relación con lo que establezca cada contexto.

Además, cabe destacar la utilización de diferentes métodos de evaluación para el proceso de enseñanza y aprendizaje va a depender del objetivo a evaluar, incluyendo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (MINEDUC, 2013).

P1. Ya ahí yo tomo la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación; ese tipo de cosas trabajamos con los chicos y... también muchas veces yo utilizo eh... también hay, hay instrumentos que ya están hechos ¿ya? y yo los adecuo a mi realidad (...) desde el MINEDUC...

desde los recursos también saco cosas, por ejemplo (...) hay unos cuadernillos (...) y con esos trabajo y las evaluaciones que hay ahí son muy buenas porque tienen muchas preguntas que es muy similar a la de Simce, entonces tengo que estar trabajando ahí... trabajando las habilidades en sí en clases y tratar de orientarlas a lo que yo hago en clases porque de nada me sirve poner una pregunta que está desde.... descontextualizada de lo que yo estoy haciendo en el aula. La idea de la evaluación es que sea algo que... que si yo tengo que hacer... o sea la evaluación tiene que relacionarse totalmente con lo que yo estoy haciendo en el aula; si en el aula nosotros estamos trabajando habilidades de analizar, de clasificar, de comparar; en la evaluación también tiene que estar eso. (...) los textos escolares de los alumnos que son sacados de ahí también (...) Bueno el currículum en sí, el... que es lo mínimo, los planes y programas, que es lo mínimo que nosotros tenemos que pasar... eso. Más allá no...

P2 por su parte, menciona el currículum como un recurso al momento de trabajar en torno a las planificaciones. Si bien declara que no ha revisado los documentos o materiales de apoyo del MINEDUC, indica que en ellas efectivamente se puede encontrar información, pero muchas veces, esta no es pertinente a la realidad o contexto en donde se está inmerso. Al mismo tiempo se puede inferir que por medio de la experiencia obtenida por P2, a lo largo sus prácticas pedagógicas, no considera el uso de orientaciones o referentes bibliográficos para el proceso de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.

P2. (...) la verdad es que no los he revisado, (...) si bien es cierto reviso el del momento de la planificación digamos el currículum (...) dentro de las actividades no, de las evaluaciones tampoco porque las realidades son distintas, (...) eventualmente puede haber algunas sugerencias que son buenas, pero, uno ya se habitúa en esto... (...) en realidad las evaluaciones van a depender de las necesidades de cada curso ¿ya? Y de acuerdo a las pautas del MINEDUC... de verdad, de verdad, es que no las he revisado. (...) Cuando hay por ejemplo ajustes curriculares (...) el año pasado ya se generaron ciertos ajustes en séptimo, en octavo (...) eso de que tú ya lo tienes asimilado, ya no necesitas ver muchas orientaciones, todo... porque ya sabes el camino...

En cuanto a lo que menciona P3, se puede establecer que el uso de variados referentes bibliográficos por su parte es escaso; es decir, P3 declara que conoce algunos de los referentes pero que no hace un uso continuo de estos. De igual

forma menciona la implementación de las bases curriculares al momento de seleccionar las habilidades a utilizar en sus prácticas; en relación con los mapas de progresos estos son documentos que no se encuentran actualizados desde los últimos cambios realizados a la educación nacional.

Por otro lado, P3 apela a la falta de tiempo que tienen los/as docentes para revisar otro tipo de documentación la cual aporte en sus quehaceres pedagógicos; señala que la experiencia es uno de los referentes principales que posee al momento de tomar decisiones con respecto a sus prácticas evaluativas.

P3. (...) conozco algunos de estos documentos y materiales de manera general pero no los uso mucho (...) Yo en lo personal acudo más en ver los objetivos, en las actitudes científicas...o como en estos mapas de progreso en cuanto habilidades científicas pero las evaluaciones que sugiere el MINEDUC (...) uno toma las que más le acomoda. Lo otro es que muchas veces no hay tanto tiempo para revisar mucha bibliografía o libros donde hay diferentes técnicas porque de alguna u otra manera de lo que nos basamos para entregarles a los alumnos es lo que nos gustaban de los profes... ya sea como de tu formación o de la universidad (...) Por eso yo creo que uno por tiempo acude más como a la experiencia, así como a lo vivido porque no hay tiempo para revisar libros... que triste... debería ser lo principal po...

3.1.2.B. Valoración de los referentes bibliográficos

P1 valora la disposición de estos instrumentos para los/as docentes, especificando que hay “cosas” que le sirven y hay “cosas” que no, sin declarar de manera explícita a qué se refiere con estas “cosas”. Además, menciona la importancia de contextualizar, debido a que existen distintas realidades, ejemplificando a partir de los niños/as con necesidades educativas que no siempre se toman en cuenta en sus pautas de evaluación.

Con respecto a lo que menciona P1 sobre las necesidades educativas especiales, el Ministerio de Educación cuenta con orientaciones para la implementación de ellas dentro de las prácticas pedagógicas; las cuales indican que:

el concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional. (MINEDUC, 2015, p.4)

P1. (...) hay cosas que a mí me sirven y hay cosas que no, porque obviamente (...) lo que valoro es que estén... estén estos instrumentos. Lo que sí, a lo mejor falta es el tema de contextualizar (...) no todos tenemos las mismas realidades y contextualizar según las necesidades educativas de nuestros alumnos; porque muchas veces nosotros tenemos niños con necesidades educativas y eso no está tomado en cuenta muchas veces en nuestras pautas de evaluación (...)

Las valoraciones de P2 hacen referencia a la formación docente inicial recibida por los estudiantes, mencionando que, en esta instancia, se debería de profundizar en las orientaciones propuestas por el MINEDUC. Si bien no se evidencia una clara valoración frente a estos documentos y materiales sobre el proceso evaluativo de los/as estudiantes, reitera la importancia de conocer estos elementos al momento de ejercer la profesión docente.

P2. Sí, yo creo que en la universidad le debieran dar más eh... más fortaleza a esto, o sea, desde ahí venir arraigado todas las orientaciones que requiere cada asignatura ¿no cierto? Qué se pretende y hacerlo tuyo ¿no cierto? Tú practicarlo habitualmente en tu quehacer diario para después no tener que revisarlo. Claro uno de repente las hojea como a veces hay cambios y que hay que actualizarse todo lo demás, pero en el desarrollo, digamos de la carrera, en los inicios esto tiene que estar ya incorporado creo yo, no sé es mi posición.

P3 valora que se incorporen instrumentos evaluativos dentro de las orientaciones, pero que aun así éstos siguen siendo muy generales. Con respecto a lo anterior, menciona que solo a veces considera y utiliza dichas orientaciones, seleccionando

aquellas que abarcan el campo experimental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

P3. Yo opino que estas orientaciones son más generales, (...) incorpora harto lo que son las autoevaluaciones, co-evaluaciones... te enseñan, así como la rúbrica lista, pero son más generales... no abarcan todo tipos de actividades. Solo a veces considero estas orientaciones como las de tipos experimental... que tengan que ver con las habilidades científicas... ¿cómo las considero? De la manera más básica, replicándolas y si no, tomar otros aspectos que ofrecen la evaluación para modificarlo y elaborar un elemento nuevo (...)

3.1.2.C. Habilidades y contenidos del Programa de Ciencias Naturales en 5° básico

P1 señala las habilidades que trabaja en el nivel 5to básico, las cuales son: indagación que se relaciona con experimentación, investigación, clasificación, comparación y análisis. Además, señala que son muchas las habilidades que se trabajan en 5to básico, sin embargo, diferencia con ejemplos las actividades que realiza para trabajar ciertas habilidades, tales como las “macro” y las “más pequeñas”. Tal como señala a continuación:

P1 (...) Trabajo mucho con... bueno con la indagación que tiene que ver con el experimentar, con el tema de la investigación científica ... y la investigación muchas veces tenemos que trabajar, también trabajamos habilidades de clasificación, de comparación... pero es que muchas, son muchas... o sea, de clasificar, de comparar, de analizar... obviamente que hay unas habilidades que son mucho más macro que, por ejemplo, analizar (...) que para llegar a un análisis, por ejemplo de un caso de investigación; analizar casos de investigación es una cosa que... que vamos a tener que ver otras habilidades mucho más pequeñas que me van a llevar a... a analizar (...) pero dentro del aula yo creo que lo que más hacemos tiene que ver con la experimentación, con la investigación y con el indagar; de que los niños creen su propio conocimiento...

Por otro lado, P2 trabaja en 5to básico habilidades como observación, experimentación y de acuerdo con esto aprender a concluir y comunicar a los demás compañeros.

P2: (...) observación, primero cuando hacemos la experimentación (...) sacar conclusiones, (...) comunicar a sus compañeras algunos de estos hechos (...) Trabajos... básicamente eso, ahora no me acuerdo de ninguno más.

P3 menciona que prioriza las habilidades científicas básicas; declarando dentro de sus conocimientos que en 5to básico deben tener desarrolladas las habilidades de observar e inferir, posteriormente trabajar bajo la metodología de indagación estructurada, sin embargo, hace énfasis de que no todos los/as estudiantes llegan a desarrollar estas habilidades al llegar a este nivel, por lo que hace mención que, primero, trabaja habilidades básicas para que luego aprendan a realizar registros y finalmente a concluir.

P3: (...) yo priorizo las habilidades científicas básicas. Yo sé que ya en quinto básicos, ellos ya deberían observar e inferir para después empezar hacer...eh...indagación a lo mejor estructurada (...) Usar su metodología... pero...lo que pasa es que llegan a quinto y no siempre saben observar o inferir (...) Por lo tanto trabajo con habilidades básicas: observar e inferir para que puedan aprender a hacer registros y más tardes conclusiones... como en eso me baso en quinto básico.

De acuerdo con las orientaciones que entrega el programa de Ciencias Naturales en 5to básico (MINEDUC, 2013), “las habilidades son fundamentales para construir un pensamiento de calidad” (p.32). De esta forma, los/as estudiantes al ingresar a dicho nivel (5to básico) deberían haber desarrollado habilidades tales como:

- Observar y preguntar: De manera guiada, los estudiantes deben plantear preguntas y formular predicciones.

- Planificar y conducir una investigación: De manera guiada, planificar y llevar a cabo investigaciones experimentales y no experimentales. Además de observar, medir, registrar y comparar datos; usar materiales e instrumentos.
- Analizar la evidencia y comunica: Comparar predicciones, comunicar ideas, explicaciones observaciones y mediciones.

(MINEDUC, 2013)

Con lo anterior, se mantiene relación con lo manifestado por P3, quien señala que las habilidades de los/as estudiantes de 5to se relacionan a aquellas de observar e inferir; puntualizando en que las actividades guiadas deben de incorporarlas.

Al concluir el nivel de 5to básico, los/as estudiantes deberían tener ya desarrolladas estas habilidades:

- Observar y preguntar: Los estudiantes deben seleccionar preguntas significativas que se puedan investigar. Además de manera autónoma, formular predicciones de resultados de una investigación.
- Planificar y conducir una investigación: “Planificar y llevar a cabo investigaciones guiadas experimentales y no experimentales” (p. 46). Además de medir y registrar dato; seleccionar y utilizar materiales e instrumento.
- Analizar la evidencia y comunicar: Formular, comunicar y reflexionar explicaciones razonables y conclusiones.

(MINEDUC, 2013).

Desde lo que menciona P1 sobre las habilidades “macro” son las habilidades de investigación científica que señala MINEDUC (2013) expuestas anteriormente. A su vez, estas habilidades se subdividen en habilidades específicas, de manera que se logre llevar a cabo las habilidades de investigación científicas.

Cabe señalar que de acuerdo con lo mencionado de P1 sobre las habilidades que trabaja en 5to básico, coincide con lo señalado de las orientaciones del Programa de Ciencias Naturales como la indagación (investigación) experimentación, clasificación y analizar. P2 coincide con las habilidades de observación, experimentación y en, concluir y comunicar.

En definitiva, P1, P2 y P3 coinciden con el trabajo de ciertas habilidades que menciona el programa de Ciencias Naturales en 5to básico. Hay que tomar en cuenta, que éstas son orientaciones para los/as docentes y que cada uno es libre de tomar las decisiones para desarrollar aprendizajes significativos en los/as estudiantes.

3.1.2.D. Instrumentos y/ técnicas del Programa Ciencias Naturales en 5to Básico

En cuanto a los instrumentos o técnicas que utiliza P1 para evaluar dichas habilidades, menciona las siguientes: pautas de cotejo, observación con indicadores, rúbricas, evaluaciones sumativas y diagnósticas, coevaluaciones, autoevaluaciones, retroalimentación y la lluvia de ideas.

Se observa que P1 utiliza diferentes instrumentos y técnicas en cuanto al proceso de evaluar las habilidades que se desarrollan clase a clase. Si bien es cierto que no describe explícitamente qué habilidades evalúa y con qué tipo de instrumentos; se entiende que éstos las incorporan dentro de sus prácticas evaluativas ya descritas. Además, cabe destacar que P1 posee poca claridad en cuanto a la diferencia entre instrumentos o técnicas y las funciones o roles de la evaluación.

En cuanto a lo descrito por P1, Cabrerizo & Castillo (2009) nos señalan con lo siguiente; “las técnicas e instrumentos para evaluar en la etapa de Educación

Infantil, deben ser los adecuados para obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.” (p. 247)

Dicho en otras palabras, es necesario que los docentes implementen evaluaciones pertinentes para evaluar las diferentes habilidades científicas que se desarrollan en las prácticas pedagógicas; es así como se potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes.

P1: (...) utilizo pautas de cotejo, utilizo (...) observación con indicadores (...) utilizo rúbricas, utilizo la evaluación sumativa (...) utilizamos la evaluación diagnóstica, la retroalimentación también como un tipo de evaluación, la coevaluación (...) se autoevalúen (...) la lluvia de ideas (...) también es una forma de evaluar, como diagnóstico, de tipo diagnóstico.

P2: (...) cuando hago la rúbrica considero todo (...) considero tanta responsabilidad en el sentido de presentar el trabajo en la fecha determinada. Esos son los criterios que yo manejo (...) En una rúbrica incluyo todo en el fondo, que puede ser responsabilidad (...)

P2 entrega poca información en cuanto a los instrumentos y técnicas que utiliza para evaluar las habilidades que desarrolla en sus prácticas pedagógicas. En cuanto a esto, solo menciona la utilización de rúbricas, declarando que considera todo al momento de evaluar con este instrumento; no solo las habilidades descritas en el programa de Ciencias Naturales, sino que alude a lo actitudinal como por ejemplo la responsabilidad. Bajo esa misma línea, se puede inferir que dichas rúbricas son establecidas a partir de la formulación de criterios.

El Programa de Estudio de Ciencias Naturales (2013) de 5° básico declara la importancia de que “el profesor promueva la evaluación de conocimientos y habilidades científicas aplicadas a distintos contextos cercanos de los/as estudiantes. (...)” (p.43) Dicho en otras palabras, no solo es necesario que los/as estudiantes sean evaluadas en cuanto a la adquisición de conceptos, sino que

además la comprensión y utilización de habilidades permite un aprendizaje científico significativo.

En el Programa de Estudio (2013) señala algunos de los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar habilidades científicas en 5° básico:

Tareas de evaluación significativas para el alumno como, actividades prácticas que impliquen el desarrollo de las habilidades de investigación, resolver problemas por escrito, demostrar en forma práctica el funcionamiento de un instrumento o un objeto, desarrollar textos escritos que expliquen los resultados de una actividad, diseñar folletos o posters que expliquen en forma gráfica los resultados de una investigación experimental o no experimental, realizar una presentación con TIC para comunicar los resultados, realizar o completar mapas conceptuales, dibujar las observaciones, rotular los diagramas, presentar en forma oral, desarrollar proyectos para resolver problemas científico tecnológicos, realizar pruebas (de preferencia con respuestas abiertas), representar teatralmente o hacer un modelo que explique un sistema, hacer un portafolio sobre una unidad temática. (p.43)

Bajo esta mirada, es importante que los/as docentes apliquen variados instrumentos o técnicas para evaluar las habilidades científicas de cada nivel educativo; de esta manera la diversidad de estudiantes que se presenta en un determinado salón será abordada de la manera más completa posible entregando oportunidades de aprendizaje a todos y todas.

P3. Los controles, los trabajos de laboratorio que son guías de trabajos, donde está un poco más estructurado el asunto, porque se le pide que observen y registren ahí mismo, en el fondo es un seguimiento con pasos pero que incluyan esas habilidades, y luego de eso revisamos... siempre que se hace una actividad se revisa (...)

Al igual que P1, P3 menciona variados instrumentos y técnicas que utiliza al momento de evaluar; como controles, trabajos de laboratorio y guías de trabajo. Éstos permiten al docente evaluar habilidades como observar o registrar; además, menciona la importancia de revisar cada vez que realizan algún proceso de evaluación.

En el programa de estudio de Ciencias Naturales (2013) de 5° básico se encuentran diferentes habilidades las cuales deben ser trabajadas a lo largo del año en las diferentes clases, dentro de éstas encontramos observar definida como “obtener información de un objeto o evento a través de los sentidos.” (p.32)

En cuanto a la habilidad de registrar mencionada por P3, ésta no se presenta de manera explícita en el Programa de Estudio; sin embargo, la habilidad de observar se asemeja bastante, debido que, para registrar la información, ya se verbal o no verbal, se debe observar utilizando los sentidos.

Se puede indicar que, P3 realiza trabajos de laboratorio como instrumentos o técnicas específicas para la evaluar habilidades necesarias dentro de la asignatura de Ciencias Naturales; además, revisar dichas evaluaciones es fundamental en el proceso de retroalimentación de los/as estudiantes.

A modo de síntesis en cuanto a lo analizado a partir de esta categoría, se desprende lo siguiente de:

P1 señala la “descontextualización” que puede surgir si se realizan preguntas sin ser orientadas y relacionadas en los objetivos de las clases. Por otra parte, el/la docente debe considerar la flexibilidad y las adecuaciones correspondientes para el proceso de enseñanza y aprendizaje en los/as estudiantes (MINEDUC, 2013). Al mismo tiempo P2, enfatiza que muchas veces la información proporcionada por estos agentes no es pertinente al contexto sobre el cual se está trabajando, por

esto es necesario contemplar la información adquirida en conjunto con la experiencia profesional, con el fin de adecuar dichas orientaciones.

Otro elemento es aquel planteado por P1, quien al mismo tiempo declara que muchas veces estos documentos no son del todo inclusivos, ya que no consideran pautas de evaluación pertinentes para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que no se pueden utilizar en su totalidad (nuevamente se aborda la importancia de realizar una contextualización). Con lo anterior, el rol que cumple el docente tiene relación con las mismas adecuaciones que debe realizar en las evaluaciones de los niños/as con necesidades educativa, el cual requiere de acompañamiento y apoyo.

En cuanto a las valoraciones planteadas, se reconoce la importancia de dichas orientaciones, sin embargo, siguen siendo elementos genéricos los que merecen ser adecuados. A pesar de esto, los/as docentes coinciden en cuanto al desarrollo de las habilidades planteadas por el MINEDUC, declarando su desarrollo constante en las prácticas que desarrollan. Es decir, los/as docentes mencionan la importancia del desarrollo de habilidades en sus clases y bajo qué instrumentos evalúan dichas habilidades.

Con respecto a la utilización de instrumentos o estrategias que evalúen las habilidades a desarrollar en sus estudiantes, solo P1 y P3 logran entregar información más específica y explícita; en cambio P2 solo menciona el uso de un instrumento del cual se infiere que es utilizado para este tipo de evaluaciones.

Bajo esta misma perspectiva, es elemental que el/la docente desarrolle todas o la gran mayoría de las habilidades científicas que se desprenden del Programa de Estudio de Ciencias Naturales; de esta manera los/as estudiantes potenciarán su alfabetización científica, en donde podrán tomar mejores decisiones no sólo con respecto a ellos mismos, sino que considerando todo su entorno. Por este motivo, el generar interés por la ciencia y lograr una alfabetización científica es una

responsabilidad de los profesores de ciencia. (Cofre, Camacho, Galaz, Jiménez, Santibáñez & Vergara, 2010).

Cabe mencionar la importancia que posee la formación docente, en donde el perfeccionamiento debe ser constante y así, conocer y poner en práctica las actualizaciones respecto a los documentos referentes a la educación. Con lo anterior, P2 y P3 se relaciona por otorgarle la importancia al perfeccionamiento docente, al igual que Nordenflycht (2000) que señala la relevancia del perfeccionamiento docente pero que, sin embargo, existen ciertas limitaciones tales como, el tiempo en el quehacer docente.

3.1.3. Categoría 3: Enfoque de evaluación para el aprendizaje

Esta categoría pretende recoger evidencias que den cuenta de cómo comprenden los/as docentes el enfoque de evaluación para el aprendizaje, considerando tanto los antecedentes y su implementación dentro de sus prácticas. Al tener esto en cuenta, se puede conocer un primer acercamiento de las concepciones que tienen los/as docentes acerca de este enfoque de evaluación.

3.1.3.A. Antecedentes del enfoque de evaluación para el aprendizaje

Lo primero que menciona P1 es que la retroalimentación es una forma de ir evaluando a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizajes. Además, dicha evaluación debe ser constante, de manera tal que se logre visualizar el cumplimiento de los aprendizajes.

Con respecto al Enfoque para el Aprendizaje, MINEDUC (2006) promueve diferentes características de este enfoque dentro de las cuales encontramos que

“proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso por paso, para mejorar su desempeño” (p.24); de esta manera lo mencionado por P1 se relaciona a una de las particularidades que se incorporan dentro de lo que es EPA.

Por otro lado, P1 indica que la evaluación para el aprendizaje es un punto de partida, es decir, el punto donde tienes que trabajar, visualizar las debilidades y fortalezas que presentan los/as estudiantes, sin embargo, también considera que nunca habrá un punto de finalización ya que siempre se está aprendiendo.

En cuanto a lo anterior, el MINEDUC (2006) propone 10 principios de la Evaluación para el Aprendizaje, dentro de los cuales el número ocho indica que “ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.” (p.26). De esta manera lo señalado por P1 es fundamental; entregar las herramientas necesarias a los/as estudiantes para que puedan mejorar; es decir, considerar las fortalezas y debilidades en el momento de apoyar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes.

P1. (...) ahora yo incluso tengo acá un resumen de los tipos de retroalimentación que hay que es de la Valeria Schutte; que también te habla de la retroalimentación, porque la retroalimentación es una forma de ir evaluando a tus alumnos (...) constantemente tenemos que estar evaluando con el fin de ver si acaso los aprendizajes se cumplen o no (...) aprendizajes previos que tú necesitas para poder trabajar en el aula; entonces obviamente que la evaluación para el aprendizaje obviamente que te sirve porque va a ser tu punto de partida (...) creo que no va a ver nunca punto de finalización porque uno siempre está aprendiendo; pero es tu punto de enfoque donde tienes que trabajar (...) qué cosas son las débiles, cuáles son las fortalezas (...)

P2 solo señala que puede haber escuchado o visto el enfoque de evaluación para el aprendizaje, aunque enfatiza que no se ha actualizado sobre el tema. No obstante, menciona que este enfoque es lo que siempre se ha hecho en evaluación, que puede ser que le han cambiado el nombre, debido a que siempre

las evaluaciones se han hecho en función para el aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, P2 no se imagina otro enfoque evaluativo.

A partir de lo descrito, Moreno (2016) señala que este concepto de evaluación para el aprendizaje es mucho más reciente. Además, menciona que no se trata de un juego de palabras más bien:

De un cambio de fondo respecto a la forma de concebir la evaluación. En este nuevo enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje. (p.25)

Además, P2 señala que la evaluación clase a clase es considerar las distintas capacidades que poseen los/las niños/as. Agregando que el tema de inclusión tiene que ver con el enfoque de evaluación para el aprendizaje. De acuerdo con la textualidad de P2, hay que tomar en cuenta que el enfoque de EPA está centrado en el aprendizaje del estudiante, por lo tanto, es importante involucrar las distintas modalidades y tipos de evaluación para proporcionar una mejora en el proceso de los/as estudiantes (MINEDUC, 2006).

P2. Sí, lo debo haber escuchado, lo debo haber visto... ahora no tengo muy actualizado el tema, pero generalmente es lo que siempre se ha hecho en evaluación, yo creo que le están cambiando los nombres a lo mejor, en la educación no hay panacea. Siempre las evaluaciones se han hecho para el aprendizaje, o sea en función del aprendizaje eh... no me imagino otro enfoque evaluativo, no sé. Entonces sería la evaluación clase a clase, de acuerdo a sus propias capacidades... el tema de la inclusión a lo mejor tiene mucho que ver en esto obviamente, ¿no cierto?... las niñas con capacidades distintas no pueden ser evaluadas con sus pares de la misma forma eh... ahí se ejerce la evaluación para el aprendizaje.

P3. (...) una evaluación que no fuera solamente algo sumativo, algo final, producto cuantitativo, sino que, fuera una evaluación de proceso, formativo, que ayudará a monitorear los avances (...) para que lo hiciéramos más como corresponde de la pedagogía más cualitativo (...)

P3 posee algunos antecedentes frente al enfoque de evaluación para el aprendizaje, en donde señala que este tipo de evaluación no se relaciona al producto final si no, que más bien se centra en el proceso y, en identificar las fortalezas y debilidades. De acuerdo a esto, el MINEDUC (2006) declara que:

La evaluación formativa no necesariamente contempla todas las características identificadas como marcas de la evaluación para el aprendizaje. Puede que una evaluación sea formativa en el sentido de ayudar al profesor y profesora en la identificación de áreas donde se requiere mayor explicación o adiestramiento. Pero desde el punto de vista de los alumnos y alumnas, su nota final y los comentarios escritos en los márgenes de sus trabajos, aunque pueden señalar sus puntos fuertes y débiles, no les da pistas sobre cómo progresar hacia el logro de mayores y mejores aprendizajes. (p. 25)

Teniendo esto en cuenta, se puede comprobar cómo la evaluación para el aprendizaje si bien, considera la evaluación formativa, ésta no engloba la totalidad de lo propuesto en este enfoque.

Por otro lado, el MINEDUC (2006) propone dentro del enfoque Evaluación para el Aprendizaje el principio número dos, el cual señala que “se centra en cómo aprenden los estudiantes.” (p.26). En cuanto a lo mencionado por P3, es decir, que ayuda en el monitoreo de los avances; es necesario que la evaluación sea centrada en el aprendizaje de los/as estudiantes de manera tal que haya una mejora en el proceso, haciendo de este un trabajo significativo y coherente.

Al mismo tiempo, P3 incluye dos conceptos desde la pedagogía, cuantitativo y cualitativo. A partir de esto, se infiere que entiende como evaluación cuantitativa aquel proceso que se interesa por los resultados que son traducidos en valores (calificaciones); en cuanto al ámbito cualitativo este se interesa en el proceso llevado a cabo, más que en evaluar los resultados.

3.1.3.B. Implementación del enfoque de evaluación para el aprendizaje

Según la textualidad de P1, responde que sí pone en práctica los principios que plantea el enfoque de EPA, precisamente el tema de retroalimentación a los/as estudiantes, el cuándo realizar retroalimentación, enfatizando que ésta se debe realizar constantemente. Con lo anterior, se relaciona con el principio seis del enfoque EPA, en donde se señala que “la evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante” entre tanto, una de las estrategias para contribuir el aprendizaje en los estudiantes, es realizar retroalimentación positiva y constructiva (MINEDUC, 2006)

Además, P1, menciona lo importante que es considerar el error constructivo como parte del aprendizaje, esto se relaciona con la labor del educador, es decir, los/as docentes deben generar conocimiento a partir de los errores, con una oportunidad de aprender (Ahumada, 2001). Desde una mirada más potencial en el aprendizaje, el error o “los errores son oportunidades evidentes de mejorar, de crecer y de perfeccionar” teniendo en cuenta que puede “generar una transformación social en la construcción de un mundo posible” (Benavides, Molina, Quiroz y Gil, 2013).

P1. Si po, totalmente, o sea, lo que estábamos conversando... el tema de la retroalimentación. cuándo hacer la retroalimentación, constantemente estar retroalimentando, eh... es necesario que los niños entiendan cuáles son los conceptos que están errados, los conceptos que están... muchas veces tomar el error para el aprendizaje, ese tipo de cosas... siempre estar retroalimentando...

P2 menciona que las niñas con capacidades diferentes de la escuela son evaluadas de manera distinta que el resto de sus otras compañeras. Además, P2 menciona que, si alguna no está preparada para la evaluación, se otorga la evaluación en otro momento aparte. Sin embargo, P2 precisa en la evaluación clase a clase en que va retroalimentando solo si hay dudas o si algo no queda claro.

De acuerdo a lo que señala P2 no considera explícitamente los principios del enfoque de EPA, solo pone en énfasis la evaluación diferenciada a los/as estudiantes que reciben apoyo educativo/ con necesidades educativas; sin mencionar el cómo involucra estas evaluaciones en sus planificaciones, que podría haber tenido relación con el principio 1 del éste enfoque, el cual señala que EPA “debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender” además de planear el cómo los y las estudiantes recibirán retroalimentación.

P2. O sea... aquí las niñas con dificultades, con capacidades distintas más bien... son evaluadas de distinta forma que el resto de sus pares o si alguien lo requiere ¿no cierto? Se hace la evaluación después, si alguien manifiesta que no está preparada para la evaluación también se hace una... una concesión aparte y las de... como te digo... las de clase a clase que uno va retroalimentando si es que hay dudas, si es que algo no quedo claro en ese aspecto.

P3. Utilizo los niveles de logro, por ejemplo en un comienzo tiene que ser con una evaluación diagnóstica con un nivel de logro, (...) Ahora ese nivel de logro lamentablemente se hace solamente de manera escrita, a que me refiero... que esa evaluación diagnóstica debería ser tanto en lo actitudinal como en lo procedimental... así como que los chiquillos me hicieran una actividad, como una experiencia práctica (...) Para ver si han tomado habilidades, pero por tiempo hacen la evaluación escrita no más (...) y lo otro tiene que ver mucho con la participación de la clase en sí, de la oralidad que tengan los chiquillos... generalmente se pueden llegar a expresar mucho mejor que de forma escrita, por lo tanto también allí tú te vas tratando de hacer un panorama de... y vas encasillándolos como grupos, en grupos que han avanzado más, que a lo mejor se mantienen constante y otros que no han avanzado (...) como no hay mucho tiempo para hacer tantas

evaluaciones, ni revisar tantas evaluaciones, ni hacerlo uno por uno, que debería ser lo ideal, uno lo va haciendo durante las mismas clases, lo ideal sería hacerlo con instrumentos, aunque fuera cuali los instrumentos, hacerlo más objetivo. (¿Cuáles son esos niveles de logros?) No logrado, medianamente logrado y logrado. Uno lo lleva a lo cuantitativo que son expresadas en notas.

En cambio, P3, explicita que utiliza los niveles de logro en la finalidad de la evaluación diagnóstica, realizándolos solo de manera escrita, sin considerar lo actitudinal, lo procedimental o, incluyendo las habilidades que, por temas de tiempo, no lo toma en cuenta en una evaluación de experiencias prácticas.

De acuerdo al principio 10 del enfoque EPA “debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los/as estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo” en donde señala que:

La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades, independientemente del punto de partida; y reconocer el esfuerzo que estos logros significaron. En un mundo ideal, al tener una claridad sobre lo que constituye un desempeño excelente y descripciones sobre los niveles de logro para alcanzarlo (MINEDUC, 2006, p.29)

Con lo anterior, P3 mantiene una relación con el principio 10 de este enfoque, debido a que propicia la claridad en la utilización de niveles de logros en los/as estudiantes (logrado, medianamente logrado y no logrado) precisamente en la evaluación diagnóstica.

También P3, señala la relevancia de la participación a través de la oralidad de los/as estudiante, en donde enfatiza que puede “encasillar” en grupos, como, por ejemplo; los que han avanzado más; los que se mantienen constantes y los que no han avanzado. No obstante, recalca sobre el poco tiempo que poseen los/as

docentes para poder elaborar y aplicar instrumentos objetivos o de revisar tantas evaluaciones, que, por un lado, sería lo ideal.

A modo de síntesis en cuanto a lo analizado a partir de la categoría de Evaluación para el aprendizaje, se desprende lo siguiente:

Con respecto a este enfoque, solo uno de los/as docentes conoce varios antecedentes, en donde señala que esta evaluación es de proceso; es decir, no solo se espera que el producto final sea una nota. Continuando con lo anterior, la evaluación para el aprendizaje se centra en el aprendizaje del estudiante, colocando a este mismo como el foco y participante principal del proceso.

En cambio, P1, solo conoce algunos antecedentes sobre este enfoque, menciona las fortalezas y debilidades de los/as estudiantes las cuales se deben potenciar y desarrollar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, P2 declara que no ha escuchado hablar sobre este enfoque y cree que es lo que siempre se ha hecho en evaluación.

Bajo estas tres perspectivas, el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje no es muy conocido por los/as docentes; las concepciones que poseen sobre éste son variadas y algunas de ellas no se relacionan de manera directa. Esto se puede ver influenciado por la poca información o referentes bibliográficos que manejan el tema. Parte por un perfeccionamiento del docente de querer informarse por los nuevos enfoques que se van desprendiendo de nuevos autores y movimientos pedagógicos.

Continuando con la segunda parte de esta categoría, ambas están completamente ligadas, ya que a partir del conocimiento de antecedentes que el/la docente posea sobre en este enfoque, los podrá implementar en sus prácticas pedagógicas.

Para P1 es importante el tema de la retroalimentación, éste último es uno de los antecedentes que destaca dentro del enfoque de evaluación para el aprendizaje;

por el cual en sus quehaceres pedagógicos incorpora la realización de procesos que retroalimenten a sus estudiantes. En relación a lo que implementa P2 en las clases que realizan, éstas van enfocadas al tipo de oportunidades que entrega a sus estudiantes para el desarrollo de evaluaciones; como se mencionó estas prácticas no poseen una relación directa con este enfoque.

Por otro lado, P3 incorpora que en sus prácticas desarrolla la evaluación por medio de niveles de logro; los cuales tienen completa relación con los 10 principios del enfoque de evaluación para el aprendizaje.

Es importante mencionar que a pesar de que los/as docentes posean conocimientos con respecto a este enfoque, muchas veces la relación con las prácticas es completamente distinta; ya sea por el tipo de institución, por las características de los/as estudiantes o simplemente el contexto educativo en el que se encuentran.

3.1.4. Categoría 4: Retroalimentación

Por medio de esta categoría, se pretenden conocer las percepciones de los participantes en torno al proceso de retroalimentación, con el fin de saber qué entienden por ella, si la implementan y cómo lo hacen.

A partir de esto, se puede realizar un análisis, el cual logre establecer relaciones entre lo planteado por los/as docentes y diferentes referentes bibliográficos

3.1.4.A. Concepto de retroalimentación

En cuanto al proceso de retroalimentación, P1 declara en primer lugar que esto debe ser constante, es decir, estar involucrado durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Luego se infiere, que la retroalimentación es una herramienta que permite identificar falencias y fortalezas, las cuales se

desprenden de la corrección de determinada evaluación; los que al mismo tiempo se considerarán en evaluaciones posteriores. En cuanto a esto último, de acuerdo a lo planteado por el manual de Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales (MINEDUC, 2013), uno de los elementos que sustentan una correcta implementación de la retroalimentación, vendría a ser que esta, “estimula al estudiante a identificar sus errores y a autocorregirse.” (p.24)

P1. (...) El proceso de retroalimentación tiene que estar constantemente, por ejemplo, cuando no se po... ellos hacen una evaluación, es importante revisar la evaluación; para con el fin de (...) identificar cuáles fueron las falencias, las fortalezas; y de alguna forma esas mismas falencias después (...) se toman nuevamente en la otra prueba (...) la retroalimentación para mí tiene que estar en todo el proceso constantemente.

P2. Más que nada en el certificar si durante la clase el objetivo que se planteó fue finalmente conseguido (...) En el desarrollo y en el cierre ir viendo si (...) realmente aprendieron lo que yo tenía como meta que aprendieran. Si no es así, que a veces pasan dudas, volvemos (...) a tomar el contenido (...) es como una actividad también ilusoria, o sea... tú la haces en la medida que puedes, en la medida que el tiempo te alcanza porque... casi siempre estamos pillas de tiempo, casi siempre el currículum nos pilla que es muy extenso para eh... el reducido número de horas que tenemos (...) dentro de todas las dificultades que se nos presentan uno trata de hacer y trata de cumplir con todas estas (...) Orientaciones que se dan (...)

P2 concibe la retroalimentación como un elemento de certificación, el que le va otorgando información sobre las metas propuestas. De esta forma, P2 va evidenciando lo que los/as estudiantes han aprendido, para saber si avanzar en el contenido o retomarlo. Esto se relaciona a lo propuesto por Stobart (2005), quien menciona que “la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado” (p.3).

Paralelamente, P2 hace énfasis en que esta actividad es más bien utópica, ya que el tiempo muchas veces impide destinar momentos para llevarlo a la práctica.

P3 por su parte no define la retroalimentación según sus concepciones, más bien señala que la retroalimentación siempre debe estar presente, a partir de esto ejemplifica en los tres momentos de evaluación, en primer lugar, indica que después de realizar una evaluación diagnóstica, es necesario identificar aquellas falencias para trabajar en torno a ellas, esto al mismo tiempo dará ciertos lineamientos sobre cómo avanzar.

P3. (...) la retroalimentación después de una evaluación tiene que estar si o si (...) por ejemplo, hicimos un diagnóstico entonces uno le entrega el diagnóstico de vuelta lo comentas el panorama del curso (...) ese es como nuestro piso, en eso avanzamos el año pasado, entonces tenemos que seguir avanzando para recuperar las falencias, (...) Porque aparte ese mismo diagnóstico te va dando la estrategia para seguir evaluando después (...) la retroalimentación tiene que estar. Yo creo que va en todos los momentos una en una evaluación diagnóstica, después de una prueba, pero durante el proceso también, o sea, si yo en clases doy una actividad, modelo la actividad, la hacemos todos juntos y si hay un niño que tiene un error hay que cuestionarlo y corregir ese error, allí hay una retroalimentación que yo intento usar mucho en clases. Otra forma... eh... le decimos a los chicos "ya ahora es momento que ustedes trabajen solos y hacen esta actividad también revisarla, también compartirlo con todos, porque de lo contrario es como dejarlos con la duda... ¿estará bien o no estará bien? (...)Lo mismo con actividades prácticas sobre todo cuando uno va al laboratorio (...) hay que retroalimentar ¿qué tal trabajamos? ¿Si nos portamos bien o no? ¿Si hicimos la guía o no? ¿Qué tenía que ver la guía con la unidad? Porque algunos así se pierden po... entonces siempre como que bajarlos. Retroalimentar yo creo que es (...) muy asociado a la formalización del aprendizaje (...)

Luego manifiesta que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación también es considerada, específicamente después de una prueba o en el desarrollo de determinada actividad, en donde es necesario realizar una revisión de los progresos con el propósito de evidenciar errores y esclarecer dudas.

Por último, hace énfasis en la retroalimentación que se debe hacer luego de realizar actividades prácticas como laboratorios, en donde es necesario que los/as

estudiantes identifiquen lo que están trabajando, enlazando los contenidos de la unidad y los objetivos a desarrollar.

De esta forma P3, declara la importancia de la retroalimentación, desde el uso continuo de esta, como una estrategia que da nociones sobre los estados de avance y mejoras, siendo entonces un recurso enriquecedor tanto para el/la docente como los/as estudiantes. Dicho en otras palabras, Anijovich (2010) plantea que “si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces” (p.145).

Además, P3 añade a su respuesta, que la retroalimentación está asociada a la formalización del aprendizaje, lo que para ella implica precisar los contenidos o habilidades a desarrollar; declarando al mismo tiempo que la retroalimentación contribuye positivamente a los estudiantes, ya que les otorga orientaciones sobre sus fortalezas, debilidades y progresos.

P3. (¿A qué se refiere con formalización?) Es como... tú puedes formalizar... no sé po...si es una prueba tú puedes decir “ya avanzamos en estas habilidades, avanzamos estas otras o estas nos faltan” pero también cuando retroalimentan la actividad tenemos que formalizar los conceptos. No sé po... en ciencias se pronuncia mucho que tú puedes hacer una actividad que se dé descubrimiento, pero si tú las actividades la bajas, así como... ya entonces, el propósito de la actividad ¿Qué es lo que hicieron ustedes? Y lo vinculamos con el contenido... también lo veo como eso yo.... en otras palabras... la retroalimentación contribuye positivamente... eh... les da orientaciones a los chiquillos, en el fondo los va guiando... la retroalimentación les va indicando qué es lo que ellos están más débiles y lo que no, y lo que han ido potenciando... sipo... de hecho... siento que se puede ligar hasta lo metacognitivo... si tú puedes dar tu apreciación, pero los chiquillos también como que no se pueden retroalimentar entre ellos.

P1 considera que el proceso de retroalimentación debe ser igual en todas las asignaturas; declarando que dicho proceso debe ser constante, ya que como docentes se debe estar siempre evaluando lo que se está haciendo.

Con respecto a lo descrito por P1, el proceso de retroalimentación debe ser especializado para cada situación en particular, ya que, posee como fin mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dicho proceso de retroalimentación “se puede realizar de diversas formas: oral, escrita o gestual; grupal o individual; descriptiva, etc. Lo importante es que, cualquiera sea la modalidad, esta debe ayudar a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 23).

Por tanto, si bien es cierto que el proceso de retroalimentación debiese estar presente de manera constante en la enseñanza de los/as estudiantes, éste debe ser focalizado y centrado en los aprendizajes que se desarrollan en cada situación. Es así como la retroalimentación debe estar situada en los contenidos, con el fin de proporcionar una mejora en el proceso.

P1. (...) yo creo que es para todos igual, yo creo que sí (...) el profesor de matemáticas, de historia, (...) tiene que estar constantemente retroalimentando a sus alumnos y constantemente evaluando qué es lo que se está haciendo. Yo creo que no... no va en que... en que en ciencias se trabaje de una forma diferente, no. La evaluación tiene que ejercerse en todas las asignaturas.

P2. Sí, es que claro... va a depender de la asignatura en la que se imparte (...) Quizás no es lo mismo la retroalimentación en matemáticas que en ciencias que en lenguaje (...) que en historia... son similares, pero no iguales o sea (...) a lo que quedó medio débil (...) a lo que no fue afianzado completamente.

En comparación a lo descrito por P1, P2 tiene otro punto de vista, ya que dentro de sus respuestas indica que el proceso de retroalimentación debiese depender

de la asignatura desde la cual se imparte; mencionando que dicho proceso puede ser similar entre algunas asignaturas, pero no igual.

Bajo esta misma perspectiva, la retroalimentación es un proceso en el cual existen diferentes modalidades para llevarlo a cabo. Sin embargo, éste debiese ser particular y especializado para cada situación de aprendizaje en las distintas asignaturas, es decir, el proceso de retroalimentación debe ser focalizado en cada asignatura y centrado en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

P3 por su lado, indica una respuesta un tanto ambigua; es decir no profundiza ni describe de manera explícita si considera que el proceso de retroalimentación debe ser genérico o específico para cada asignatura en particular.

P3. Si... en quinto básico es el curso más chico que yo tengo, para mí como que la retroalimentación la intento dar en todos los ámbitos (...) en quinto... entonces uno va retroalimentando mucho (...) (¿considera la retroalimentación como proceso genérico o no?) Sí, pero en quinto... para ellos sería más enfocado a lo que es... a la parte de... lo que es más de la estructura. Y lo otro que yo hago harfo énfasis con ellos, es el trabajo de los controles entonces, esa retroalimentación del control también es como potente en ellos (...)

3.1.4.B. Implementación de retroalimentación

De acuerdo con la implementación de retroalimentación, P1 indica el “error” como una oportunidad para desarrollar el proceso de retroalimentación, es decir, en el momento en que algún(a) estudiante se equivoque en cualquier tipo de evaluación o en momentos de la clase en donde debe responder a algo; redirigir su atención al contenido de manera que logre generar un aprendizaje correcto y acorde a lo que el docente espera que aprendan. Además, P1 menciona que la retroalimentación es un procedimiento que debe desarrollarse entre todos, no solo desde el/la docente hacia los/las estudiantes; sino que además entre alumno o desde el alumno hacia el/la docente.

P1. Bueno la retroalimentación, como te decía se realiza en todo momento (...) cuando por ejemplo vemos un error, aprovechar ese error para retroalimentar (...) Entonces, para mí, la retroalimentación tiene que estar siempre (...) en las evaluaciones ¿ya? Cuando tenemos evaluaciones, retroalimentar, o sea, es decir, ya... termino la evaluación, ya a ver que... que realmente iba en cada una de las respuestas (...) el proceso de retroalimentación es entre todos, por eso te tienes que aprovechar de los errores... Entonces, por ejemplo, que el compañero le explique con sus propias palabras al otro, le diga te equivocaste por tal y por tal cosa también tiene que... es un grado... porque ellos hablan un mismo lenguaje (...) con el lenguaje que ellos manejan ¿ya? porque si tú le hablas con un lenguaje demasiado técnico el niño no te va a entender, y por más que retroalimentes y por más que evalúes y por más que... no vas a llegar al alumno, entonces tiene que ver con eso... eso.

Para P1, que los mismos alumnos sean capaces de retroalimentarse entre ellos promueve aprendizajes significativos, ya que, la interacción entre pares les permite tener una visión del contenido de manera más allegada a ellos. Muchos estudiantes no comprenden el lenguaje que utilizan lo docente, por lo que un compañero se lo explique con sus propias palabras, genera una instancia positiva de enseñanza.

Por otro lado, P1 señala que es necesario realizar retroalimentación luego de cada evaluación que efectúe, de manera tal que los alumnos logren ver en qué se equivocaron y cuál era la respuesta correcta.

P2, por su parte, señala que no realiza constantemente retroalimentación, aunque sí indica que cuando los contenidos son muy complejos para sus estudiantes y se observa que el nivel de aprendizaje se encuentra descendidos retoma los contenidos y desarrolla estrategias de apoyo para aquellos alumnos(as) que presentan dificultades.

Sin embargo, al igual que P1, P2 realiza retroalimentación luego de cada evaluación por medio de la dinámica de entregar las respuestas correctas a los/as estudiantes. Además, menciona que este proceso de retroalimentación es

bidireccional, es decir, si bien el/la docente retroalimenta a los/as estudiantes; estos últimos también entregan información importante a los/as docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas.

P2. No es una característica mía de retroalimentar, pero... cuando veo que hay contenidos medios complejos lo vuelvo a tomar y lo vuelvo a tomar (...) trato de hacer material de apoyo (...) trato de hacer guías de apoyo, cosa de que quede bien afianzado. Y en el caso de las evaluaciones una vez que se entrega ¿no cierto? vamos revisando ítem por ítem en qué parte fallaron y bueno... ellas me retroalimentan a mí también en cuanto a sus experiencias con respecto a esas preguntas... qué les pasó (...) por qué hubo tantos errores en ciertas preguntas que se dan en la mayoría (...) Las otras que son actividades cortitas, como éstas por ejemplo (muestra guía), las hacemos... ellas la desarrollan y la clase siguiente, por lo general, la revisamos, que... que estén bien hechos ¿no cierto? que no se hayan equivocado (...)

En lo que respecta a P3, señala que realiza retroalimentación luego de cualquier tipo de evaluación; tanto diagnóstica, formativa o sumativa.

Bajo esta misma perspectiva, P3 menciona que no solo retroalimenta a sus estudiantes al entregar las respuestas correctas de cada respuesta; si no que además al momento de participar dentro de la clase. De esta manera al cuestionar al estudiante frente a algún contenido se van presentando las posibles dudas o errores que pueden tener, fortaleciendo así el aprendizaje correcto de lo que se espera que comprendan.

Al igual que P1, P3 indica la importancia de la retroalimentación entre pares, es decir, que los mismos compañeros se apoyen y aclaren dudas con respecto a algún contenido en particular. A su vez, se menciona el desarrollo de preguntas como una actividad de retroalimentación; de tal forma que el/la estudiante logre aclarar sus propias dudas o errores y potenciar su aprendizaje significativo.

P3. Lo mismo que te explicaba anteriormente, en los momentos como después de una evaluación diagnóstica, formativa o sumativa ¿ya? Uno lo podría decir cuando se revisan las cosas y también cuando participan. Una cosa es cómo revisar la actividad de una prueba y otra es durante la misma clase, cuando ellos van cuestionando, hay errores, hay dudas, entonces uno va haciendo

retroalimentación, porque uno lo va cuestionando y va como chequeando de que realmente entendieron o no, el contenido o la habilidad o lo que sea... por medio de preguntas... cuestionamientos, o las mismas dudas de los compañeros, a veces me gusta cuando los chiquillos dicen cosas que están erradas, porque entre ellos a veces se corrigen son medios brutos para corregirse pero...es como lo ideal (...)

A modo de síntesis en cuanto a lo analizado a partir de categoría de implementación de retroalimentación, se desprende lo siguiente:

En una primera instancia se profundiza en el concepto de retroalimentación, por medio de lo cual, P1 y P3 declaran la importancia de que dicho proceso se realice de forma continua y constante.

Al mismo tiempo, las 3 participantes hacen énfasis en la utilidad de este, especificando que su uso permite identificar las falencias y fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciando aquellos contenidos que se han alcanzado o no, con el fin de tomar decisiones que potencien un aprendizaje efectivo. Esto viene a relacionarse con lo planteado por Anijovich (2010), quien señala que “si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces” (p.145).

P2 por su parte declara la retroalimentación es un elemento de monitoreo, el cual permite al docente conocer los aprendizajes alcanzados y así tomar medidas que le indiquen si avanzar o retomar los contenidos. Para Shute (2008):

La información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los

estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje (p. 154).

Esto sin duda viene a ser un aspecto que beneficia a los estudiantes, ya que estos también logran reflexionar sobre su desempeño, evidenciando aquellos aspectos que aún pueden mejorar para alcanzar las metas propuestas.

Avalando lo anterior Mckimm (2007), afirma que,

la retroalimentación es una parte esencial de la educación y los programas de entrenamiento, puesto que ésta ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar, al igual que permitiéndoles identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades.

Ahora bien, al momento de reconocer si dicho proceso es genérico o específico a cada asignatura, P1 determina que la retroalimentación debe ser constante e implementadas en todas las asignaturas, enfatizando en que los docentes deben estar siempre evaluando aquello que se está desarrollando; sin embargo, al igual que P2 ambas docentes mencionan la importancia de que dicho elemento debe ser especializado, es decir, acorde a la situación de aprendizaje.

Al momento de describir la implementación de la retroalimentación, P2 declara no realizar retroalimentación constantemente. Por su parte P1 y P3 coinciden en que realizan este ejercicio luego de cualquier evaluación, para retomar aquellas dudas o errores que permitan aludir al contenido y fortalecer los aprendizajes. Es importante destacar que la retroalimentación no sólo debe ser al final del proceso, ya que esto no dará oportunidades a los estudiantes de cambiar; es necesario incorporarlo dentro de todo el proceso.

3.2 Análisis de documentos

A efecto de contextualizar el análisis de contenidos de los documentos, cabe tener en consideración el objetivo específico correspondiente a:

- Describir qué tipo de retroalimentación implementan los/as profesores/as en la aplicación de un instrumento de evaluación en la asignatura de Ciencias Naturales en 5to básico

En el siguiente análisis de las prácticas de retroalimentación escrita, se trabajará en base a tres instrumentos; para cada caso se han seleccionado aquellos instrumentos con la calificación más alta, intermedia y baja. Para este efecto, en primera instancia, se realiza una descripción del instrumento evaluativo y posteriormente, se tabulan en una tabla. Además, para cada uno de los casos se establecen una serie de criterios o aspectos a considerar, frente a esto, se observa y chequea si están o no presente en cada uno de los casos. Luego, se incluye las observaciones para poder detallar los aspectos consignados.

Tabla 9.

Descripción de los instrumentos por caso.

Participante	Descripción del instrumento evaluativo
P1	<p>Curso: 5to básico. Asignatura: Ciencias Naturales Tipo de evaluación: Evaluación sumativa, cierre de unidad. Contenidos: Niveles de organización. La célula. Sistema digestivo, circulatorio y respiratorio. Puntaje total: 45 puntos.</p> <p>Fecha de aplicación: 28 de mayo 2018 Tiempo de desarrollo: 90 minutos.</p>
P2	<p>Curso: 5to básico. Asignatura: Ciencias Naturales Tipo de evaluación: Evaluación sumativa, cierre de unidad. Contenidos: Sistema digestivo y sus funciones. Puntaje total: 28 puntos.</p> <p>Fecha de aplicación: 01 de junio 2018 Tiempo de desarrollo: 90 minutos.</p>
P3	<p>Curso: 5to básico. Asignatura: Ciencias Naturales Tipo de evaluación: Evaluación procesual (parcial). Contenidos: Desarrollo de habilidades → Observación / inferencias. Puntaje total: 12 puntos.</p>

	Fecha de aplicación: 31 de mayo 2018 Tiempo de desarrollo: 45 minutos.
--	---

Nota. fuente: Elaboración propia

3.2.1 Resultados de las prácticas de retroalimentación escrita en la asignatura de Ciencias Naturales.

A continuación, se presenta los resultados del análisis de contenidos de documentos realizados en los tres casos de esta investigación. En la tabla 10 se muestran los resultados de calificación alta, continuando con esto en la tabla 11 se muestran los resultados de calificación intermedia y, por último, en la tabla 12 se muestran los resultados de calificación baja.

3.2.1.A. Resultados Calificación Alta

Aspectos / Criterios	SÍ			NO		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Posee valoración cuantitativa (nota, puntaje) (Wilson, 2002. Retroalimentación formal) Formal	X	X	X			
Observaciones	La nota es un 6,0. Puntaje obtenido 39 de 45. Se	La nota es un 6,5. Puntaje obtenido 24 de 28. No se	La nota es un 7,0. Puntaje obtenido 12 de 12. Se			

	especifica el puntaje obtenido en cada ítem.	especifica el puntaje obtenido en cada ítem.	especifica el puntaje obtenido en cada ejercicio.			
Posee valoraciones de niveles de logro (Logrado, medianamente logrado, no logrado) (Wilson, 2002. Retroalimentación informal)				X	X	X
Observaciones						
Posee marcas de recompensa. (marcas de timbre, calcomanía, estampillas, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee frases de aprobación. (felicitaciones, muy, buen trabajo, etc.)			X	X	X	
Observaciones			Posee frase de aprobación "¡muy bien!"			
Posee marcas de desaprobación (cruces, caritas tristes, stickers, etc.).	X	X				X
Observaciones	Respuestas incorrectas o incompletas son destacadas con una cruz.	Respuestas incorrectas o incompletas son destacadas con una cruz.				
Posee frases descalificativas. (Me desilusionaste, esperaba mucho más de ti, etc.)				X	X	X

Observaciones						
Posee comentarios positivos que apuntan a la autoestima (muy bien, porque utilizaste/incorporaste, eres bueno/a en esto, etc.).			X	X	X	
Observaciones			Comentario ¡Muy bien! Impacta positivamente a la autoestima			
Posee comentarios negativos que apuntan a la autoestima. (eres flojo, no estudiaste, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios de reflexión sobre los logros alcanzados. (muy bien, eres buena en esto, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios focalizadas o que especifican en lo que puede ser mejorado (vuelve a leer las instrucciones)	X				X	X
Observaciones	Aquellas respuestas incompletas son llenadas por el docente. Realiza preguntas focalizadas al contenido, con el fin de que el					

	estudiante se replantee la respuesta; y así alcanzar la totalidad del nivel de logro.					
Posee comentarios de sugerencias sobre estrategias. (Debes estudiar más para la próxima, debes repasar más este contenido, etc.)	X				X	X
Observaciones	Sugiere un "ojo con esta pregunta", haciendo énfasis a poner atención a lo que indica la pregunta (ítem).					
Los comentarios son legibles (letra clara y ordenada)			X	X	X	
Observaciones			Comentarios son legibles.	Algunos comentarios del docente no son legibles, existen borroneos que dificultan la lectura.	No realiza comentarios.	
Los comentarios o marcas tienen relación con la respuesta del estudiante.	X	X	X			
Observaciones	Los comentarios se relacionan con las	Se evidencian marcas "ticket" para respuestas	Se evidencian marcas "ticket" para			

	respuestas de los estudiantes, con el fin de complementarlas. Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas.	correctas, "cruz" para respuestas incorrectas.	respuestas correctas.			
--	--	--	-----------------------	--	--	--

Nota. fuente: Elaboración propia

3.2.1.B. Resultados Calificación Intermedia

Tabla 11.

Tabulación de resultados calificación intermedia.

Aspectos / Criterios	SÍ			NO		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Posee valoración cuantitativa (nota, puntaje) (Wilson, 2002. Retroalimentación formal) Formal	X	X	X			
Observaciones	La nota es un 3,1* Puntaje obtenido 22,5 de 45. Se especifica el puntaje obtenido en cada ítem. <i>*Esta nota se considera dentro del promedio del curso.</i>	La nota es un 5,0. Puntaje obtenido 20 de 28. No se especifica el puntaje obtenido en cada ítem.	La nota es un 5,1. Puntaje obtenido 9 de 12. Se especifica el puntaje obtenido en cada ejercicio.			

Posee valoraciones de niveles de logro (Logrado, medianamente logrado, no logrado) (Wilson, 2002. Retroalimentación informal)				X	X	X
Observaciones						
Posee marcas de recompensa. (marcas de timbre, calcomanía, estampillas, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee frases de aprobación. (felicitaciones, muy, buen trabajo, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee marcas de desaprobación (cruces, caritas tristes, stickers, etc.).	X	X	X			
Observaciones	Respuestas incorrectas o incompletas son destacadas con una cruz.	Respuestas incorrectas o incompletas son destacadas con una cruz.	Respuestas incorrectas o incompletas son destacadas con una cruz.			
Posee frases descalificativas. (Me desilusionaste, esperaba mucho más de ti, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios positivos que apuntan a la autoestima (muy bien, porque utilizaste/incorporaste, eres bueno/a en esto, etc.).				X	X	X

Observaciones						
Posee comentarios negativos que apuntan a la autoestima. (eres flojo, no estudiaste, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios de reflexión sobre los logros alcanzados. (muy bien, eres buena en esto, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios focalizadas o que especifican en lo que puede ser mejorado (vuelve a leer las instrucciones)	X				X	X
Observaciones	Aquellas respuestas incompletas son llenadas por el docente. Realiza preguntas focalizadas al contenido, con el fin de que el estudiante se replantee la respuesta; y así alcanzar la totalidad del nivel de logro.					
Posee comentarios de sugerencias sobre estrategias. (Debes estudiar más para la				X	X	X

próxima, debes repasar más este contenido, etc.)						
Observaciones						
Los comentarios son legibles (letra clara y ordenada)				X	X	X
Observaciones				Algunos comentarios del docente no son legibles.	No realiza comentarios.	No realiza comentarios.
Los comentarios o marcas tienen relación con la respuesta del estudiante.	X	X	X			
Observaciones	Los comentarios se relacionan con las respuestas de los estudiantes, con el fin de complementarlas. Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas.	Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas.	Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas			

Nota. fuente: Elaboración propia

3.2.1.C. Resultados Calificación Baja

Tabla 12.

Tabulación de resultados calificación baja.

Aspectos - Criterios	SI	NO
----------------------	----	----

	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Posee valoración cuantitativa (nota, puntaje) (Wilson, 2002. Retroalimentación formal) Formal	X	X	X			
Observaciones	La nota es un 1,7. Puntaje obtenido 7,5 de 45. Se especifica el puntaje obtenido en cada ítem.	La nota es un 3,1. Puntaje obtenido 12 de 28. No se especifica a el puntaje obtenido en cada ítem.	La nota es un 3,5. Puntaje obtenido 6 de 12. Se especifica el puntaje obtenido en cada ejercicio.			
Posee valoraciones de niveles de logro (Logrado, medianamente logrado, no logrado) (Wilson, 2002. Retroalimentación informal)				X	X	X
Observaciones						
Posee marcas de recompensa. (marcas de timbre, calcomanía, estampillas, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee frases de aprobación. (felicitaciones, muy, buen trabajo, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee marcas de desaprobación (cruces, caritas tristes, stickers, etc.).	X	X	X			
Observaciones	Respuestas incorrectas o	Respuestas incorrectas o	Respuestas incorrectas o incompletas son			

	incomple- tas son destaca- das con una cruz.	incomple- tas son destaca- das con una cruz.	destacadas con una cruz.			
Posee frases descalificativas. (Me desilusionaste, esperaba mucho más de ti, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios positivos que apuntan a la autoestima (muy bien, porque utilizaste/incorporas- te, eres bueno/a en esto, etc.).				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios negativos que apuntan a la autoestima. (eres flojo, no estudiaste, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios de reflexión sobre los logros alcanzados. (muy bien, eres buena en esto, etc.)				X	X	X
Observaciones						
Posee comentarios focalizadas o que especifican en lo que puede ser mejorado (vuelve a leer las instrucciones)	X	X				X
Observaciones	Aquellas respues- tas incomple- tas son llenadas por el docente.	Realiza pregun- tas focaliza- das al contenido , con el fin de que				

	Realiza preguntas focalizadas al contenido, con el fin de que el estudiante se replantee la respuesta; y así alcanzar la totalidad del nivel de logro.	el estudiante se replantee la respuesta ; y así alcanzar la totalidad del nivel de logro.				
Posee comentarios de sugerencias sobre estrategias. (Debes estudiar más para la próxima, debes repasar más este contenido, etc.)	X				X	X
Observaciones	Realiza sugerencias al estudiante en torno al uso del tiempo para desarrollar la evaluación "Ojo, muchos ítems sin contestar, tienes tiempo suficiente para resolver tu evaluación"					
Los comentarios son legibles (letra clara y ordenada)		X		X		X
Observaciones				Algunos comen-		No realiza

				tanrios del docente no son legibles.		comenta-rios.
Los comentarios o marcas tienen relación con la respuesta del estudiante.	X	X	X			
Observaciones	Los comentarios se relacionan con las respuestas de los estudiantes, con el fin de complementarlas. Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas.	No hay comentarios. Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas.	No hay comentarios. Se evidencian marcas "ticket" para respuestas correctas, "cruz" para respuestas incorrectas			

Nota. fuente: Elaboración propia

3.2.2. Categorías de análisis de documentos: Prácticas de retroalimentación escrita en la asignatura de Ciencias Naturales.

A continuación, se presentan y definen las categorías para el análisis de documentos, las cuales se basan en las tipologías de retroalimentación de Tunstall y Gipps (1996) y, Wilson (2002). La finalidad de realizar este análisis es ahondar

en cómo los participantes de esta investigación retroalimentan de manera escrita el aprendizaje de sus estudiantes.

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Evaluativa: Este tipo de retroalimentación es centrada en la persona, claramente destaca aspectos positivos o negativos y está focalizada en emociones.
 - 1.1. Recompensa: Corresponde a un tipo de evaluación basada en recompensas y refuerzos motivacionales de carácter extrínsecos. Suele trabajar en base a la entrega de premios como timbres, calcomanías, estampillas, frases, etc...
 - 1.2. Castigo: Esta retroalimentación viene a ser una de las más negativas, en ella se desaprueba el trabajo realizado por los estudiantes; aquí se evidencian situaciones de expulsión fuera de la sala de clases, privación de recreos, etc.
 - 1.3. Aprobación: Este tipo de evaluación corresponde a la aprobación del proceso desarrollado por los estudiantes mediante expresiones verbales y/o no verbales por parte del docente. Un ejemplo serían elogios personales como: felicitaciones, muy bien, buen trabajo.
 - 1.4. Desaprobación: Esta categoría hace referencia a un tipo de evaluación que desaprueba el proceso del estudiante. Se expresa mediante gestos verbales y/o no verbales por parte del docente, entre los que se encuentran frases descalificativas que reprochan el trabajo de los alumnos, como: me desilusionas, esperaba mucho más de ti.

2. Retroalimentación Descriptiva: Este tipo de retroalimentación es centrada en la tarea.

2.1. Específica Logro Observado: Esta evaluación permite a los docentes avalar el aprendizaje de los alumnos por medio de comentarios que dan cuenta de los aprendizajes obtenidos, especificando los criterios que han alcanzado en el desarrollo del proceso. Se enfoca en el trabajo en sí, reforzando aquellos elementos positivos, un ejemplo sería: “lo que hiciste está muy bien, ya que incorporaste ...”

2.2. Específica qué mejorar: En este caso los docentes utilizan esta retroalimentación para describir a los estudiantes aquellos elementos que han desarrollado pero que aún pueden ser mejorados. Se enfoca específicamente en los criterios que no están bien logrados.

2.3. Construcción de Logro: En este caso, el docente se convierte en un agente que permite a los estudiantes generar una reflexión en torno al desarrollo del trabajo que han realizado. Se logra entonces establecer una conversación o diálogo, el cual estimula al estudiante a demostrar o evidenciar los logros alcanzados.

2.4. Proyección a Futuro: En esta ocasión el docente no le dice al estudiante que debe hacer, si no que sugiere estrategias para que desarrolle su propio trabajo; en otras palabras, incita actitudes autónomas en los alumnos, las que le permitan tomar decisiones en pos del proceso y la construcción de nuevos conocimientos.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: Es aquella información recibida por el estudiante el cual no incorpora calificaciones. Más bien se desarrollan diálogos en torno al aprendizaje.
2. Retroalimentación Formal: En esta retroalimentación se incorporan valoraciones de tipo cuantitativa, ya sea notas o puntaje.

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

Los comentarios realizados por el docente poseen letra legible, clara y ordenada. Además, dicho comentario tiene relación con la respuesta del estudiante.

3.2.3 Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita

A continuación, se presenta cada instrumento evaluativo bajo análisis, especificando en primera instancia al participante correspondiente y nivel de logro alcanzado según la calificación (más alta, intermedia, baja).

3.2.3.A Caso 1

Tabla 13.

Descripción instrumento evaluativo caso 1.

Participante	Descripción del instrumento evaluativo
--------------	--

P1	<p>Curso: 5to básico.</p> <p>Asignatura: Ciencias Naturales</p> <p>Tipo de evaluación: Evaluación sumativa, cierre de unidad.</p> <p>Contenidos: Niveles de organización. La célula. Sistema digestivo, circulatorio y respiratorio.</p> <p>Puntaje total: 45 puntos.</p> <p>Fecha de aplicación: 28 de mayo 2018</p> <p>Tiempo de desarrollo: 90 minutos.</p>
----	---

Nota. Fuente: Elaboración propia

→ **CALIFICACIÓN ALTA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)
 - Subcategorías:
 1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 7). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas.

PRUEBA CIENCIAS NATURALES: UNIDAD 1

Apellido: _____

1. Reconocer y describir los diferentes niveles de organización de los organismos
2. Identificar las estructuras y funciones de la célula, sistema digestivo y sistema circulatorio.
3. Reconocer como se relaciona el sistema respiratorio con el sistema digestivo y sistema circulatorio.

Nombre: Augustin Gonzalez Curso: 5º A Fecha: _____

Puntaje Total: 45 Puntaje Obtenido: 39 Nota: _____

Dibuja y completa. (3 puntos)

Observa las células.

Etiqueta cada una de sus partes.

Menciona que función cumplen estas partes.

Figura 7. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (Calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejen un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: La evaluación analizada corresponde a la calificación más alta del curso, sin embargo, esta no presenta escritos de aprobación o elogios.
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems incompletos o erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciarlos. (Ver fig. 8).

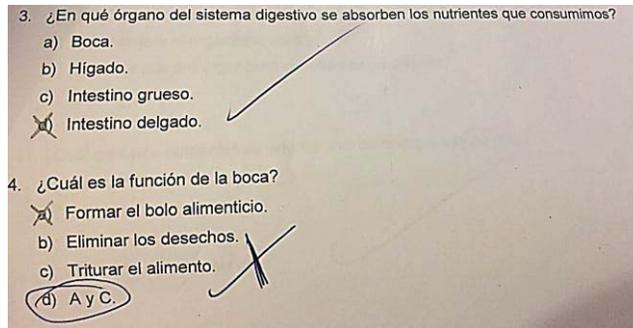


Figura 8. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (Calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

2. Retroalimentación Descriptiva: Por medio de la corrección, P1 realiza descripciones escritas que dan cuenta de comentarios específicos para que los estudiantes puedan evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro (ver fig. 9).
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: Se evidencian comentarios que buscan señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro alcanzados (ver fig. 10).

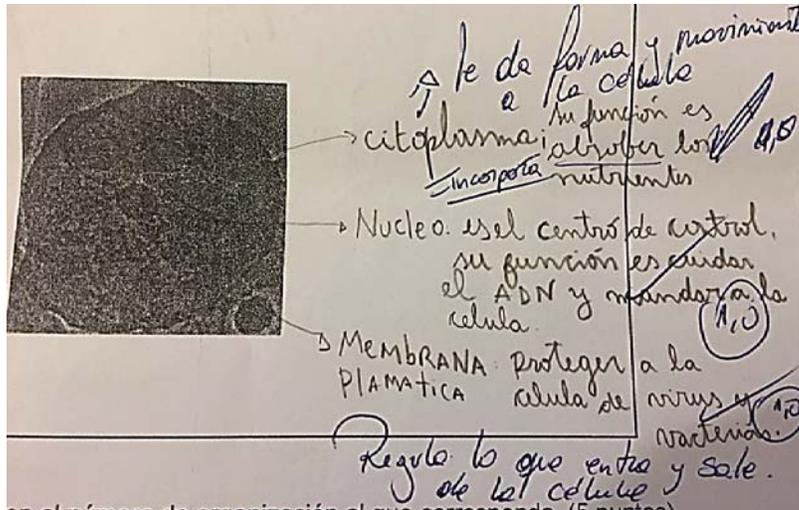


Figura 9. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (Calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.
- 2.4. Proyección a Futuro: Si bien el docente realiza comentarios que señalan una posible estrategia, éstas no describen ni potencia actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

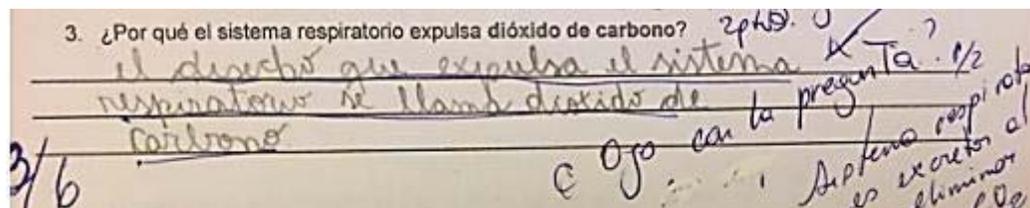


Figura 10. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (Calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)
 - Subcategorías:
 1. Retroalimentación Informal: No se observa información ni diálogos hacia el estudiante.
 2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota, en este caso un 6,0. Se especifica el puntaje total (45 puntos) y puntaje obtenido (39 puntos) (ver fig. 7).
- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios
 - Existen comentarios los cuales hacen referencia a las respuestas del estudiante, si bien estos son descriptivos, no presentan una letra clara (legible) ni una organización ordenada.

→ **CALIFICACIÓN INTERMEDIA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)
 - Subcategorías:
 1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 11). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas (ver fig. 12).

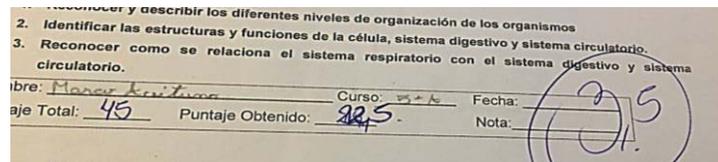


Figura 11. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: La evaluación no presenta escritos de aprobación o elogios.
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems incompletos o erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciarlos.

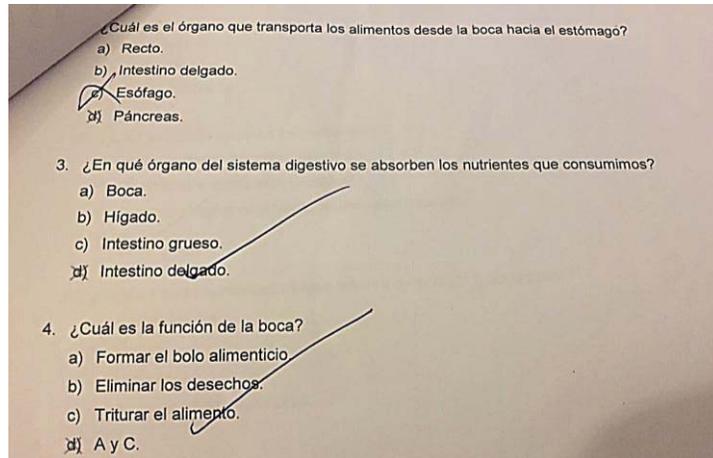


Figura 12. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

2. Retroalimentación Descriptiva: Por medio de la corrección, P1 realiza descripciones escritas que dan cuenta de comentarios específicos para que los estudiantes puedan evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro (ver fig. 13).
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: Se evidencian comentarios y preguntas que buscan señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro alcanzados, como por ejemplo ¿Cuáles? o ¿Por qué?; se puede observar en la fig. 13.

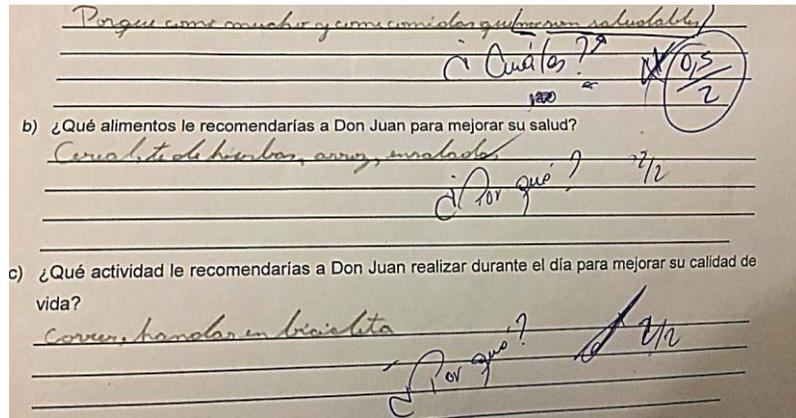


Figura 13. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.
- 2.4. Proyección a Futuro: No se observa ningún comentario que señala unas posibles estrategias que inciten a actitudes autónomas a los estudiantes.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota (ver fig. 11), en este caso un 3,5. Se especifica el puntaje total (45 puntos) y puntaje obtenido (22,5 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

Existen comentarios los cuales hacen referencia a las respuestas del estudiante, si bien estos son descriptivos, presentan una letra poco clara (legible) y la organización poco ordenada.

→ **CALIFICACIÓN BAJA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora. En ella se especifican las correcciones

realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas. (Ver fig. 14).

PRUEBA CIENCIAS NATURALES: UNIDAD 1

Objetivo:

1. Reconocer y describir los diferentes niveles de organización de los organismos
2. Identificar las estructuras y funciones de la célula, sistema digestivo y sistema circulatorio.
3. Reconocer como se relaciona el sistema respiratorio con el sistema digestivo y sistema circulatorio.

Nombre: JUSTIN GUERRA Curso: 5A Fecha: _____

Puntaje Total: 45 Puntaje Obtenido: 45 Nota: 11/10

Dibuja y completa. (3 puntos)

- a) Observa las células.
- b) Nombra cada una de sus partes.
- c) Menciona que función cumplen estas partes.

Handwritten notes:
10/10. Andrés
Sin cruces por
Tienes que poner
de

Figura 14. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: La evaluación analizada corresponde a la calificación más alta del curso, sin embargo, esta no presenta escritos de aprobación o elogios.
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems incompletos o erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciar las correctas.

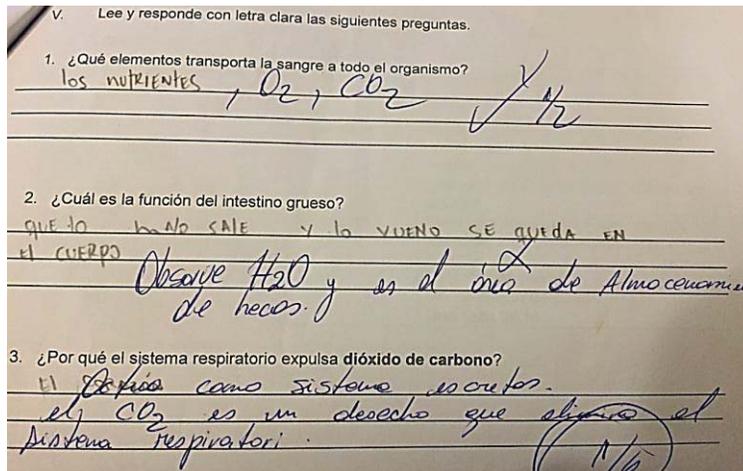


Figura 15. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

2. Retroalimentación Descriptiva: Por medio de la corrección, P1 realiza descripciones escritas que dan cuenta de comentarios específicos para que el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro (ver fig. 15)
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: Se evidencian comentarios que buscan señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro. Además, aquellas respuestas incompletas son corregidas y completadas por la docente (ver fig. 16).

9. ¿Cuál de estos nutrientes debemos consumir si queremos obtener energía consumo rápido?

a) Lípidos
b) Proteínas
c) Carbohidratos
d) Sales minerales

10. ¿Qué funciones cumplen los nutrientes?

a) Eliminar desechos del organismo.
b) Permitir que el organismo crezca.
c) Reparar nuestro organismo cuando sea necesario.
d) B y C.

11. ¿Cuál de estos nutrientes es una reserva de energía a largo plazo?

a) Carbohidratos.
b) Lípidos.
c) Vitaminas.
d) Ninguna de las anteriores.

IV. Marca V si es verdadero y F si es falso, según corresponda. Justifica las falsas. (6 puntos)

1. El corazón es el motor que impulsa la sangre hacia todas las regiones de nuestro cuerpo.

2. El sistema circulatorio está encargado de transportar **solamente** los desechos de las células de nuestro cuerpo (dióxido de carbono).
Además transporta O₂ y Nutrientes

3. Los glóbulos rojos **solo** llevan oxígeno a las células.

4. La sangre puede entrar al corazón cuando este se contrae (aprieta). (redactar)
Cuando se contrae sale del corazón a todos el organismo

5. El sistema circulatorio y el respiratorio no se relacionan.
Se relacionan Intercambio gaseoso.

6. En el sistema respiratorio, el aire que ingresa a nuestro organismo se calienta y limpia igualmente si respiramos por la boca que por la nariz.

Figura 16. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.
- 2.4. Proyección a Futuro: Si bien el docente realiza comentarios que señalan una posible estrategia, ésta no describe ni potencia actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su

aprendizaje. Realiza un comentario abajo de la calificación del estudiante en orientación a la mejora de esta misma.

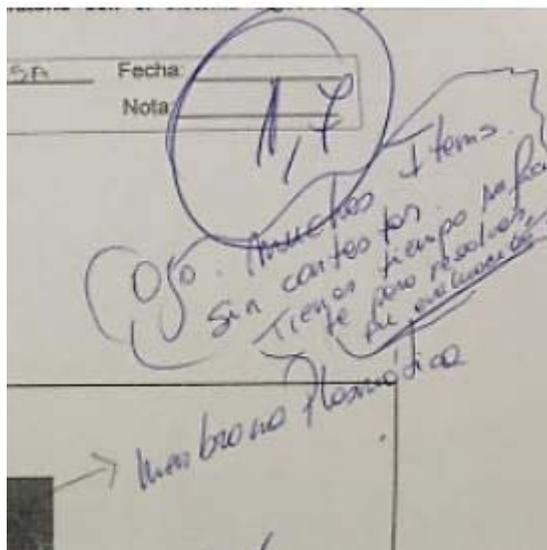


Figura 17. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 1.

- **Categoría n° 2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)
- Subcategorías:
 1. Retroalimentación Informal: No se observa información ni diálogos hacia el estudiante.
 2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota (ver fig. 17) en este caso un 3,5. Se especifica el puntaje total (45 puntos) y puntaje obtenido (7,5 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

Existen comentarios los cuales hacen referencia a las respuestas del estudiante, si bien estos son descriptivos, no presentan una letra clara (legible) ni una organización ordenada.

Finalmente, de acuerdo a las categorías y al análisis de los documentos realizados, se visualiza que la retroalimentación escrita en los instrumentos evaluativos correspondientes a P1, en la asignatura de Ciencias Naturales, son de tipo evaluativo en la cual solo se atribuyen marcas como los tickets a las respuestas correctas y las cruces a las respuestas erróneas de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto a los comentarios presentes en ellas, algunos de estos son atribuidos a las sugerencias para la mejora del nivel de logro de los estudiantes.

3.2.3.B Caso 2

Tabla 14.

Descripción instrumento evaluativo caso 2.

Participante	Descripción del instrumento evaluativo
P2	<p>Curso: 5to básico.</p> <p>Asignatura: Ciencias Naturales</p> <p>Tipo de evaluación: Evaluación sumativa, cierre de unidad.</p> <p>Contenidos: Sistema digestivo y sus funciones.</p> <p>Puntaje total: 28 puntos.</p> <p>Fecha de aplicación: 01 de junio 2018</p> <p>Tiempo de desarrollo: 90 minutos.</p>

Nota. fuente: Elaboración propia

→ **CALIFICACIÓN ALTA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)
- Subcategorías:
 1. Retroalimentación Evaluativa: Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 18). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas.

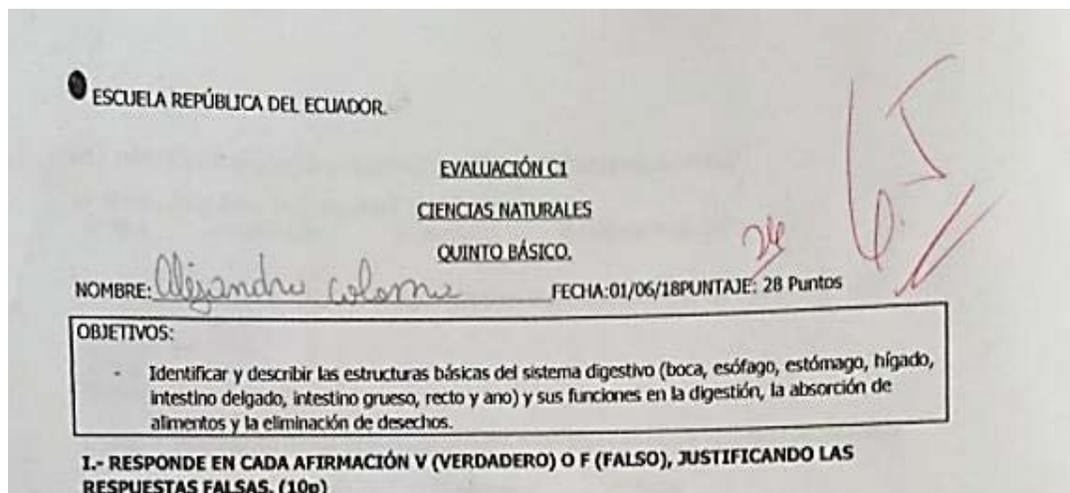


Figura 18. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: La evaluación analizada corresponde a la calificación más alta del curso, sin embargo, esta no presenta escritos de aprobación o elogios.
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciar de las correctas (ver fig. 19).

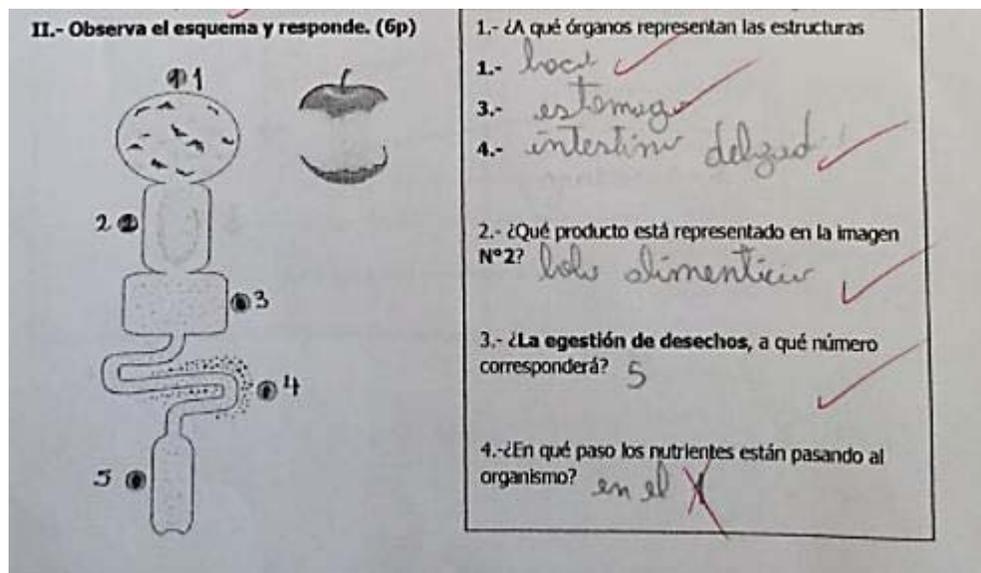


Figura 19. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

2. Retroalimentación Descriptiva: Por medio de la corrección, P2 no realiza ningún tipo de comentarios descriptivo-escritos que den cuenta de especificaciones para que el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro.
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: No se evidencian comentarios que busquen señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro.
 - 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.

2.4. Proyección a Futuro: No realiza comentarios que señalan una posible estrategia que potencie actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota, (ver fig. 18) en este caso un 6,5. Se especifica el puntaje total (28 puntos) y puntaje obtenido (24 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

La docente no realiza ningún tipo de comentarios. No obstante, las marcas realizadas si poseen relación con las respuestas del estudiante.

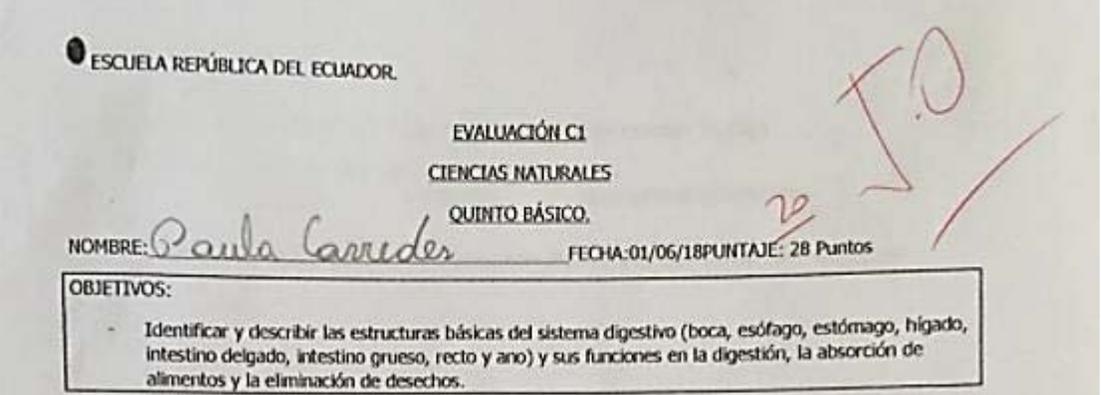
→ ***CALIFICACIÓN INTERMEDIA***

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Evaluativa: Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 20). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde

atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas.



ESCUELA REPÚBLICA DEL ECUADOR.

EVALUACIÓN C1
CIENCIAS NATURALES
QUINTO BÁSICO.

NOMBRE: *Paula Carrides* FECHA: 01/06/18 PUNTAJE: 28 Puntos

20

15.0

OBJETIVOS:

- Identificar y describir las estructuras básicas del sistema digestivo (boca, esófago, estómago, hígado, intestino delgado, intestino grueso, recto y ano) y sus funciones en la digestión, la absorción de alimentos y la eliminación de desechos.

Figura 20. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: No presenta escritos de aprobación o elogios.
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciarlas de las correctas.

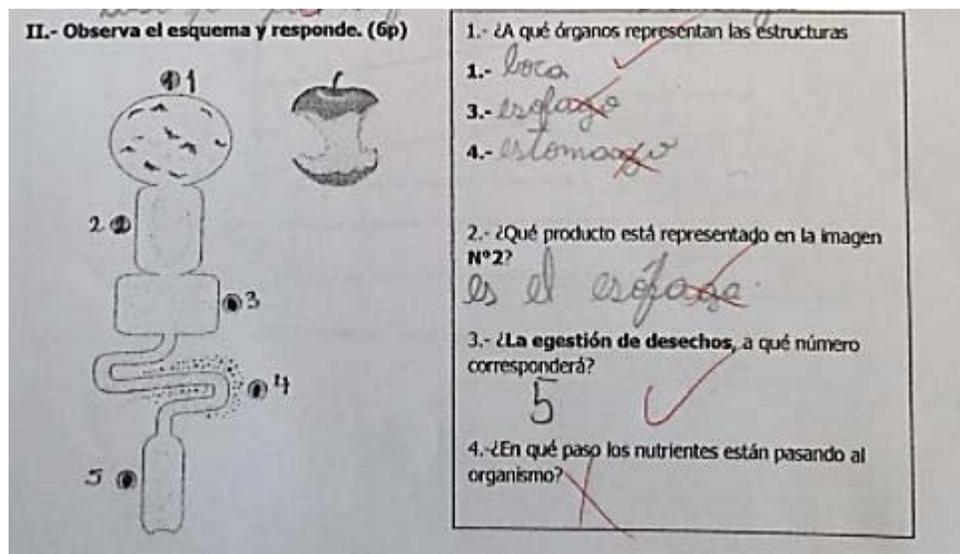


Figura 21. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

2. Retroalimentación Descriptiva: Por medio de la corrección, P2 no realiza ningún tipo de comentarios descriptivo-escritos que den cuenta de especificaciones para que así, el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro. (Ver fig. 21).
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: No se evidencian comentarios que busquen señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro.
 - 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.

2.4. Proyección a Futuro: No realiza comentarios que señalan una posible estrategia que potencie actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota (ver fig. 20) en este caso un 5.0. Se especifica el puntaje total (28 puntos) y puntaje obtenido del total (20 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

La docente no realiza ningún tipo de comentarios. Las marcas realizadas si posee relación con las respuestas del estudiante.

→ **CALIFICACIÓN BAJA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 22). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas.

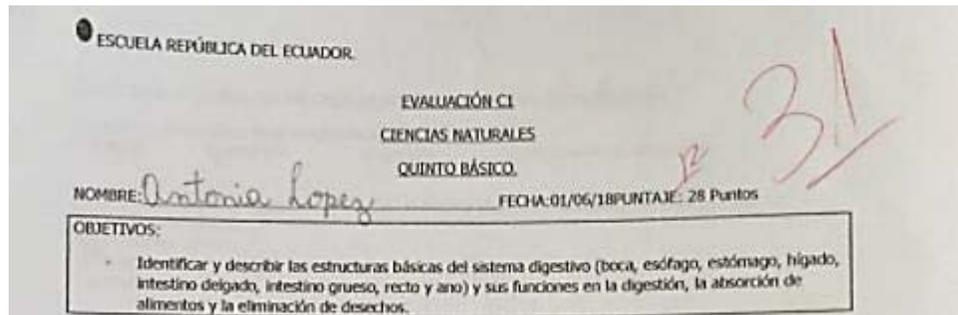


Figura 22. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: No presenta escritos de aprobación o elogios.
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciar de las correctas (ver fig. 23).

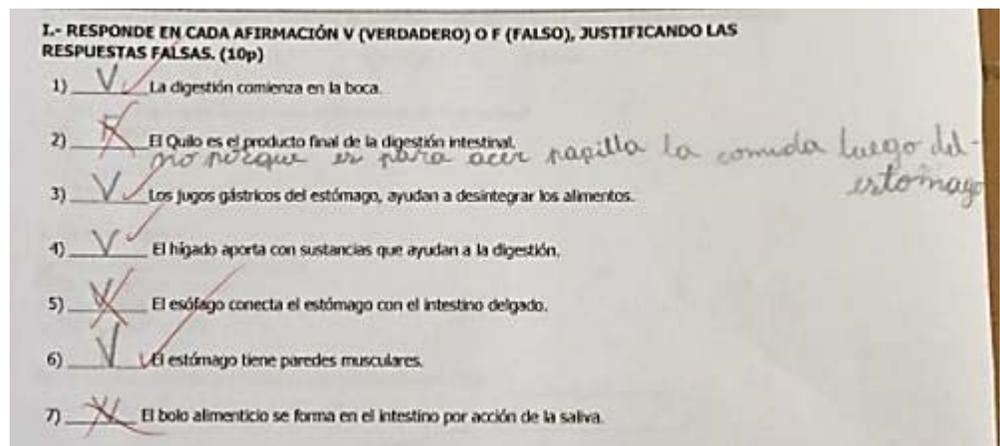
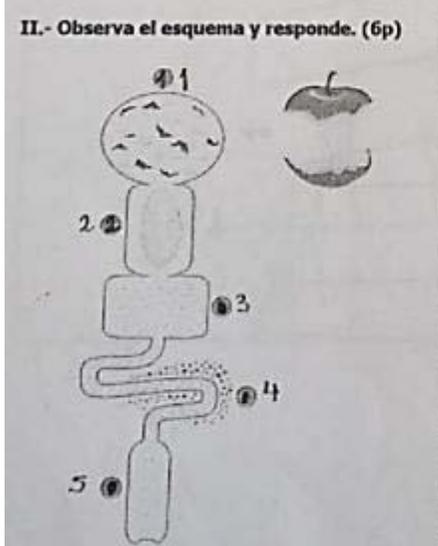


Figura 23. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

2. Retroalimentación Descriptiva: Por medio de la corrección, P2 no realiza ningún tipo de comentarios descriptivo-escritos que den cuenta de especificaciones así, el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro.
- 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
- 2.2. Específica qué mejorar: Se evidencian preguntas que buscan señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro alcanzados, como por ejemplo ¿Cuál? (ver fig. 24).

II.- Observa el esquema y responde. (6p)



The diagram shows a simplified human digestive system with five numbered parts: 1 (stomach), 2 (esophagus), 3 (rectum), 4 (intestines), and 5 (anus). To the right is a drawing of an apple.

1.- ¿A qué órganos representan las estructuras

1.- *estomago*

3.- *igasto*

4.- *intestino cual?*

2.- ¿Qué producto está representado en la imagen N°2?

la papilla

3.- ¿La egestión de desechos, a qué número corresponderá?

4.- ¿En qué paso los nutrientes están pasando al organismo?

En el tubo

Figura 24. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 2.

- 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.

2.4. Proyección a Futuro: No realiza comentarios que señalan una posible estrategia que potencie actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota, en este caso un 3.1 (ver fig. 22). Se especifica el puntaje total (28 puntos) y puntaje obtenido del total (12 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

La docente realiza comentarios legibles. Las marcas realizadas sí poseen relación con las respuestas del estudiante, es decir, las marcas utilizadas (X y tickets) son acordes a la respuesta del estudiante.

Finalmente, de acuerdo a las categorías y al análisis de los documentos realizados, se visualiza que la retroalimentación escrita en los instrumentos evaluativos correspondientes al P2, en la asignatura de Ciencias Naturales, son de tipo evaluativo en la cual solo se atribuyen marcas como los tickets a las respuestas correctas y las cruces a las respuestas erróneas de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto al único comentario realizado, algunas son atribuidas a la sugerencia para orientar a la mejora al estudiante. En comparación a P1, P2 no posee mayores comentarios en las evaluaciones escritas de los estudiantes.

3.2.3.C Caso 3

Tabla 15.

Descripción instrumento evaluativo caso 2.

Participante	Descripción del instrumento evaluativo
P3	<p>Curso: 5to básico.</p> <p>Asignatura: Ciencias Naturales</p> <p>Tipo de evaluación: Evaluación formativa.</p> <p>Contenidos: Desarrollo de habilidades → Observación / inferencias.</p> <p>Puntaje total: 12 puntos.</p> <p>Fecha de aplicación: 31 de mayo 2018</p> <p>Tiempo de desarrollo: 45 minutos.</p>

Nota. fuente: Elaboración propia

→ **CALIFICACIÓN ALTA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)
- Subcategorías:
 1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora. En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas (ver fig. 25).

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: La evaluación analizada corresponde a la calificación más alta del curso, por tanto, presenta una frase de aprobación como, por ejemplo: ¡Muy bien!

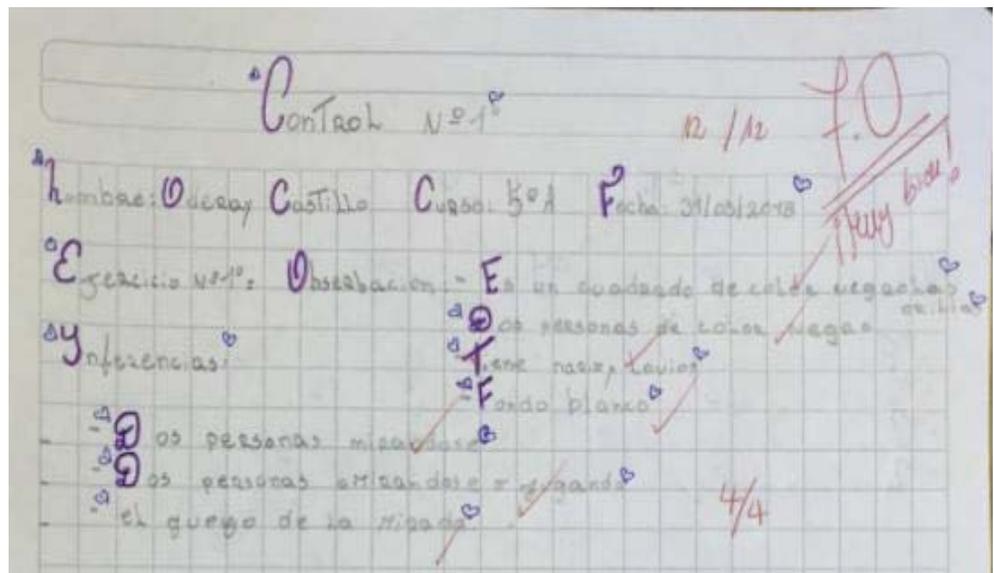


Figura 25. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación alta)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 3.

- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, porque posee la calificación máxima.
2. Retroalimentación Descriptiva: P3 no realiza ningún tipo de comentarios descriptivos escritos que den cuenta de especificaciones para que el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro, debido a que la prueba posee el máximo de calificación.

- 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
- 2.2. Específica qué mejorar: No se evidencian comentarios que busquen señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro pues, no se requieren porque todo está logrado.
- 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a la reflexión de las respuestas entregada por el alumno.
- 2.4. Proyección a Futuro: No realiza comentarios que señalan una posible estrategia que potencie actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información, ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota, en este caso un 7.0. Se especifica el puntaje total (12 puntos) y puntaje obtenido (12 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

El único comentario “¡Muy bien!” es legible y ordenada. Las marcas realizadas sí poseen relación con las respuestas del estudiante.

→ **CALIFICACIÓN INTERMEDIA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)
- Subcategorías:
 1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 26). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas.

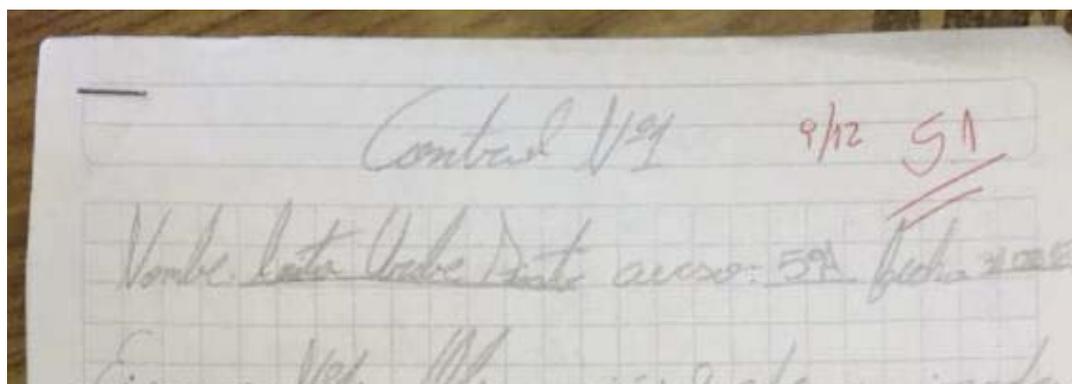


Figura 26. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 3.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: No presenta escritos de aprobación o elogios
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciar de las correctas (ver fig. 27).

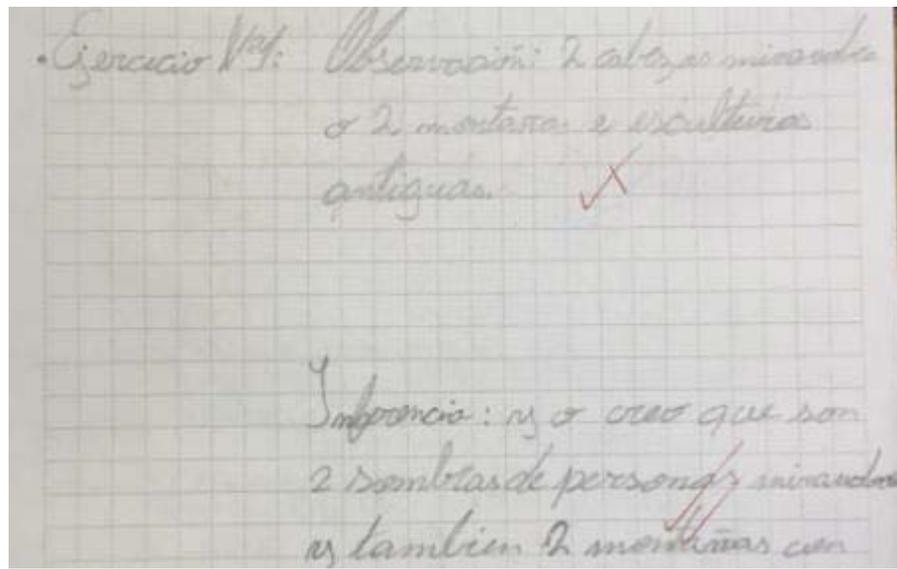


Figura 27. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación intermedia)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 3.

2. Retroalimentación Descriptiva: P3 no realiza ningún tipo de comentarios descriptivos escritos que den cuenta de especificaciones para que el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro.
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: No se evidencian comentarios que busquen señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro.
 - 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a la reflexión de las respuestas entregada por el alumno.
 - 2.4. Proyección a Futuro: No realiza comentarios que señalan una posible estrategia que potencie actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

- **Categoría n°2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información, ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota, en este caso un 5,1 (ver fig. 26). Se especifica el puntaje total (12 puntos) y puntaje obtenido (9 puntos).

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

No realiza comentarios. Las marcas realizadas sí poseen relación con las respuestas del estudiante.

→ **CALIFICACIÓN BAJA**

- **Categoría n°1:** Tipología de Retroalimentación Tunstall y Gipps (1996)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Evaluativa: Se evidencia una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y calificadora (ver fig. 28). En ella se especifican las correcciones realizadas por el docente, en donde atribuye “tickets” a las respuestas correctas y “cruces” para aquellas incorrectas.

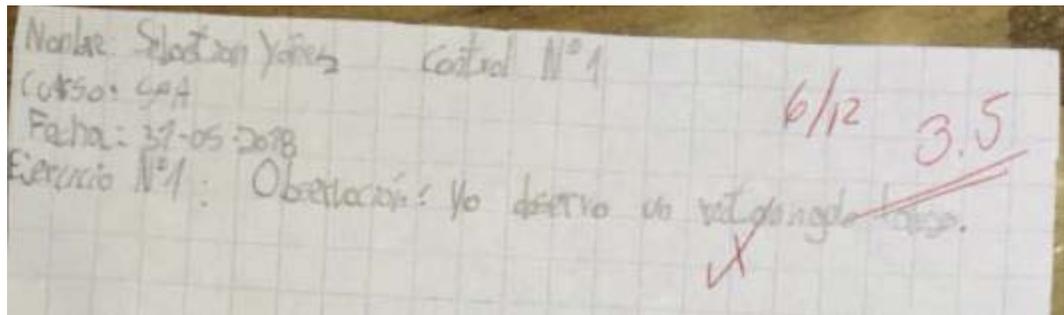


Figura 28. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 3.

- 1.1. Recompensa: No se observan comentarios escritos que hagan énfasis a la entrega de premios o refuerzos positivos.
- 1.2. Castigo: No se observan comentarios escritos o marcas que reflejan un castigo o sanción.
- 1.3. Aprobación: No presenta escritos de aprobación o elogios
- 1.4. Desaprobación: No se evidencian comentarios de desaprobación, sin embargo, al momento de corregir aquellos ítems erróneos se vislumbran “cruces” o marcas para diferenciarlos (ver fig. 29).

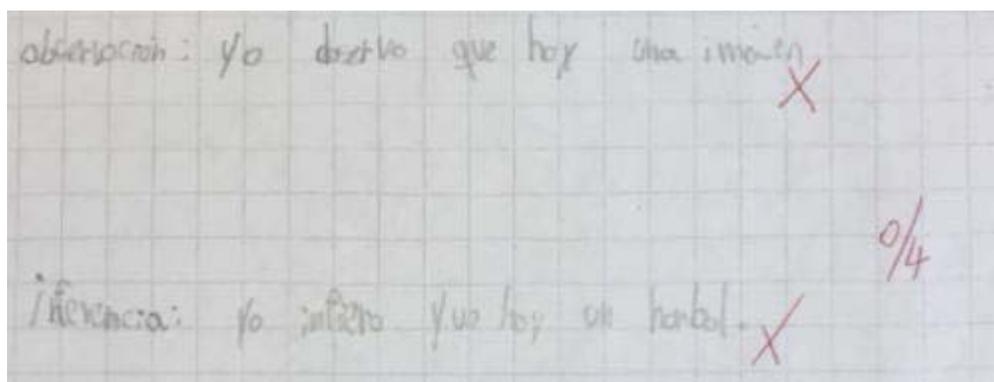


Figura 29. Evaluación Ciencias Naturales 5to básico (calificación baja)

Fuente: Instrumento evaluativo caso 3.

2. Retroalimentación Descriptiva: P3 no realiza ningún tipo de comentarios descriptivos escritos que den cuenta de especificaciones para que el estudiante pueda evidenciar aquellos elementos que han faltado para alcanzar la totalidad del nivel de logro.
 - 2.1. Específica Logro Observado: No se evidencian comentarios específicos que señalen al estudiante los logros alcanzados.
 - 2.2. Específica qué mejorar: No se evidencian comentarios que busquen señalar al estudiante aquellos elementos que faltaron para alcanzar los niveles de logro.
 - 2.3. Construcción de Logro: No se evidencian comentarios que estimulen u orienten a la reflexión de las respuestas entregada por el alumno.
 - 2.4. Proyección a Futuro: No realiza comentarios que señalan una posible estrategia que potencie actitudes autónomas por parte del estudiante en torno a su aprendizaje.

- **Categoría n° 2:** Tipología de Retroalimentación Wilson (2002)

- Subcategorías:

1. Retroalimentación Informal: No se observa información, ni diálogos hacia el estudiante.
2. Retroalimentación Formal: Se observa la asignación de una nota, en este caso un 3.5 (ver fig. 28). Se especifica el puntaje total (12 puntos) y puntaje total obtenido (6 puntos)

- **Categoría n°3:** Formalidad de comentarios

No realiza comentarios. Las marcas realizadas sí poseen relación con las respuestas del estudiante.

Finalmente, de acuerdo a las categorías y al análisis de los documentos realizados, se visualiza que la retroalimentación escrita en los instrumentos evaluativos correspondientes al P3, en la asignatura de Ciencias Naturales, son de tipo evaluativo en la cual se atribuyen marcas como los tickets a las respuestas correctas y las cruces a las respuestas erróneas de los estudiantes. Por otro lado, en comparación con P1, y P2; P3 realiza el único comentario de aprobación (“¡Muy Bien!”) que corresponde a los elogios personales hacia los/as estudiantes que poseen la máxima calificación.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

4.1 Conclusiones por objetivos

A continuación, se presentarán las conclusiones desarrolladas a partir del análisis realizado y en función de la información recopilada. Dichas conclusiones se desglosan en primer lugar, sobre los objetivos específicos de esta investigación y para concluir con el objetivo general.

4.1.1 Objetivo específico 1

- Conocer las concepciones generales de los profesores/as respecto de la evaluación y en particular del enfoque de la evaluación para el aprendizaje.

Primero, al analizar las concepciones generales que poseen los/as docentes con respecto al proceso de evaluación, se menciona que éste debe ser constante y estar dentro de las planificaciones implementadas, es decir, los/as docentes declaran que la evaluación es un proceso continuo y presente dentro de las clases que desarrollan. Además, mencionan que la finalidad de evaluar es verificar las concepciones que poseen los/as estudiante o, los aprendizajes que están adquiriendo frente a un contenido en particular.

En cuanto a este último punto, los/as docentes de esta investigación coinciden con que el propósito del proceso de evaluación es verificar los niveles de logro en cuanto a la meta de clases; si bien es cierto que no lo definen de la misma manera, todas las concepciones apuntan hacia la demostración los logros del contenido por parte de los/as estudiantes.

Por otro lado, con respecto al tipo de evaluación que utilizan los/as docentes, estas mencionan diferentes actividades y la evaluación según su momento,

finalidad y agentes; sin embargo, se logra observar que confunden las distintas modalidades de evaluación y actividades que ejecutan para evaluar.

Paralelamente, señalan los distintos momentos en donde aplican la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; a partir de esto los/as docentes exponen momentos parecidos en donde realizan procesos evaluativos, pero debido a la confusión de conceptos difieren de algunas cosas. Tal es el ejemplo de P2, quien menciona los tipos de actividades o evaluaciones dentro de los momentos evaluativos.

Al analizar las concepciones que poseen los/as docentes con respecto al enfoque de evaluación para el aprendizaje, se puede concluir que los antecedentes que manejan son variados y no profundizan en las características particulares que posee dicho enfoque.

Si bien es cierto, son mencionadas algunas de las características como, por ejemplo; considerar la evaluación como un proceso, implementar la retroalimentación dentro de sus prácticas pedagógicas y utilizar las fortalezas y debilidades de los/as estudiantes para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje; éstas no representan la totalidad de los antecedentes pertenecientes al enfoque de evaluación para el aprendizaje.

Cabe destacar que el enfoque de evaluación para el aprendizaje posee variados principios, los cuales se relacionan con las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas; uno de estos principios es tener la mirada puesta en cómo aprenden los/as estudiantes, considerando el aprendizaje como proceso (MINEDUC, 2006).

Por otro lado, en cuanto a la implementación de las concepciones que poseen los/as docentes con respecto al enfoque de evaluación para el aprendizaje, sí llevan a cabo algunas de las características de este enfoque dentro de sus

prácticas pedagógicas. Si bien, no se logran a cabalidad, ya sea por las diversas situaciones que se presentan dentro de un contexto educativo; se logra apreciar la congruencia que existe entre lo declarado por ellas como antecedentes y su quehacer pedagógico.

De manera específica, P3 considera la evaluación para el aprendizaje desde una visión cualitativa-formativa, lo cual se relaciona con lo mencionado por Contreras (2018), en donde la función de EPA es formativa, es decir, para la mejora del aprendizaje. En contraste, P2 señala que este enfoque se ha realizado desde siempre, es decir, que no existen cambios dentro de la historia de evaluación impartida al interior de las salas de clases. Sin embargo, según MINEDUC (2006) declara que este enfoque fue desarrollado por un grupo de académicos ingleses (Assessment Reform Group) y que según Educarchile (2018) se ha estado piloteando en los colegios chilenos desde el año 2005.

A raíz de lo descrito, se puede concluir que el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje no es conocido en profundidad por los/as docentes de esta investigación; esto se logra evidenciar en las respuestas obtenidas por medio de la entrevista en donde solo se logran apreciar algunos antecedentes descritos de manera superficial. De esta manera, en relación a la implementación de las concepciones que poseen los/as docentes sobre este enfoque, estas prácticas poseen directa relación con los antecedentes entregados; las concepciones que poseen son las que llevan a cabo en sus clases.

De igual forma, es importante destacar que los/as docentes manifiestan dentro de sus concepciones de evaluación, el uso de prácticas ligadas al enfoque de evaluación para el aprendizaje sin hacer referencia explícita a dicha visión; entre estas prácticas destaca la función de la evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación de proceso, uso de auto y coevaluación (agentes de la evaluación), consideración del error y dificultades para la toma de decisiones.

Al reflexionar en torno a este objetivo, se puede concluir cómo a partir de las entrevistas realizadas se lograron conocer las concepciones propias de cada docente en torno a la evaluación para el aprendizaje.

Es importante mencionar que, dentro de los criterios establecidos al momento de escoger a los participantes, fue su trabajo como mentores/as de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, específicamente en el área de Ciencias Naturales, para prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

A partir de esto, se esperaba encontrar algún tipo de congruencia, la cual permitiese evidenciar un manejo de contenidos similares a los impartidos en la universidad por parte de los/as docentes. Dentro de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, se incorpora como tema de estudio y asignatura, la Evaluación para el Aprendizaje, entendiendo que este tipo de enfoque viene a ser un elemento óptimo, el cual genera impactos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, al conocer las concepciones de los/as docentes mentores se logra interpretar la baja relación que existe entre lo que estos declaran y lo impartido actualmente en la formación docente a nivel de pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Si se considera que los/as docentes vienen a ser un mentor para los/as practicantes, sería pertinente que ambas partes manejen la misma información, para que las orientaciones otorgadas sean similares a las establecidas desde la universidad. Independiente que dentro de los establecimientos los enfoques utilizados sean distintos, sería aún más enriquecedor el tener concepciones semejantes.

4.1.2 Objetivo específico 2

- Conocer las percepciones que tienen los profesores/as respecto de las orientaciones que entrega el MINEDUC en relación a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.

Mediante el análisis de las respuestas obtenidas por parte de los/as docentes, se puede evidenciar la escasa utilización de los recursos que posee el MINEDUC a disposición de todos los profesores/as. Los/as docentes declaran conocer algunos de los documentos propuestos, pero, aun así, su implementación al interior de las salas de clases sigue siendo superficial y en cierto caso, no la utilizan.

En cuanto a la valoración entregada, los/as docentes de esta investigación concuerdan con que dichas orientaciones son necesarias y útiles para el desarrollo de las unidades didácticas que desarrollan. Sin embargo, mencionan la falta de contexto que estos referentes poseen.

Con respecto a lo anterior, la descontextualización de los documentos es un punto de congruencia entre la opinión de todas los/s docentes, es decir, señalan que si bien estos documentos aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje; requieren de modificaciones las cuales apunten a las necesidades y características de los cursos. Para esto, es necesario que el docente conozca el contexto en el cual se encuentra inmerso y logre desarrollar la flexibilidad necesaria dentro de sus planificaciones. Esto se relaciona a la falta de implementación de orientaciones que entrega el MINEDUC; las docentes indican que al ser documentos tan descontextualizados y ello es así, su implementación adopta un carácter superficial y escaso.

De manera más específica se incorporan las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación a la asignatura de Ciencias Naturales; particularmente en la evaluación de habilidades; a partir de esto se logra observar que las habilidades científicas, evaluadas por las docentes en sus prácticas pedagógicas, corresponden a las declaradas en los programas de estudio; haciendo alusión a lo declarado por el MINEDUC (2013) “las habilidades son importantes, porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos” (p.10)

Por otro lado, en cuanto a los instrumentos y/o técnicas que permiten evaluar dichas habilidades, solo dos de las docentes logran mencionar cómo aplican dichos instrumentos.

Lo anterior se relaciona con lo que declara MINEDUC (2013):

La evaluación debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, para esto se deben utilizar una variedad de instrumentos como por ejemplo proyectos de investigación grupales e individuales, presentaciones, informes orales y escritos, revistas y diarios de aprendizaje, evaluaciones de desempeño, portafolio, pruebas orales y escritas, controles, entre otros. (p.21)

Cabe señalar que instrumentos y/o técnicas cumplen una función diferente a los roles o propósitos de los tipos de evaluación, esto tiene relación con lo señalado en algunos casos ya que, se tiende a confundir entre estos; por un lado, están las pautas, rúbricas, etc. y por otro lado están los tipos de evaluación que aplica (diagnóstica, formativa, o sumativa). No obstante, se concluye que los/s docentes en su mayoría generalizan y combinan estos términos, lo que no genera una imprecisión conceptual al momento de responder las preguntas planteadas.

Es importante la existencia y utilización de documentos que permiten al docente complementar los quehaceres pedagógicos, por este motivo y en relación a lo descrito anteriormente, se logra concluir que a pesar de conocer algunas orientaciones las docentes desarrollan su implementación de manera superficial o simplemente no las utilizan.

Dentro de labores del MINEDUC se incorpora la confección y entrega de orientaciones que estén al alcance de los/as docentes, con el fin de colaborar con su labor.

Si bien, dicho organismo entrega recomendaciones y referentes, no contempla las particularidades existentes en todos los contextos educativos, razón por la que se hace necesario, tal y como plantean los/as docentes, el modificar y ajustar cada elemento al contexto inmerso, ya que cada situación de aprendizaje será distinta lo que amerita realizar adecuaciones pertinentes y coherentes. Sin embargo, es relevante que todos aquellos agentes que intervienen en la educación, en especial los docentes, se vean familiarizados con dichas orientaciones, ya que estas vienen a ser una guía o lineamiento otorgado por el ministerio con el fin de exista una base cultural común para todos los/as estudiantes, la cual genere impactos positivos y el desarrollo de un aprendizaje integral.

4.1.3 Objetivo específico 3

- Comprender las concepciones de los profesores/as respecto del proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Ciencias Naturales, a nivel de 5to año de enseñanza básica.

A partir de las concepciones que poseen los/as docentes respecto del proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes se han podido identificar una serie de elementos concluyentes, en una primera instancia se evidencia el manejo de contenidos que poseen en torno a dicho proceso, haciendo énfasis en la importancia de monitorear constantemente los aprendizajes para tomar medidas pertinentes al contexto. En cuanto a la implementación de la retroalimentación no todas los/as docentes manifiestan el uso de este proceso dentro de sus prácticas; mientras que aquellas que sí lo utilizan declaran el realizarlo luego de la aplicación de evaluaciones.

Al profundizar en el proceso de retroalimentación se puede relacionar lo que los/as docentes declaran junto con los elementos que sostienen dicho proceso en el ámbito de la educación; todas son capaces de hacer énfasis en los beneficios que trae consigo la aplicación de una retroalimentación efectiva y constante, especificando como esta permite reflejar aquellas falencias y fortalezas que se han determinado a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, para luego realizar modificaciones en sus prácticas.

Si bien las participantes especifican que este tipo de proceso otorga información para la toma de decisiones, ninguna se centra en el rol del estudiante, como un agente el cual debe reflexionar sobre su propio trabajo con el fin de que ellos mismos, sean quienes evidencien cuanto y que han logrado, y así sean capaces de acortar la brecha existente entre dónde están y la meta que deben alcanzar. Este proceso no está centrado meramente en la labor docente, si no que da gran relevancia al rol del estudiante, con el propósito de que estos asuman responsabilidades sobre su propio aprendizaje.

Avalando lo anterior, Zuluaga-Quintero (2017) plantea que,

Es claro que el conocimiento se construye mediante los procesos de aprendizaje y no del fin posterior, por eso la retroalimentación es la mejor forma de evaluar y cualificar, ya que permite ver los avances del proceso, fortalezas y debilidades, haciendo que el estudiante las reconozca y modifique según su criterio. No es posible construir conocimiento si la intención de adquirirlo no tiene un propósito sentido y vivido, por lo que es intención del docente animar al alumno a ser y pertenecer a lo que quiere lograr, a no ignorar su rol y a tomar sus objetivos como propios. (p.193)

En cuanto a la aplicación de dicho proceso, dos de los/as docentes expresan el uso de la retroalimentación mediante el “error”, convirtiendo este elemento en una herramienta para articular y facilitar los aprendizajes. Al tomar en cuenta el error, se pueden dar nuevos lineamientos al trabajo, con el propósito de mejorar los aprendizajes de contenidos, y resolver vacíos que hayan quedado frente a los mismos. Paralelamente, de esta forma los mismos estudiantes son capaces de cuestionar sus avances y reflexionar sobre su propia práctica.

De acuerdo a lo planteado por el MINEDUC (2013), es pertinente al momento de considerar los resultados obtenidos se tome en cuenta al estudiante, estimulando su autonomía por medio de los errores y la autocorrección.

Tomando en cuenta los agentes que participan en la retroalimentación, P1 declara que este proceso es “entre todos”, es decir, se involucra el rol del docente en conjunto con el rol de los estudiantes. De esta forma, el propio docente es capaz de evaluar la congruencia de los objetivos de aprendizaje y como menciona P3, se convierte en un mediador, quien guía a los estudiantes hacía el camino que les permitirá alcanzar las metas propuestas. Al mismo tiempo los estudiantes también pueden generar instancias de retroalimentación en conjunto con sus pares, lo que les brinde oportunidades para construir su aprendizaje desde la visión de sus

propios compañeros, quienes pueden otorgar recomendaciones o percepciones que se adecuen a su lenguaje.

Ahora bien, al especificar en qué momentos se aplica la retroalimentación, P1 y P3 manifiestan que se realiza en todo momento, específicamente luego de cada proceso evaluativo, con el fin de ir realizando un monitoreo constante.

Por su parte P2 añade que este tipo de procesos no es una característica propia de ella a causa de diferentes factores que intervienen dentro de una sala de clases, a pesar de estar de acuerdo con los elementos que este proceso promueve, solo viene a retomar los contenidos en caso de haber dificultad, para esto considera el trabajo con guías de apoyo. Entendiendo entonces que la retroalimentación viene a ser un elemento transversal al resto de los contenidos abordados, esta no debería desligarse del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conjunto con esto, por medio del mismo documento (Evaluación Para el Aprendizaje en Ciencias Naturales, 2013) se hace énfasis en el trabajo docente, recomendando algunas prácticas que permitan abordar la retroalimentación en conjunto con el grupo curso, es así como se promueve el comprometer a los estudiantes frente a dicho proceso, incorporando sus perspectivas y opiniones sobre los trabajos realizados (pruebas, trabajos, tareas, actividades); trabajar en torno a los criterios de evaluación preestablecidos, con el fin de realizar una retroalimentación pertinente, adecuada a la situación de aprendizaje, la que al mismo tiempo refleje aspectos positivos y debilidades del proceso para que cada estudiante sea consciente de la importancia de modificar su trabajo; es relevante que todo esto se lleve a cabo bajo un clima de trabajo agradable y cómodo que permita a los/as estudiantes involucrarse y ser agentes activos.

Otro de los temas abordados por medio de este objetivo, fue el conocer cómo comprenden las docentes dicho proceso, entendiendo por éste un elemento genérico o más bien específico dentro del desarrollo de aprendizajes. P1

establece que la retroalimentación debe incorporarse en todas las asignaturas, por ende, sería un proceso más bien genérico; pero a la vez específico ya que este debe estar contextualizado a la situación de aprendizaje, concordando con P2 en este último manifiesto.

Al momento de recoger algunas de las orientaciones otorgadas por el MINEDUC (2006) en el “Módulo 5: Formas de Retroalimentación Para Promover el Aprendizaje”, considera la retroalimentación la cual alude a ciertos elementos; con respecto a esto se encuentra la tipología de retroalimentación de Tunsall y Gipps (1996) el cual le dan sentido al “ manejo del curso/del individuo, orientación hacia el desempeño y el ego, orientación hacia el cumplimiento de tareas y alcanzar maestría, orientación constructivista o del aprendizaje” (p. 269). Además, dentro de estas orientaciones al realizar retroalimentación “se sugiere que sea utilizada para considerar las prácticas evaluativas” (p.269). Los/as docentes se deben preguntar, “¿cuáles son los tipos de retroalimentación que más frecuentemente utilizo con los alumnos y alumnas?” (p.269); de esta manera se puede visualizar un cuestionamiento por parte de los/as docentes. Si bien no se logra apreciar orientaciones específicas para cada asignatura y nivel en particular, se obtiene una primera instancia de acercamiento en donde por medio de interrogantes se busca dar respuesta a la relación entre la implementación y la pertinencia de los procesos retroalimentativos contextualizados.

Por otro lado, en el documento de Evaluación para el aprendizaje en Ciencias Naturales (2013), específicamente en el apartado de “Los principios del enfoque de Evaluación para el Aprendizaje”, se detalla en el punto 2. y 15., que los/as docentes deben dar a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje a trabajar con el fin de que la retroalimentación impartida sea específica y lógica sobre los niveles que han avanzado durante el proceso, en conjunto con criterios de evaluación coherentes.

De esta forma podría concluirse que, si bien la retroalimentación debe ser considerada en todas las asignaturas, esta debe estar centrada en la situación de aprendizaje, tomando en cuenta el contexto curso, asignatura de estudio y contenidos a trabajar, incluyendo tanto los procesos educativos, las habilidades a desarrollar, objetivos de aprendizajes y criterios propuestos al momento de diseñar cada una de las clases.

4.1.4 Objetivo específico 4

- Describir qué tipo de retroalimentación implementan los/as profesores/as en la aplicación de un instrumento de evaluación en la asignatura de Ciencias Naturales en 5to básico.

Al analizar las tipologías de retroalimentación escritas implementadas por los/as docentes en una evaluación calificadoradora de Ciencias Naturales en 5to básico, ha sido posible describir los comentarios escritos que llevan a cabo los/as docentes al desarrollar el proceso de retroalimentación de tipo escrito en la devolución de evaluaciones tipo prueba escrita.

Mediante esta recogida de información y su respectivo análisis, se evidenciaron tres evaluaciones por cada caso, en los cuales se seleccionaron las calificaciones: la más alta, intermedia y más baja por parte del curso. Cabe destacar en el caso 1 y caso 2, estas evaluaciones fueron de tipo prueba escrita, con los contenidos de cierre de unidad en Ciencias Naturales. En el caso 3, la evaluación es de tipo sumativa (porque posee calificación), sin embargo, difiere en la finalidad con los otros casos, debido a que es una evaluación de proceso, el cual se desarrolla durante la unidad, de tipo control escrito mediante la observación e inferencias de imágenes.

A partir de las calificaciones de los tres casos, se puede concluir que todas poseen valoraciones cuantitativas debido a que tienen puntaje obtenido y total, incluyendo calificación (nota). Esto se relaciona con la tipología de Wilson (2002) en que presenta la retroalimentación formal, ya que esta incorpora nota y calificaciones.

Al mismo tiempo, se puede concluir que estas evaluaciones no poseen valoraciones de niveles de logros, tales como logrado, medianamente logrado y no logrado. Lo anterior se relaciona con la tipología de Wilson (2002) en la retroalimentación informal, el cual trata de que los/as estudiantes no reciben una nota, ni calificación. Según Wilson (2002) sí se emplea con frecuencia esta retroalimentación informal, “puede ser más impactante y útil que una retroalimentación formal, ya que tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar” (p.1). Cabe señalar que en el caso de P3 en la entrevista nombra la utilización de niveles de logros, señalando que sólo la utiliza en evaluaciones diagnóstica de manera escrita.

Por otro lado, dentro de los principios del enfoque Evaluación para el Aprendizaje (MINEDUC, 2013) enfatiza que las evaluaciones formativas y sumativas deben relacionarse con los objetivos de aprendizaje, ya que responden a distintos propósitos. Además, tal como señalan los principios de este enfoque, la idea de calificación se puede romper, enfatizando el valor formativo de la evaluación, el cual posee como función mejorar el aprendizaje.

Paralelamente, dentro de lo que se observa en los instrumentos se puede concluir que se trata de retroalimentación evaluativa, tal como la tipología de retroalimentación de los docentes hacia los estudiantes de Tunstall y Gipps (1996). Esta tipología se caracteriza por la típica manera de evaluar, como la entrega de premios y castigos; aprobación y desaprobación.

Desde el punto de vista de lo que propone Tunstall y Gipps (1996), en los documentos se observan escasos comentarios o marcas de recompensa, en donde no se evidencia algún refuerzo positivo para los estudiantes. Ni tampoco se observa comentarios negativos como de castigo (Tunstall y Gipps, 1996). Por lo tanto, se puede concluir, que no se visualizan en los instrumentos comentarios escritos por parte de los/as docentes que refuercen recompensas o elementos negativos en los/as estudiantes.

Por otro lado, entre los documentos analizados solo un caso mantenía comentarios de aprobación por parte de el/la docente. Tal es el caso de P3 en la calificación más alta (7,0) en donde se reconoce el comentario legible de *¡Muy bien!* Esto se relaciona directamente con la retroalimentación evaluativa de tipo aprobación de Tunstall y Gipps (1996) en donde el/la estudiante recibe un comentario escrito de refuerzo positivo el cual favorece su autoestima.

A partir de la retroalimentación evaluativa de tipo desaprobación de Tunstall y Gipps (1996), ésta se encuentra mayormente en evidencia en los instrumentos analizados, debido a que se observan marcas de desaprobación como la corrección tradicional al colocar una “X” en las respuestas incorrectas o incompletas. Este tipo de retroalimentación se relaciona con los sentimientos de desaprobación por parte de los/as estudiantes, tales como frases descalificativas; sin embargo, no se observa este tipo de frases. Cabe señalar que la calificación máxima no posee este tipo de retroalimentación, ya que tiene todo logrado.

Por otra parte, en el caso 2, no realiza ningún tipo de comentarios en base a esto, se puede concluir que se trata de una retroalimentación correctiva. Según Evans (2013) este tipo de retroalimentación se denomina correctiva cuando señala lo bueno y lo malo del trabajo del estudiante, tal como lo realiza el caso P2 que solo utiliza “ticket” y “X” para corregir.

Es importante considerar, que cualquier forma de retroalimentar, ya sea oral, escrita o verbal, o de diferentes modalidades, grupal o individual; esta debe ayudar a mejorar la calidad de aprendizajes de los/as estudiantes, por lo que las marcas como la “X” o un “ticket” no siempre ayuda a corregir el error o, impactar positivamente en el aprendizaje de los/as estudiantes (MINEDUC, 2013).

Ahora bien, la tipología de retroalimentación descriptiva, es decir, especificando el logro o el modo de mejorar de Tunstall y Gipps (1996), se relaciona con la entrega de información, por parte del profesor, sobre qué hace el/la estudiante que el trabajo sea bueno o satisfactorio o sobre qué le falta para mejorar, enfatizando la utilización de criterios.

En base a la tipología anterior de Tunstall y Gipps (1996), en todos los casos no se logra evidenciar algún comentario de reflexión hacia los logros alcanzados, especificando con criterios y el modo en que éstos se han alcanzado o no.

Sin embargo, en caso de P1 realiza comentarios especificando en lo que puede ser mejorado, realizando preguntas y exclamaciones. En todos los instrumentos del caso P1, se focaliza en los logros o errores del trabajo realizado, con el fin que pueda mejorar el aprendizaje del estudiante. Lo anterior se relaciona con el tipo de retroalimentación descriptiva que especifica en lo que puede ser mejorado de Tunstall y Gipps (1996).

Otro aspecto importante que considerar en el caso 1 en cuanto a calificación más alta, el(la docente realiza comentarios de sugerencias sobre estrategias que debe realizar poniendo énfasis en lo que indica la pregunta de la prueba. Lo anterior, se relaciona con la tipología de retroalimentación descriptiva, en donde se señala la construcción de aprendizaje de Tunstall y Gipps (1996). La construcción de aprendizajes se realiza a partir de la descripción de estrategias y caminos para la

mejora en el aprendizaje, se puede realizar de forma oral o escrita, mediante preguntas de reflexión (MINEDUC, 2006).

A partir de los comentarios realizados por los/as docentes en los instrumentos, el caso de P3 se observan letras legibles; por el contrario del caso P1, que sus comentarios no son legibles en su totalidad y dificultan la lectura. Con lo anterior, es preciso señalar lo que enfatiza MINEDUC (2013) dentro de las recomendaciones de prácticas de retroalimentación, tal es, “si el profesor va a entregar trabajo escritos o pruebas con comentarios, debe cuidar que estén bien ubicados y que sean legibles” (p. 25)

Por consiguiente, los comentarios o marcas realizadas por los/as docentes tienen total relación con las respuestas de los/as estudiantes. Se evidencian marcas como “ticket” para las respuestas correctas y una “X” para las respuestas incorrectas. Con lo anterior, es importante considerar para que la retroalimentación sea efectiva debe cumplir ciertas características, tales como, entregar comentarios para estimular al estudiante que identifique sus errores y se autocorrija; además debe ser descriptiva más que evaluativa, de modo que se centre en lo correcto e incorrecto, incluyendo las razones (MINEDUC, 2013).

A partir de las conclusiones anteriores, basadas en las tipologías de retroalimentación escritas efectuadas por los tres casos de profesores de Ciencias Naturales en quinto básico es posible concluir que las retroalimentaciones son de tipo correctivas y evaluativa, ya que no otorgan mayormente comentarios que orienten a mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes.

4.1.5 Objetivo General

- Comprender las concepciones y prácticas que tienen las/os profesoras/es respecto del proceso de retroalimentación desde la perspectiva del enfoque de la evaluación para el aprendizaje, propuestas en el actual programa de estudio de la asignatura de Ciencias Naturales en quintos básico, en un estudio de caso de docentes que ejercen a nivel de 5° año básico en establecimientos pertenecientes a la comuna de Viña del Mar, y que participan en los procesos formativos de Práctica de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV

En cuanto al análisis que se desprende del objetivo general, variados aspectos importantes a considerar de acuerdo a la investigación realizada:

En primera instancia, en cuanto a la comprensión del concepto del proceso de retroalimentación de los tres casos investigados, se puede concluir que dicho proceso es considerado como parte importante del aprendizaje significativo de los/as estudiantes. Continuando con esto, las docentes declaran tener conocimiento sobre cómo impacta la retroalimentación dentro del mejoramiento de los contenidos aprendidos en una situación particular.

Respecto de las concepciones de los/as docentes se puede establecer que a pesar de las declaraciones no son las mismas, que todas ellas apuntan hacia la relevancia de dicho proceso y los factores que influyen al momento de implementar los procesos evaluativos a nivel de aula.

En cuanto a las concepciones que tienen los/as docentes respecto del enfoque de evaluación para el aprendizaje se logra observar que, a pesar de lo declarado por los/as docentes, no se manifiesta de forma implícita aquellos principios propuestos por la teoría. No obstante, plantean desde su práctica ciertos elementos que coinciden con el enfoque de EPA; lo que de igual forma refleja concordancia en lo realizado en la sala de clases.

Al relacionar las concepciones que poseen sobre el enfoque de EPA y el proceso de retroalimentación, éste último forma parte de los principios de dicho enfoque. Se considera la retroalimentación como una manera de promover el aprendizaje por medio de la evaluación; además, parte de los/as docentes considera el error como una instancia en donde el/la estudiante puede reconocerlo y corregirlo, aquí el docente adopta un rol guía y orientador hacia la autorregulación del estudiante. (MINEDUC, 2013)

Considerando aquellas concepciones obtenidas por medio de los/as docentes es pertinente señalar que en ellas existe algunas confusiones presentes dentro de su discurso, en donde los conceptos del enfoque de EPA utilizados no responden a las definiciones otorgadas por referentes teóricos.

Los/as docentes al hacer referencia a temas específico del ámbito evaluativo dejan en evidencia que no existe una claridad conceptual, es decir, no existe una sistematización en torno a los procesos evaluativos, y los elementos que la constituyen.

Por otro lado, al respecto de las concepciones que poseen los/as docentes sobre las orientaciones que entrega el MINEDUC en el área de Ciencias Naturales, se logra encontrar un punto de congruencia ya que, todas los/as docentes concluyen sobre la falta de contexto al momento de utilizarlas, es decir, tomaban en cuenta algunos de los aspectos pertinentes para sus clases pero que aun así desarrollaban modificaciones las cuales permitieran un mejor aprendizaje en sus estudiantes.

Las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación son en base al Enfoque de Evaluación para el Aprendizaje; al respecto de esto, los/as docentes

no poseen mayor conocimiento de los antecedentes de dicho enfoque, pero, sí aplican en sus prácticas algunos de los lineamientos de manera intuitiva.

Cabe mencionar, que, en relación a las prácticas de retroalimentación, éstas solo se analizan desde las respuestas entregadas en las entrevistas, ya que por motivos descritos en la parte de limitaciones las observaciones no se lograron llevar a cabo.

Continuando con lo anterior, dentro del manual de Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales (2013) se especifica dentro de las recomendaciones prácticas para otorgar retroalimentación, el que este proceso se realiza de manera más “descriptiva más que evaluativa, es decir, se centra más en describir lo bueno y lo malo y sus razones” (p.24) al mismo tiempo plantea el que se deben de “emitir primero los comentarios positivos y luego los negativos” (p.25).

Considerando esto, se logra advertir la importancia de contemplar dentro del proceso evaluativo tanto los resultados más y menos logrados; utilizando tanto las fortalezas y debilidades alcanzados por los/as estudiantes. Al relacionar esto con lo planteado por las docentes se puede dar cuenta, de cómo éstas solo destacan el uso del “error” como una estrategia para la toma de decisiones.

Al tomar en cuenta las fortalezas de los/as estudiantes, se otorga a estos una motivación frente al trabajo realizado, potenciando las habilidades que ha logrado desarrollar. De acuerdo a lo planteado por Tunstall & Gipps (1996) la declaración de una retroalimentación que considere el foco positivo ha de potenciar al estudiante, favoreciendo su autoestima.

Apreciando aquellos elementos positivos del proceso, el/la docente puede utilizar dicha información para generar puentes que nivelen los logros adquiridos por cada estudiante. De esta forma al tomar en cuenta lo que un estudiante ha alcanzado

se fomenta el desarrollo e integración inconsciente de comportamientos asociados a resultados positivos. Los educadores, en su esfuerzo por sacar lo mejor de cada alumno, proyectan los éxitos que esta ha obtenido y tiene un impacto no sólo en el aula, sino en todos los contextos vitales del estudiante, que seguirá desarrollando su potencial y sus fortalezas en todos sus ámbitos de convivencia, para alcanzar sus metas académicas, personales y profesionales. (Ariza, 2016, p.32).

Ante esto es primordial el tomar en cuenta los aspectos positivos del proceso en junto con las debilidades, buscando un equilibrio que no de limitaciones a los estudiantes dentro de su quehacer. Si sólo se centra en foco en lo negativo, es probable que los estudiantes puedan sentirse agobiados o frustrados en cuanto a su desempeño, bajando su autoestima frente al trabajo o actividad que han desarrollado.

4.2 Limitaciones y proyecciones de la investigación

A continuación, se darán a conocer las limitaciones que dificultaron el proceso de investigación y, a su vez, las proyecciones las cuales se desprenden de lo descrito con el objetivo de mejorar aquellos aspectos que se mencionan como relevantes y fundamentales.

4.2.1. Limitaciones

Este trabajo presentó diversas dificultades, debido a la poca disposición de material referencial apto para ser utilizado. A partir de esto, se pudo evidenciar la escasa información en torno a la retroalimentación a nivel país, lo que sin duda fue un punto de tope inicial, el que posteriormente se despejó con ayuda de especialistas que otorgaron una orientación pertinente.

En cuanto a las observaciones no participativas, propuestas como instrumento de recogida de información, al momento de efectuarlas éstas no se pudieron ejecutar a cabalidad, debido a que no todas las participantes tenían el tiempo para recibir a los/as investigadores, y coordinar una posible entrega de retroalimentación en el aula.

Otro inconveniente que se presentó durante el desarrollo de la investigación, fue el que los/as docentes no tenían mayor disponibilidad para realizar una entrevista fluida que permitiese profundizar en los temas de estudio; por lo que, al momento de realizar las entrevistas semiestructuradas, no se pudo ahondar en ciertos elementos que hubiesen otorgado información aún más profunda referida a los objetivos de la investigación.

4.2.2. Proyecciones

Con respecto a la cantidad de casos abordados, sería interesante aumentar el número de participantes; de manera que se pudiera obtener información de una mayor cantidad de casos, a modo de establecer si se observa alguna tendencia en los resultados obtenidos.

Otro elemento que favorecería la investigación sería realizar ésta en diferentes contextos, con el fin de evidenciar y contrastar si los resultados obtenidos varían, por ejemplo, al cambiar la dependencia de institución (municipal, subvencionado, particular).

Por otra parte, se podrían ampliar los casos a investigar, considerando aquellos docentes que se desempeñan como mentores en otras asignaturas, para así indagar respecto de posibles similitudes y/o diferencias en torno a la problemática de estudio.

De igual forma sería interesante tener distintos participantes, los cuales se desempeñan como profesores mentores de otras universidades, para verificar cómo estos coinciden o difieren en sus concepciones y prácticas evaluativas, específicamente en el ámbito de retroalimentación.

Un elemento que podría ampliar la recogida de información sería el incorporar grupos focales que contemplen tanto a los alumnos en práctica de la PUCV en conjunto con los docentes mentores de la asignatura de Ciencias Naturales, con el fin de contrastar los conocimientos que estos poseen desde su formación y práctica.

También sería interesante realizar la investigación considerando la institución de procedencia de los docentes, con el fin de analizar cómo interviene en los profesores su formación universitaria. De esta forma se podría incorporar un nuevo objetivo que apunte a conocer los contenidos que son entregados en las distintas casas de estudio, comparándolo, por ejemplo, con las actuales propuestas ministeriales y posteriormente contrastarlo con sus prácticas pedagógicas actuales.

Un aspecto interesante de abordar sería el considerar las percepciones de los/as docentes en formación frente a la retroalimentación, con el propósito de conocer lo que entienden a partir de ella y cómo la ejecutan en el aula. Esto además de ser una fuente de información, permite contrastar lo planteado por los docentes, evidenciando la congruencia de las prácticas que se llevan a cabo.

Bajo esta misma perspectiva, incorporar otro tipo de retroalimentación, es decir, de tipo oral. Esto se relaciona con los instrumentos de recogida de información que no se lograron llevar a cabo, es decir, la observación no participante en las salas de clases. Este tipo de recogida de información sería más fructífera y fidedigna al realizar variadas observaciones al aula; un ejemplo podría ser observar el antes, durante y después de un proceso de evaluación.

Por último, se podría incorporar instrumentos de tipo cuantitativos, como por ejemplo cuestionarios; los cuales permitan ampliar el campo de análisis y así obtener un carácter genérico en las conclusiones. Con lo anterior, al incorporar

otro tipo de instrumentos, también se puede modificar el diseño de investigación, pasando desde una cualitativa a un diseño mixto (cuali-cuanti).

5. BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Álvarez Méndez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ariza, G. (2016). *Aprovechando los talentos y fortalezas de cada alumno para desarrollar su potencial: análisis de la posibilidad de generación de espacios de afinidad enriquecedores a través de la pertenencia a grupos de trabajo temáticos en alumnos con dificultades de aprendizaje*. (Tesis Master). Universidad de España, Madrid. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Sariza/Ariza_Garcia_Susana_TFM.pdf

Bardín, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

- Benavides, J. I. G., Molina, E. J. S. C., Quiroz, H. G. C., & de Gil, G. I. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, (12), 361-381
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2014). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carrizosa, E. & Gallardo, J. (2012). Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación de los Aprendizajes. 29 de marzo, de Universidad Abierta de Cataluña Sitio web: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: La Muralla.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Careaga, Adriana. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5, 351.
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D. & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores deficiencia. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 279-293.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Coll, C., & Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Contreras, G. (2018). La retroalimentación. Concepto y tipología. S. R.
- Cortez, M., Figueroa, C., Torres, M. y Vergara, N. (2011). *Estudio de caso: La retroalimentación en una escuela básica de la provincia de Valparaíso: Concepciones de estudiantes, directora y jefe de UTP*. (Tesis de pregrado), Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Cronbach, L. (1963). Evaluation for course improvement. *Teachers College Record*, 64 (8), 672-683.
- De Ketele, J., Roegiers, X. & Lopéz Rupérez, F. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Di Caudo, M., & García, N. (2000). *¿Cómo planificar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje?*. Quito, Ecuador: Camaren.
- EducarChile. (2005). Criterios de evaluación. 27 de marzo 2018, de EducarChile Sitio web: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=87343>
- EducarChile. (2018). Evaluación de Aprendizajes, un cambio de enfoque. 02 de agosto 2018, de EducarChile Sitio web: <http://m.educarchile.cl/portal/mobile/articulo.xhtml?id=190202>
- Espinoza, P. (2016). *Prácticas de retroalimentación en la interacción en aula para la construcción de aprendizaje de una unidad didáctica de Ciencias Naturales*

de 3º y 6º Básico. (Tesis de magíster), Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Evans, Carol (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), 70-120. doi:10.3102/0034654312474350. Recuperado de: <http://eprints.soton.ac.uk/373281/1/70.full.pdf>

Fraile Aranda, A. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser Corporal*, 3, 6-18. Recuperado de: <http://grupo-educa.webnode.es/a11-evaluacion>

Fernández A. & Vanga M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15. Recuperado de: <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/52/7>

García, J. M. & Pérez, R. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid, España: Rialp S.A.

García, M., Ráez, L., Castro, M., Vivar, L. & Oyola, L. (2003). Sistema de Indicadores de Calidad I. *Industrial Data*, (6), 69.

García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga, España: Aljibe*.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU
- González, L. E., & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, 1, 337-390.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Herrera, M. (2001). La evaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del Profesorado en Enseñanza Primaria. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Herrera.PDF>
- Himmel, E., Sequeida, J., Rojas, V., Núñez, C., Celedón, C.... & Zanocco, P. (2000). *Hacia una Evaluación Educativa 2000*. Chile: MINEDUC.
- Jorba, J., & Sanmartí, N., (2000). La función pedagógica de la evaluación. J. Jorba, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21 – 43). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Lafourcade, P. (1986). *Evaluación de los aprendizajes*. Argentina: Kapelusz.

- Latorre, A., Del Rincón, D. (2005). & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia
- Leiva, María Verónica; Montecinos, Carmen; Aravena, Felipe (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *RELIEVE*, 22(2), art. 8. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459>
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf.
- Lima, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9-26.
- Lira, H. (2005). *Evaluar para aprender: una modalidad de atención a la diversidad*. Universidad del Bío-Bío. Recuperado de: http://www.textos Escolares.cl/usuarios/octava/File/Evaluar_para_Aprender_Una_modalidad_de_atencion_a_la_Diversidad.pdf
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, 21(4), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?seq>
- Lozano, F. G. & Tamez, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2).
- Lukas, J. F. & Santiago, K., (2004). *Evaluación educativa*. España, Madrid: Alianza Editorial.

Mckimm, J. (2007). *Cómo dar retroalimentación. Marco de desarrollo profesional para supervisores en el decanato de Londres*. Recuperado de: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/html2pdf>

Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.

MINEDUC. (2003). *Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica*. Extraído el 29 de marzo de 2018 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>

MINEDUC. (2006). *Evaluación para el Aprendizaje*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC- C PIE. (2010). *Planificación Escolar*. Argentina: Serie. Recuperado de : <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-planificacion-escolar.pdf>

MINEDUC. (2013). *Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Veslin Recuperado de: <http://basica.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/25/2016/06/EVALUACIONP ARAAPRENDIZAJE.pdf>

MINEDUC. (2013). *Ciencias Naturales: Programa de Estudio para Quinto Año Básico*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2013). *Preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Extraído el 11 de noviembre 2017, de Ministerio de Educación desde:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201401231206170.GuiaWEB2.pdf>

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.

Nordenflycht, M. E. (2000). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. *OEI. Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo*, (3).

Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Bilbao.

Pardo, J. (2007). *La autoevaluación y co-evaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.

Pesantes, A. (28 de marzo 2014). Los Criterios de Evaluación [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://efemeridesec.blogspot.cl/2014/06/como-formular-los-criterios-de.html>

Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonauta N° 3*: 1 – 16. Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/1%20%20PERASSI%20ZULMA.pdf>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Ramprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1) 4 – 13. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback

- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/viewFile/703/694>
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 107-136.
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y quiénes preguntar?: Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Ediciones: Universitarias de Valparaíso.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio Río de la Plata.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback. *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, 54-63.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R., Jr. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2005). *Lost in Translation: Pasar de principios de política a la práctica de la evaluación formativa*. *La Evaluación de la Educación: Principios, Política y Práctica*, 12 (1) 3-5.

Sanmartí, N. (2010). *Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones*. Recuperado de <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/07/Ense%C3%B1anza-de-las-Ciencias-Neus-Sanmart%C3%AD.pdf>

Tacca, D. (2010). La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica. *Investigación Educativa*, vol. 14 N°26, p.149.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>

Wilson, D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación*. (Traductores Agustí, P., Hazelwood, C. & Barrera, M., 2006) *SEMINARIO: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea, Miami*. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf>

Zuluaga-Quintero, M. (2017). El estudiante y la retroalimentación. Papel en la educación médica. *Acta Médica Colombiana*, 42(3), 193-194.

5.1 LINKGRAFÍA

Anijovich, R. (10 de septiembre de 2015). *El valor formativo de la retroalimentación* [Archivo de vídeo] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ShIEPX6_NUM.

6. ANEXOS

Anexo 1: Pauta de Validación

Anexo 1.1 Entrevista semi-estructurada

Entrevista semi-estructurada para ser aplicada a una muestra de profesores de Ciencias Naturales que ejercen en 5º año de Enseñanza Básica

Agradeceremos a Ud. establecer el grado de pertinencia y la claridad de las preguntas que se presentan a continuación.

Para responder marque una **(X)** en el recuadro correspondiente, de acuerdo a las claves que se especifican; consigne cualquier observación o comentario, que considere contribuye a la mejora de las preguntas en el caso que sea necesario.

Pertinencia: MP = Muy Pertinente; PP = Parcialmente Pertinente; NP = No pertinente	Claridad: MC = Muy Clara; PC = Parcialmente Clara; NC = No Clara
--	--

Objetivos específicos

- 1 Conocer las concepciones generales de los profesores/as respecto de la evaluación y en particular del enfoque de la evaluación para el aprendizaje
2. Conocer las percepciones que tienen los profesores/as respecto de las orientaciones que entrega el MINEDUC respecto de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.

I Parte: Objetivos 1 – 2	Pertinencia			Claridad				Ob ser vac ion es
	MP	P P	N P	M C	P C	N C		
<i>1. De acuerdo a su formación y experiencia profesional docente:</i>								
1.1. ¿Cómo concibe la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?								
1.2. ¿Cuál considera Ud. que es el propósito de ésta (la evaluación de los aprendizajes)?								
<i>2. Ahora bien, dentro de sus prácticas docentes:</i>								
2.1. ¿Qué tipo de evaluación utiliza con sus estudiantes?								
2.2. ¿En qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje aplica sus evaluaciones?								
<i>3. En la actualidad el MINEDUC pone a disposición de los docentes diversos documentos y/o materiales de apoyo para orientar su trabajo de aula; dentro de éste contexto, se incluyen sugerencias y estrategias ligadas al ámbito de la evaluación. Al respecto:</i>								
3.1. ¿Qué tipo de documentos y/o materiales constituyen sus referentes para el desarrollo de los procesos de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes?								
3.2. ¿Cómo valora Ud. las orientaciones contenidas en los documentos y/o materiales que entrega el MINEDUC, respecto del tema de evaluación de los aprendizajes?								
<i>4. A lo largo del tiempo la evaluación en el contexto educativo ha adoptado diversos enfoques; uno de ellos corresponde al denominado Evaluación para el Aprendizaje. Al respecto:</i>								
4.1. ¿Qué antecedentes tiene respecto de éste enfoque?								

4.2. ¿Implementa o pone en práctica, alguno de los principios que plantea este enfoque? De ser así, ¿Cuáles?								
Pertinencia: MP = Muy Pertinente; PP = Parcialmente Pertinente; NP = No pertinente	Claridad: MC = Muy Clara; PC = Parcialmente Clara; NC = No Clara							

Objetivos específicos

3. Comprender las concepciones de los profesores/as respecto del proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Ciencias Naturales, a nivel de 5to año de enseñanza básica.
4. Describir qué tipo de retroalimentación implementan los/as profesores/as en la aplicación de un instrumento de evaluación en la asignatura de Ciencias Naturales en 5to básico

II Parte Objetivos 3 -4	Pertinencia			Claridad			Observaciones
	MP	MP	PP	MC	PC	CL	
1. <i>El programa de Ciencias Naturales de 5º año de Enseñanza Básica establece el desarrollo de un conjunto de habilidades y contenidos. Al respecto:</i>							
1.1. ¿Qué tipo de habilidades son las que principalmente Ud. evalúa en este caso?							
1.2. ¿Qué tipo de instrumentos o técnicas utiliza Ud. para evaluar dichas habilidades?							
2. <i>Dentro del proceso de evaluación se consideran acciones destinadas a determinar y contribuir al aprendizaje de los estudiantes; uno de ellos es el caso de la retroalimentación. Al respecto:</i>							
2.1. ¿Cómo concibe Ud. el proceso de retroalimentación en							

el contexto de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes?							
2.2. ¿Considera Ud. que el proceso de retroalimentación, es un proceso genérico o tiene algunas particularidades que deben considerarse en el caso trabajar en ciencias naturales?							
2.3. ¿De qué manera implementa los procesos de retroalimentación de los aprendizajes en sus prácticas pedagógicas? (qué tipo de acciones o actividades realiza).							

Anexo 1.2 Pauta de Validación de Instrumento (Lista de cotejo)

Lista de cotejo para recoger evidencias respecto del proceso de retroalimentación de procedimientos evaluativos aplicados por docentes que ejercen en 5º año de Enseñanza Básica en la asignatura de Ciencias Naturales

Objetivo

4. Recoger información acerca de las tipologías de retroalimentación para el aprendizaje (Tunstall & Gipps, 1996; Wilson, 2002) que utilizan los docentes de Ciencias Naturales en procedimientos evaluativos escritos calificativos.

Agradeceremos a Ud. establecer el grado de pertinencia de los aspectos a observar de la pauta y las categorías que incluye.

Para responder marque una **(X)** en el recuadro correspondiente, de acuerdo a la clave que se especifica; consigne cualquier observación o comentario, que considere contribuye a la mejora de los aspectos considerados en la pauta (la cual ha sido construida de acuerdo a las tipologías establecidas por los autores indicados).

Pertinencia: MP= Muy Pertinente; **PP=** Parcialmente Pertinente; **NP=** No pertinente

Aspectos a observar	Categorías		Observaciones	Pertinencia			Comentarios
	SI	NO		MP	PP	NP	
1. Posee valoración cuantitativas (nota, puntaje) (Wilson- formal)							
2. Posee valoraciones de niveles de logro (Logrado, medianamente logrado, no logrado) (Wilson)							

informal)								
3. Posee marcas de recompensa. (marcas de timbre, calcomanía, estampillas, etc.)								
4. Posee frases de aprobación. (felicitaciones, muy, buen trabajo, etc.)								
5. Posee marcas de desaprobación (cruces, caritas tristes, stickers, etc.).								
6. Posee frases descalificativas. (Me desilusionaste, esperaba mucho más de ti, etc.)								
7. Posee comentarios positivos que apunta a la autoestima. (muy bien porque utilizaste/incorporaste, eres bueno/a en esto, etc.)								
8. Posee comentarios negativos que apuntan a la autoestima. (eres flojo, no estudiaste, etc.)								
Aspectos a observar	Categorías		Observaciones	Pertinencia			Comentarios	
	SI	NO		M	P	NP		
9. Posee comentarios focalizadas o que especifican en lo que puede ser mejorado (vuelve a leer las instrucciones)								
10. Posee comentarios de sugerencias sobre estrategias. (Debes estudiar más para la próxima, debes repasar más este contenido, etc.)								
11. Los comentarios son legible (letra clara y ordenada)								
12. Los comentarios o marca tienen relación con la respuesta del estudiante.								

Anexo 2 Instrumento: Entrevista semi-estructurada

Objetivos

1. Conocer las concepciones de los profesores/as respecto del enfoque de la evaluación para el aprendizaje
2. Conocer las percepciones que tienen los profesores/as respecto de las orientaciones que entrega el MINEDUC respecto de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.

Contextualización

Nombre:

Edad:

Años de experiencia docente:

Cursos en los que imparte clases:

Universidad en que se tituló

Primera parte

1. De acuerdo a su formación y experiencia profesional docente:

- 1.1. ¿Cómo concibe la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- 1.2. ¿Cuál considera Ud. que es el propósito de ésta (la evaluación de los aprendizajes)?

2. Ahora bien, dentro de sus prácticas docentes:

- 2.1. ¿Qué tipo de evaluación utiliza con sus estudiantes?
- 2.2. ¿En qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje aplica sus evaluaciones?

3. En la actualidad el MINEDUC pone a disposición de los docentes diversos documentos y/o materiales de apoyo para orientar su trabajo de aula; dentro de éste contexto, se incluyen sugerencias y estrategias ligadas al ámbito de la evaluación. Al respecto:

- 3.1. ¿Qué tipo de documentos y/o materiales constituyen sus referentes para el desarrollo de los procesos de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes?
 - 3.2. ¿Cómo valora Ud. las orientaciones contenidas en los documentos y/o materiales que entrega el MINEDUC, respecto del tema de evaluación de los aprendizajes?
4. A lo largo del tiempo la evaluación en el contexto educativo ha adoptado diversos enfoques; uno de ellos corresponde al denominado Evaluación para el Aprendizaje. Al respecto:
- 4.1. ¿Qué antecedentes tiene respecto de éste enfoque?
 - 4.2. ¿Implementa o pone en práctica, alguno de los principios que plantea este enfoque? De ser así, ¿Cuáles?

Segunda parte

Objetivos

1. *El programa de Ciencias Naturales de 5º año de Enseñanza Básica establece el desarrollo de un conjunto de habilidades y contenidos. Al respecto:*
 - 1.1. ¿Qué tipo de habilidades son las que principalmente Ud. evalúa en este caso?
 - 1.2. ¿Qué tipo de instrumentos o técnicas utiliza Ud. para evaluar dichas habilidades?

2. *Dentro del proceso de evaluación se consideran acciones destinadas a determinar y contribuir al aprendizaje de los estudiantes; uno de ellos es el caso de la retroalimentación. Al respecto:*
 - 2.1. ¿Cómo concibe Ud. el proceso de retroalimentación en el contexto de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes?
 - 2.2. ¿Considera Ud. que el proceso de retroalimentación, es un proceso genérico (es igual para cualquier asignatura) o tiene algunas particularidades que deben considerarse en el caso trabajar en ciencias naturales?
 - 2.3. ¿De qué manera implementa los procesos de retroalimentación de los aprendizajes en sus prácticas pedagógicas? (qué tipo de acciones o actividades realiza).

Anexo 3 Instrumento: Lista de cotejo

Análisis de contenidos

Pauta de observación y análisis de contenidos

Propósito: Recoger información acerca de las tipologías de retroalimentación para el aprendizaje (Tunstall & Gipps, 1996; Wilson, 2002) que utilizan las docentes de Ciencias Naturales en procedimientos evaluativos calificativos escritos.

Contextualización

- Calificación del estudiante: _____
- Fecha de aplicación del procedimiento evaluativo: _____
- Fecha de retroalimentación para el aprendizaje: _____

Aspectos	SI	NO	Observaciones
Posee valoración cuantitativa (nota, puntaje) (Wilson, 2002. Retroalimentación formal) Formal			
Posee valoraciones de niveles de logro (Logrado, medianamente logrado, no logrado) (Wilson, 2002. Retroalimentación informal)			
Posee marcas de recompensa. (marcas de timbre, calcomanía, estampillas, etc.)			
Posee frases de aprobación. (felicitaciones, muy, buen trabajo, etc.)			
Posee marcas de desaprobación (cruces, caritas tristes, stickers, etc.).			
Posee frases descalificativas. (Me desilusionaste, esperaba mucho más de ti, etc.)			
Posee comentarios positivos que apunta a la autoestima. (muy bien porque utilizaste/incorporaste, eres bueno/a en esto, etc.)			
Posee comentarios negativos que apuntan a la autoestima. (eres flojo, no estudiaste, etc.)			
Posee comentarios de reflexión sobre los logros alcanzados. (muy bien, eres buena en esto, etc.)			
Posee comentarios focalizadas o que especifican en lo que puede ser mejorado (vuelve a leer las instrucciones)			
Posee comentarios de sugerencias sobre estrategias. (Debes estudiar más para la próxima, debes repasar más este contenido, etc.)			
Los comentarios son legible (letra clara y ordenada)			
Los comentarios o marca tiene relación con la respuesta del estudiante.			

Anexo 4 Cartas a Directores



Viña del Mar, 8 de Mayo 2018

Sr.
Director
Colegio
Viña del Mar

De mi mayor consideración

Estimado Director, junto con saludarlo tomo contacto con Ud. a objeto de solicitar su autorización para que las estudiantes Javiera Sánchez Rivero RUT 18.725.xxx-x, Mayra Rivera Mena RUT 18.446.xxx-x y Abihail Saucedo Ortiz RUT 19.178.xxx-x de la Carrera de Educación Básica, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que se encuentran desarrollando una investigación en el contexto de su Trabajo de Título, puedan coordinar reunión con la profesora _____ docente del establecimiento que Ud. dirige, quién ha manifestado su disposición para colaborar en esta investigación, participando en una entrevista cuyo objetivo general es recoger experiencias docentes vinculadas con los procesos de retroalimentación de evaluaciones llevadas a cabo en la asignatura de Ciencias Naturales.

Agradeciendo desde ya su disposición, reciba un cordial saludo

Dr. Livio Núñez Tapia
Profesor Guía
Jefe de Docencia Escuela de Pedagogía
livio.nunez@pucv.cl

Anexo 5 Autorización de consentimiento informado



Autorización Consentimiento Informado

Yo,.....profesor/a del Colegio por medio de la presente manifiesto mi consentimiento informado para participar en la investigación de las estudiantes Javiera Sánchez Rivero RUT 18.725.113-3, Mayra Rivera Mena RUT 18.446.196-K y Abihail Saucedo Ortiz RUT 19.178.566-5 de la Carrera de Educación Básica, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuyo objetivo general es recoger experiencias docentes vinculadas con los procesos de retroalimentación de evaluaciones llevadas a cabo en la asignatura de Ciencias Naturales, para lo cual las estudiantes realizarán una observación de una sesión de clases, recogerán evidencias de la aplicación de un procedimiento evaluativo y realizarán una entrevista.

Se deja constancia que toda la información será utilizada con la debida reserva, y sólo en el contexto de esta investigación.

.....
Firma
Profesora

Viña del Mar, Mayo 2018