



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

**SABERES SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:
UN ESTUDIO EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA DE UNA UNIVERSIDAD DE LA REGIÓN DE ÑUBLE**

**TRABAJO DE TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA**

**AUTORAS: AGUAYO ANDRADE, PAULINA DEL PILAR
GRANDÓN CID, KATHERINE MARCELA**

Profesora guía: Dra. Maldonado Fuentes, Ana Carolina

CHILLÁN 2021

AGRADECIMIENTOS

Nuestra formación académica ha sido un camino largo de recorrer, lleno de altos y bajos que hemos aprendido a sobrellevar con el tiempo. Merecedor de reconocimiento y agradecimiento hacia nosotras como profesoras en formación que hemos sido capaces de llegar a la etapa final de esta carrera universitaria tan linda y comprometida con la educación.

La gratitud no puede quedarse dentro de uno mismo, tenemos que expresarla. Es por esto, que desde lo más profundo de nuestros corazones y con mucho amor, dedicamos este fruto de trabajo a cada uno de los seres que forman parte importante de nuestra formación y en nuestras vidas.

En primer lugar, agradecer a nuestra profesora guía, la Dra. Ana Carolina Maldonado, que desde el primer momento estuvo allí. Por ser una inspiración y nuestro motor de investigación. Gracias por transmitirnos perseverancia, lealtad y compromiso, sin duda es una profesional y persona digna de admirar. Gracias por transmitirnos sus conocimientos del tema en estudio.

También, nos parece correcto agradecer al Dr. Pedro Sandoval, quien con un interés marcado en la dedicación y profundización en los estudios nos aportó en nuestra investigación.

De igual forma, agradecemos a nuestro querido profesor, Dr. Héctor Torres Cuevas quien colaboró amablemente en nuestra actividad de titulación.

Asimismo, agradecer a cada uno y una de los y las docentes en formación por ser parte de este proyecto. Transmitiéndonos sus conocimientos y compartiendo las experiencias que han adquirido estos años de formación.

Por último, agradecer a nuestras madres, hermanas y hermanos, amigas y amigos por nunca soltar nuestras manos y perder la fe en nosotras.

RESUMEN

Afianzar aprendizajes de la profesión docente es un desafío para las instituciones formadoras, que puede explorarse al atender los procesos de construcción internos en el sujeto. Esto es, las y los profesores en formación comprenden una gran variedad de **saberes**, entendidos como los conocimientos y las experiencias que han adquirido y construido formal e informalmente respecto a su labor.

En consecuencia, en el presente estudio se asume que es importante indagar en cómo se van construyendo estos **saberes de la profesión docente**. En particular, en torno al proceso de **evaluar el aprendizaje** de las y los niños en el sistema escolar. Por ende, esta investigación se enmarca en **analizar los saberes sobre evaluación del aprendizaje de estudiantes de Pedagogía Básica de una universidad de la región de Ñuble**.

En términos de diseño, esta investigación es de carácter cualitativo y paradigma interpretativo, con una metodología de estudio de caso. La técnica de recolección de información es una entrevista semiestructurada, cuyo guion ha sido validado por expertos en el campo de la Evaluación Educativa. La participación de los estudiantes es voluntaria y cuenta con un protocolo de consentimiento informado y confidencialidad de información acorde a principios éticos de la institución.

Los resultados indican que la Evaluación de los Aprendizajes fue visto como un campo amplio, multi definido y con una diversidad de conceptos; develándose que existe un conocimiento parcial en relación con los tipos de evaluación. Asimismo, se observó que la Evaluación se encuentra asociada a la Enseñanza, bajo la intención de conocer el logro de los aprendizajes (conocimiento) de las y los estudiantes. Por último, se encontró una alusión reiterada en los relatos a que la Evaluación es una debilidad formativa en la FID. Esto se manifiesta en vacíos de conocimientos, confusión de términos e inexperiencia evaluativa, lo que invita a seguir indagando en este tema en futuros estudios.

PALABRAS CLAVES

Formación Inicial Docente – Evaluación del Aprendizaje – Saberes de la Profesión Docente - Conocimiento - Experiencia.

TABLA DE CONTENIDOS

I.	INTRODUCCIÓN.....	6
II.	MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL.....	10
2.1	Saberes de la Profesión Docente	10
2.2	La noción de Evaluación.....	11
2.3	Conceptos y clasificaciones de la Evaluación	13
2.3.1	Según agente evaluador.....	13
2.3.2	Según modalidad.....	14
2.3.3	Según su función	14
2.3.3.1	Evaluación Formativa	15
2.3.3.2	Evaluación Sumativa	16
2.2.1	Evaluación Auténtica	18
III.	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	20
3.1	Antecedentes del problema	20
3.1.1	Formación Inicial Docente y Evaluación.....	20
3.1.2	Orientaciones y normas sobre Evaluación	24
3.2	El problema	27
3.2.1	El problema y preguntas de investigación.....	27
3.2.2	Justificación del problema.....	28
IV.	OBJETIVOS	30
4.1	Objetivo General.....	30
4.2	Objetivos Específicos.....	30
V.	SUPUESTOS	30
VI.	METODOLOGÍA.....	31
6.1	Enfoque metodológico	31
6.2	Diseño de investigación	32
6.3	Unidad de estudio: Carrera de Pedagogía en Educación General Básica en una Universidad regional de Ñuble	33
6.4	Participantes del estudio: estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.....	36
6.5	Técnicas de recolección de información	37

6.5.1	Validación de expertos.....	37
6.5.1.1	Categorías	37
6.5.1.2	Subcategorías	38
6.5.2	Entrevista piloto	41
6.6	Procedimientos de análisis de datos	41
VII.	RESULTADOS.....	41
a)	Tipos de evaluación	42
b)	Objeto a evaluar	44
c)	Evaluación asociada a la Enseñanza.....	44
d)	La evaluación como un tema necesario de abordar en la FID.....	45
a)	Sentido de la evaluación	47
b)	Rol del evaluador.....	48
c)	Momento de la evaluación	49
d)	Uso de Retroalimentación.....	50
e)	Momento de la retroalimentación	51
f)	Valoración de la retroalimentación	52
g)	Uso de las evaluaciones formativas y sumativas	53
h)	La retroalimentación como un tema pendiente de abordar en la FID	53
i)	Ausencia de experiencia práctica en evaluación.....	54
VIII.	CONCLUSIÓN	56
8.1	Respecto de los objetivos y supuestos del estudio	56
8.2	Respecto de los saberes pedagógicos	57
8.3	Limitaciones y proyecciones	61
IX.	BIBLIOGRAFÍA.....	62
X.	ANEXOS	67
10.1	Carta de consentimiento informado	67
10.2	Carta solicitud juicio de expertos	68

I. INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente (en adelante FID) cumple un rol fundamental al guiar, preparar y entregar los aprendizajes profesionales necesarios para quienes han tomado la decisión de querer ser parte de la docencia, pues un futuro profesor/a tendrá la misión de educar durante su ejercicio profesional a cientos de niños y niñas del país.

Para Ávalos (2003) la FID es aquella que: “sucede antes que el/la docente ingrese a las aulas” (p.40) y se trata de un período formal, curricularmente diseñado; con la finalidad de formar a jóvenes y adultos para ser profesores y profesoras aptos para responder con las exigencias ministeriales sobre educación y según las necesidades de las y los estudiantes. Se imparte en las universidades que se encuentran a lo largo del país, las que cuentan con un plan de estudios y malla curricular que indica las diferentes asignaturas del área pedagógica y disciplinar, entre otras.

Respecto de la FID en Chile, la literatura especializada presenta diversos factores a considerar como referentes del proceso formativo en las instituciones de Educación Superior. Uno de ellos, son los Estándares Orientadores para Egresados de carreras de Pedagogía en Educación General Básica (2012), elaborados bajo la conducción técnica del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Estos tienen como fundamento la formación de profesores y profesoras con calidad y señalan que para eso: “La primera formación debe preocuparse que sean profundos conocedores de las disciplinas que enseñan y de las estrategias que se deben utilizar para enseñarlas y con dominio pedagógico para su implementación en el aula” (Mineduc, 2012, p.5), lo cual ha motivado reflexiones sobre cuáles son los aprendizajes claves de la FID.

Otro componente para considerar en la formación del futuro docente es el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) (Mineduc, 2021), que se informa el perfil docente esperado en el país a través de cuatro dominios del quehacer docente como son: Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las y los alumnos y alumnas; y Responsabilidades profesionales. Este marco se constituye en un referente técnico para

el ejercicio de la profesión siendo utilizado más allá de la FID, como es el caso de la evaluación de desempeño profesional (Manzi, González y Sun, 2011, p.20). En este caso, se reportan fortalezas y aspectos por mejorar, sobre la base de un desarrollo profesional post FID.

Sin embargo, considerando otro punto de vista, es posible advertir que más allá de los referentes externos, la FID puede ser mirada desde procesos de construcción internos en el sujeto. En este contexto, hay autores que precisan que las y los profesores en formación disponen de una variedad de **saberes de la profesión docente**, entendidos como los conocimientos que han adquirido y construido formal e informalmente respecto a su labor. Es decir, se trata de “creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida” (Díaz, 2006, p.95). Su particularidad radica en que involucran valores, ideologías, actitudes y prácticas las que pueden ser pesquisadas para comprender mejor la FID. Teniendo en cuenta aquello cabe puntualizar que:

La Pedagogía nos presenta muchos retos tanto para las y los profesores como para las y los profesionales en formación. La evaluación es uno de estos retos, pues es muy difícil para las y los profesores, de nuestro sistema educacional, ponerla en práctica. Hablar de evaluación es hablar de una herramienta de suma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los alumnos la que también implica el manejo de muchos conceptos y variables. (Aliaga y Figueroa, s.f, s.p)

En consecuencia, en el presente estudio se asume que es importante indagar en cómo se van construyendo estos **saberes de la profesión docente sobre la evaluación**. En particular, en torno al proceso de evaluar el aprendizaje de las y los niños en el sistema escolar.

Existe coincidencia en afirmar que la evaluación del aprendizaje juega un papel importante dentro y fuera del aula, puesto que nos entrega información sobre el nivel de desarrollo de los aprendizajes que han adquirido las y los estudiantes; también, puede servir como fundamento para orientarles y motivarles.

Asimismo, se debe considerar que, en la evaluación de los aprendizajes, es requisito esencial recoger información, formular un juicio de valor y tomar decisiones con vistas al futuro, pues evaluar supone conocer para qué, qué, cómo, cuándo y quién evalúa. Al respecto, Santos (1995) señala que: “Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar” (p.165). De esta forma, una de las funciones de evaluación en educación consiste en elaborar reflexiones sobre el mérito de la enseñanza, lo que se refleja en resultados, en los procesos, en los componentes y en las relaciones que se dan entre ellos.

Es así, como estudiantes ad-portas de egresar, nos resulta importante explorar los saberes que se han construido en FID. Por ende, nuestra investigación se enmarca en analizar los saberes (conocimiento y experiencia) sobre evaluación del aprendizaje que tienen las futuras y futuros docentes de Pedagogía en una institución universitaria.

En los próximos apartados se presentarán los principales elementos contextualizadores del proyecto de investigación:

En primer lugar, se hace referencia al marco teórico (entendido como marco conceptual) que aludirá a los **saberes de la profesión docente** y a la evaluación como objeto de conocimiento profesional. Para ello, se abordarán diferentes definiciones y clasificaciones existentes, tales como evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, inicial, procesual y final, entre otras. Asimismo, se presentarán políticas educativas existentes en Evaluación del Aprendizaje, tales como el Decreto 67 cuyo título es Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción (2018). Dado que este documento es reciente y viene a orientar el uso y sentido de la evaluación, se pormenorizarán aspectos de este.

En segundo lugar, se hace referencia a la formulación del problema en el cual se presentan los antecedentes, la pregunta de investigación y su justificación.

En tercer lugar, se informa el objetivo general -junto con los objetivos específicos- que tiene relación con analizar los **saberes sobre evaluación del aprendizaje** en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región

de Ñuble. En cuarto lugar, se plantean tres supuestos que ilustran el punto de partida de la investigación.

En quinto lugar, se encuentra la metodología donde se describe explícitamente el enfoque y diseño metodológico, participantes, técnicas de recolección de datos (entrevistas individuales) y procedimientos de análisis a utilizar. Cabe precisar que esta investigación es de carácter cualitativo, sigue un paradigma interpretativo y un diseño metodológico de estudio de caso.

A continuación, se presenta la bibliografía considerada en la investigación basada en las Normas APA Sexta Edición. Finalmente, se documentan anexos (consentimiento informado y carta solicitud juicio de expertos).

Cabe destacar que este proyecto de investigación se enmarca en la beca tesista del PROYECTO REGULAR DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA “De estudiante a profesor: representaciones sobre la Evaluación en Carreras Pedagógicas UBB” (IenAD/R-Código 215021).

II. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

2.1 Saberes de la Profesión Docente

En la Formación Inicial Docente (en adelante FID), en general, se enseñan la teoría y la práctica de diversas disciplinas. No obstante, es en las prácticas pedagógicas cuando vamos asumiendo el rol de la pedagogía, al enseñar y pensar para quién y cómo estoy enseñando.

Entonces, para hablar de saberes, que en educación constituyen un hito fundamental en la labor del profesorado, es importante conocer algunas de las definiciones que se le atañen. En primer lugar, hacemos referencia a Zuluaga (1999) quien introduce el concepto de saber y lo define como:

El conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. (p.149)

Lo anterior, está fundado a partir de las conceptualizaciones de Foucault (1968, 1979) quien señala que las ciencias o disciplinas se originan en función de una episteme, a partir de la cual, se estructuran los saberes y discursividades de la sociedad.

Siguiendo la misma línea, Ibáñez (2014), lo plantea como: “conocimientos y competencias como elementos relacionales, procesuales, situados y dinámicos que constituyen los fundamentos para la acción pedagógica que se realiza al interior de la institución educativa, con la intencionalidad que la sociedad le otorga en cada época”. (p.150). Es decir, se inician durante la realización de los primeros actos de enseñanza en las escuelas donde se ejercen las prácticas educativas y dependen principalmente de las y los docentes, a partir de sus experiencias, interacciones humanas y su reflexión ante cada situación que se le ha presentado.

Dicho esto, podemos señalar que **el saber corresponde a la construcción de modelos de enseñanza**, que surgen a partir de los conocimientos adquiridos junto con las prácticas pedagógicas en la FID, lo que permite hacer una relación entre los conocimientos conceptuales, la acción y la relación de lo vivido en el

contexto de la escolarización. Esta reconstrucción de saberes se va transformando constantemente de acuerdo con las realidades educativas, por ende, desde esta perspectiva se concibe el saber como un proceso dinámico que se gesta desde escenarios múltiples.

Es así como se puede hacer una relación entre los contenidos entregados en la FID (conocimientos y experiencia) y el contexto educativo. Específicamente, resulta de interés prestar atención al momento de las prácticas pedagógicas, instancia en la cual se supone que se van adquiriendo otros conocimientos de la realidad escolar. En este punto, cabe resaltar la “educación como actividad reflexiva del profesor, sustentada en la relación entre la teoría y la práctica, en la que se incluyen componentes políticos, éticos y una perspectiva crítica” (Schön, 1994, s.p).

Al respecto, por un lado, tal como lo indican algunos investigadores (Abraham, 2009; Ibáñez, 2010; Nervi y Nervi, 2007; Restrepo, 2004; Villata, 2004) no existiría una conceptualización única y compartida sobre este saber en la formación docente, pues, se va construyendo de acuerdo con el contexto de cada docente. Como indica Zapata (2003, p.180) “el campo del saber no está organizado homogéneamente y, además, sus bordes no están claramente delimitados”, citados por Ibáñez (2014, p.150), lo que invita a seguir indagando al respecto.

Por otro lado, es importante hacer una precisión respecto a sus dimensiones o componentes de los saberes, que no se circunscribe solo a conocimientos, pues este último está limitado al manejo de principios teóricos de cada ciencia o disciplina. Mientras que **el saber es la combinación del conocer y de la experiencia** donde está inmerso lo cultural, lo social y lo personal del individuo. Se trataría de un saber que se manifiesta en la enseñanza, acción que le es propia al docente, entendida como una acción individual y colegiada.

2.2 La noción de Evaluación

En primer lugar, para entender sobre evaluación debemos conocer su conceptualización. La palabra evaluación según la Real Académica Española (RAE, 2014), significa: “estimar, apreciar, calcular el valor de algo.” (s/p). En una segunda

acepción, se describe como “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (s/p), lo que dice relación con el aprendizaje como objeto de esta.

Complementa dicha idea, la visión de la evaluación del aprendizaje como un saber especializado del docente, que se constituye pedagógicamente; permitiéndole tener conocimiento del aprendizaje adquirido por la/el estudiante. Es por ello por lo que se define como el: “Proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones” (Quesada, 1988, p.1).

Otros autores que plantean la evaluación como: “Estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo” (McDonald, Boud, Francis, y Gonczi 2000, p. 42). En este sentido, se sugiere que la evaluación en Educación debe rescatar la importancia de los elementos motivacionales y afectivos, así como la significatividad durabilidad del cambio cognitivo que se produce en las y los estudiantes. Por eso, la evaluación debe ir de la mano de la enseñanza para acercar a las y los educandos a situaciones educativas semejantes a las que enfrentarán la vida para las cuales tienen que desarrollar competencias aptas a su desarrollo, como socio funcionales e intelectuales apropiadas.

Por su parte, Martínez y García (2017) señalan que: “La evaluación debe ser vista como un proceso colaborativo, sistemático y organizado, que permita a los docentes mejorar y tomar decisiones, que vaya en busca de una educación de calidad” (s.p).

De lo mencionado anteriormente, podemos inferir que la evaluación puede ser entendida como un proceso sistemático que permite obtener información de los aprendizajes que han ido obteniendo las y los niños en formación. De esta misma manera se realiza este tipo de actividad para obtener evidencias que servirán para la toma de decisiones y/o planificación del trabajo que deberán desarrollar los y las docentes. Asimismo, se deduce que las evaluaciones aplicadas deben ir conectadas con una enseñanza previa, para así anticipar a los y las estudiantes a lo que se enfrentarán.

2.3 Conceptos y clasificaciones de la Evaluación

A continuación, se aludirá a diferentes autores que exponen del tema de evaluación del aprendizaje, con el fin de exhibir un panorama amplio de miradas que inciden en su comprensión y conceptualización. Dicha presentación no pretende ser exhaustiva, sino reflejar distintas conceptualizaciones en el sistema escolar.

Por consiguiente, se señalan clasificaciones de evaluación siguiendo a algunos autores; según agente evaluador, según modalidad y según función, con el fin de explicitar en las diferencias de los tipos de evaluación más comunes, como lo son, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Esto permitirá hacer sentido con los saberes de evaluación que tienen las y los estudiantes de FID.

2.3.1 Según agente evaluador

Maldonado y Sandoval (2017) en la línea del autor Brew (2007) clasifican la evaluación según el agente evaluador, es decir, según quién realiza la evaluación. Así puede clasificarse en heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación (p.53):

- a) **Heteroevaluación:** consiste en la evaluación hecha por una persona sobre otra, y corresponde al proceso común que hacen los profesores con sus estudiantes.
- b) **Autoevaluación:** es la que practica el propio agente, es decir, es la forma de evaluación por medio de la cual el sujeto juzga sus propios conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas.
- c) **Coevaluación:** es una evaluación entre pares, es decir una evaluación mutua que favorece el aprendizaje cooperativo.

Al respecto, Ahumada (2005) propone que debe predominar la autoevaluación y coevaluación, ya que pone como eje principal al estudiante en su propia evaluación. Por tanto, plantea que: “sean las y los estudiantes quienes evalúen sus propios aprendizajes o sean sus pares los que entreguen información a sus logros” (p.11).

Por ende, podría decirse que estamos en presencia de un nuevo discurso evaluativo que apunta hacia la auto y coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por las y los aprendices y los procesos de aprender a aprender.

2.3.2 Según modalidad

Por otro lado, atendiendo a los momentos y funciones de la evaluación, desde hace ya varias décadas se han incorporado al discurso docente las siguientes clasificaciones: la evaluación inicial, procesual y final; así como la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Desde nuestro punto de vista, cada una de estas modalidades de evaluación se deben considerar como necesarias y a la vez complementarias para poder valorar de manera global y objetiva de lo que está ocurriendo en el caso de la enseñanza y aprendizaje.

2.3.3 Según su función

Ahumada (2003) define la evaluación como: “Un sistema que está permanentemente evidenciando la apropiación por parte de las y los estudiantes de los nuevos contenidos” (p. 55) De este modo, al estar “preocupada de determinar sus conocimientos previos” adquiere función diagnóstica. Si se preocupa de “sus avances o progresos” es formativa y si le interesan “los resultados obtenidos en términos de aprendizajes significativos” es sumativa.

La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE, MINEDUC) en Evaluación Formativa en el Aula, Orientaciones para Docentes (2019) indican que el tipo de evaluación formativa:

Permite identificar el lugar en el que se encuentra el o la estudiante al partir su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje. Se realiza comúnmente al comienzo de las unidades de aprendizaje. Esta información es imprescindible para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje previamente planificados, en función de responder mejor a las necesidades de las y los estudiantes y, por ende, se recomienda que no sea calificada. (p. 53)

Los autores Luchetti y Verlanda (1998) señalan que lo que interesa es reconocer especialmente si las y los educandos antes de iniciar un ciclo o un proceso educativo largo poseen o no una serie de conocimientos prerrequisitos para poder asimilar y

comprender en forma significativa los que se les presentarán en el mismo, citado por Díaz y Barriga (2002, p.397).

En otras palabras, podemos decir que la evaluación diagnóstica se realiza al comienzo para conocer la realidad educativa, con la finalidad de que el o la docente a cargo inicie el proceso educativo con un conocimiento verídico de las características que tienen sus estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento que adquirirá la/el profesor será fundamental para diseñar estrategia o plan de trabajo.

2.3.3.1 Evaluación Formativa

La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE, MINEDUC) en Evaluación Formativa en el Aula, Orientaciones para Docentes (2019) describe que:

La evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.53)

Algunos autores, como Lawson (1973) plantean que entienden la evaluación formativa como: “Posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos”. Por su parte, Bloom (1975) expresaba que: “La evaluación formativa permite la orientación y reorientación de los aprendizajes”. Y esta concepción de la evaluación encaja también con el concepto que sobre la misma tenía Lafourcade (1985): “Comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”, citados por Castillo y Cabrerizo (2010, p.35 y 38).

Por otro lado, el Decreto 67 (2018) en el Artículo 4°, señala que: “La evaluación tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos”, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y

por las y los estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación (2019) indica que se debe tener en consideración que:

La evaluación formativa no es un tipo de prueba, sino que un proceso en el que se recolecta información que es usada para ajustar o confirmar el quehacer de docentes y estudiantes. Lo central es su uso para retroalimentar a los y las estudiantes sobre su aprendizaje, y a la o al docente respecto de sus prácticas; si no se le da este uso, no es formativa. (p.14)

Es decir, la evaluación formativa se realiza de manera intermedia, puesto que como se menciona anteriormente sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos. Dicha evaluación permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular, es fundamental que, luego de levantar la información sobre los aprendizajes de las y los estudiantes exista la retroalimentación¹.

2.3.3.2 Evaluación Sumativa

La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE, MINEDUC) en Evaluación Formativa en el Aula, Orientaciones para Docentes (2019) describe que:

La evaluación cumple un propósito sumativo cuando entrega información acerca de hasta qué punto los y las estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje luego de un determinado proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación. (p.53)

Respecto a la evaluación sumativa, los autores Jorba y Sanmartí (1993) indican que se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar el proceso educativo y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así

¹ La retroalimentación es una intervención pedagógica que se vale de información evaluativa para orientar a las y los estudiantes sobre qué pasos dar para seguir aprendiendo, mejoran sus aprendizajes cuando saben oportunamente qué se espera de ellos, cómo van avanzando y dónde están sus errores para mejorarlos. Requiere tiempo y apoyo para ser usada y así asegurar que efectivamente sea una herramienta que fortalezca el aprendizaje (Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2019, p.29).

como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables, citado por Díaz y Barriga (2002, p.413).

Por otro lado, el Decreto 67 (2018) en el Artículo 4° señala que: “La evaluación sumativa, tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos”.

Entonces, la evaluación sumativa se realiza al final de un proceso educativo, donde le permite al docente verificar y reconocer la calidad del estudiante ante los aprendizajes enseñados con anterioridad y así comprobar si fueron cumplidos según los criterios que se establecen. Normalmente este proceso se demuestra a través de notas. Desde nuestra perspectiva, la coherencia que se puede observar sobre los tres tipos de evaluación mencionados anteriormente es bastante estrecha, debido a que estas evaluaciones permiten reconocer que cumplir como se solicita con ciertas funciones establecidas, se puede al mismo tiempo estar contribuyendo a tomar decisiones de orden pedagógico, que repercutan de una u otra manera en los procesos educativos y en el alumnado.

A continuación, presentamos un esquema (figura 1) con las modalidades de evaluación según el momento de su intervención, las funciones que pueden desempeñar y los agentes que pueden aplicarlas para lograr la finalidad o intencionalidad que persiguen.

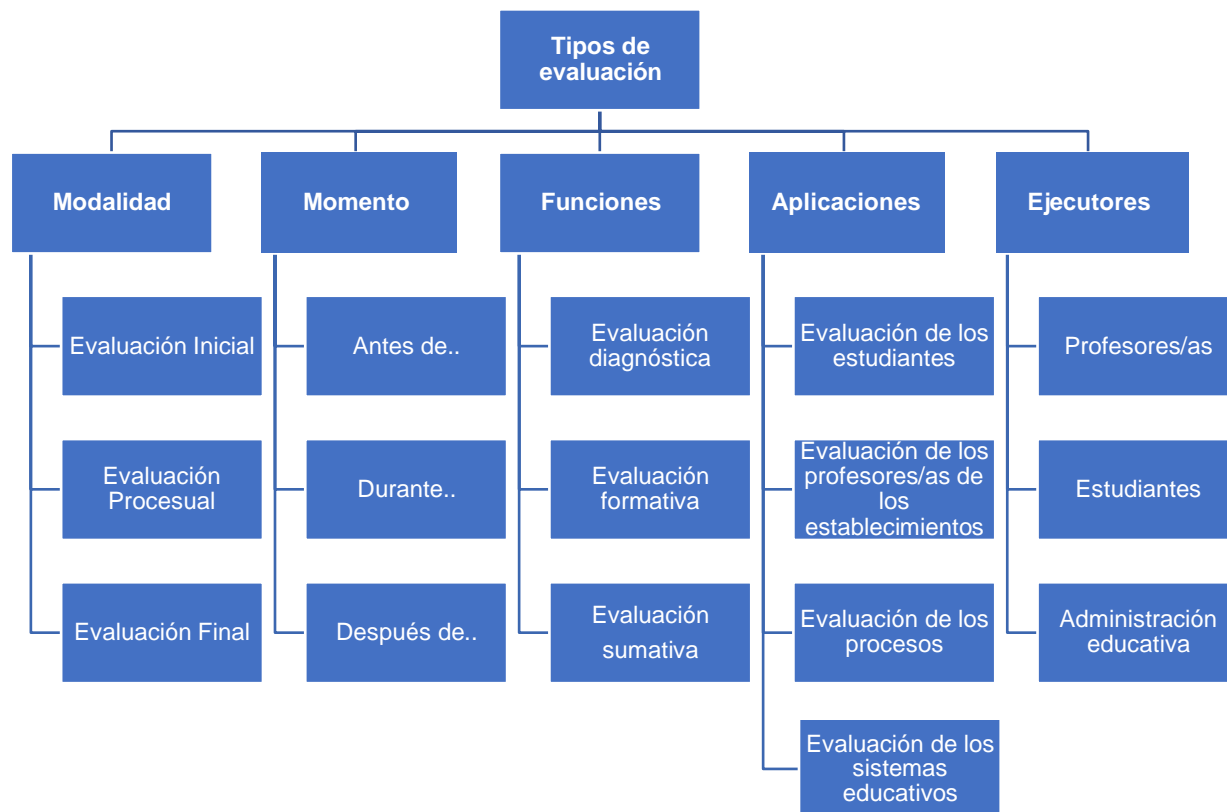


Figura 1. Modalidades de evaluación. Fuente: Elaboración propia (2021) a partir de Castillo y Cabrerizo (2009, p.33).

2.2.1 Evaluación Auténtica

“La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa, al establecer una línea consistente entre los objetivos, contenidos y estrategias curriculares de la Reforma Educacional y los sistemas de evaluación” (Condemarín y Medina, 2000, p.3). Esta evaluación se ha buscado implementar hace bastante tiempo, intentando cambiar el paradigma de la evaluación tradicional centrada en un lápiz y una hoja.

Principalmente se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye un sinnúmero de estrategias, contemplado lo que realmente el/la educando/a sabe hacer, debido a que procura rescatar evidencias reales y vivencias significativas en torno a diversos tipos de conocimiento. Se puede decir que es un enfoque de evaluación, sin embargo, también es una práctica pedagógica concreta. Parte de la noción de aprendizaje como proceso

de creación de significado, en el cual se usa el conocimiento previo y la nueva información para crear una síntesis con sentido.

En esta línea Ahumada (2005) concibe la evaluación auténtica como un: “sistema de acción destinado a regular los aprendizajes, mientras que entre las condiciones y supuesto básicos para operar dicha evaluación incluye los conocimientos previos del alumno, los ritmos de aprendizaje, la motivación intrínseca y el pensamiento divergente” (p.12-13).

Por otro lado, Condemarín y Medina (2000) señalan que: “La perspectiva de la evaluación auténtica se basa en principios, que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica”. El conjunto de ellos se resume a continuación:

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Constituye parte integral de la enseñanza.
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos.
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes.
- Constituye un proceso colaborativo.
- Diferencia evaluación de calificación.
- Constituye un proceso multidimensional.
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje. (p.21)

De los autores mencionados anteriormente podemos señalar que la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como permanente integración del aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno/a y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. También, se infiere que principalmente está centrada en los procesos de las y los estudiantes, más allá de resultados, depende de las y los profesores en formación el cambiar los tipos de enfoque de evaluación que existen, procurando que quien es evaluado es el/la estudiante, dejándolo como el principal protagonista de los aprendizajes.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este trabajo entenderemos por problematización el conjunto de antecedentes del problema, considerando elementos propios de la Formación Inicial Docente (FID) y de la Evaluación del Aprendizaje.

3.1 Antecedentes del problema

3.1.1 Formación Inicial Docente y Evaluación

La Formación Inicial Docente (en adelante FID) en Educación Básica ha sido motivo de disputa en el último tiempo en Chile, ya que se ha puesto en discusión bajo qué criterio evalúan a las y los estudiantes, y cómo las y los profesores se preparan para ejercer sus diferentes labores, una de ellas, evaluar los aprendizajes.

Al respecto un estudio sobre FID en Evaluación Educacional (Agencia de Calidad, 2016) buscó caracterizar qué, cuándo y cómo aprenden los futuros docentes acerca de evaluación. En este texto, se desprende que, desde una perspectiva más reciente, la evaluación pone su foco en ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin separarse ni entenderse como un producto final de la enseñanza. Además, indica que resulta importante conocer cómo los y las profesionales evalúan a sus estudiantes, debido a que se observan contradicciones entre el discurso de la clase y los instrumentos que utilizan los formadores para evaluar a sus alumnos. Esto ocurre, muchas veces, por indicaciones institucionales de usar pruebas con respuestas cerradas (Agencia de Calidad, 2016, p.20), entre otros factores.

Uno de los aspectos que contribuiría a comprender esta situación, es que la evaluación educacional como campo de estudio ha tenido un desarrollo reciente en comparación con otros ámbitos de la pedagogía, tales como la Psicología, Filosofía, Sociología y Antropología, reconociéndose en R. Tyler (1950) la conceptualización de “Evaluación Educativa” en la década de 1950. Asimismo, cabe precisar que esta noción ha ido cambiando a través del tiempo, desde una perspectiva centrada en la medición y clasificación, hacia una mirada de la evaluación como parte del proceso de enseñanza, que está al servicio de los aprendizajes y busca mejorar las prácticas pedagógicas.

Es así como en la literatura se reconoce que uno de los momentos claves ha sido cuando la evaluación fue vista sólo como medición (entre finales del siglo XIX y principios del XX según Escudero, 2003), pero gradualmente se le fue otorgando mayor importancia a la información que entrega para mejorar el rendimiento escolar.

Esta mirada vincula la evaluación al currículum, y plantea un enfoque caracterizado en cuatro puntos, según plantea Bloom (1971); los que se presentan a continuación:

- a) un método para adquirir y procesar evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; b) abarcar variedad de evidencias más allá de un examen al final del proceso; c) ser de ayuda para aclarar objetivos educativos relevantes; d) actuar como un sistema de control de calidad de la enseñanza y aprendizaje. (p.23)

En definitiva, “la literatura ha destacado la evaluación como una de las tareas fundamentales de los profesores y uno de los factores claves para el mejoramiento de los aprendizajes y de la calidad docente” (Black y William, 1998) citado por Agencia de la Calidad de Educación (MINEDUC, 2016, p.8), puesto que la evaluación acompaña todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado.

En coherencia con ello, autores como Himmel, Olivares y Zabalza (1999) y Barberá (2003), plantean diferentes descripciones y preocupaciones en torno a la evaluación, algunas de las cuales son las siguientes: “La evaluación de aprendizaje consiste en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que interioricen los contenidos y las formas de aprender”, citado en Maldonado (2018, p. 112). Específicamente, esta definición incorpora elementos fundamentales, tales como: la coherencia con el currículum, la vinculación directa entre evaluación del aprendizaje y la enseñanza, junto a la toma de decisiones; aspectos que en el presente estudio resultan de interés formativo.

Sin embargo, lejos de ser una tarea sencilla, es posible afirmar que la evaluación resulta un asunto complejo de llevar a la práctica para que favorezca el logro y el progreso de todas y todos los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje declarados en el currículum, cuya implementación influye, por ejemplo, en la motivación. En otras palabras, el ámbito de la evaluación es un espacio donde conviven enfoques, modelos

e instrumentos planteados desde perspectivas y finalidades educativas diversas. Aludiendo a Miller (2003) citado por Maldonado (2018), la autora propone que lo anterior representa una preocupación de los formadores, cuando se aspira al desarrollo de mayor autonomía profesional en el marco de la sociedad intensiva en el aprendizaje.

Por otra parte, Manzi, González y Sun (2011, p. 212), al analizar los resultados de la Evaluación Docente, plantean el tema de la evaluación como una preocupación particular de los profesores durante su formación continua, toda vez que el diseño de instrumentos y procedimientos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje constituye uno de los aspectos cuyo dominio está directamente relacionado con el buen ejercicio. Esto hace referencia al estudio de la Evaluación Docente en Chile del año 2011, donde se estudió el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Los autores: “Buscan dar cuenta del contexto y desarrollo histórico del programa, características y los resultados obtenidos; comunicar los datos de diversos estudios que se han realizado alrededor de la evaluación” (2011, p.10).

Dentro de los aspectos considerados como distintivos del desempeño docente, se encuentran indicadores alusivos al dominio de la evaluación, cuyo tema nos convoca en este anteproyecto. A fin de reportar resultados en este aspecto, a continuación, se presentan dos figuras (gráficos) del estudio. El primero, informa resultados promedio por cada una de las dimensiones valoradas en el Portafolio, de las cuales nos interesa resaltar la Dimensión C (“Calidad de evaluación de unidad”) y Dimensión D (“Reflexión a partir de los resultados de la evaluación”).

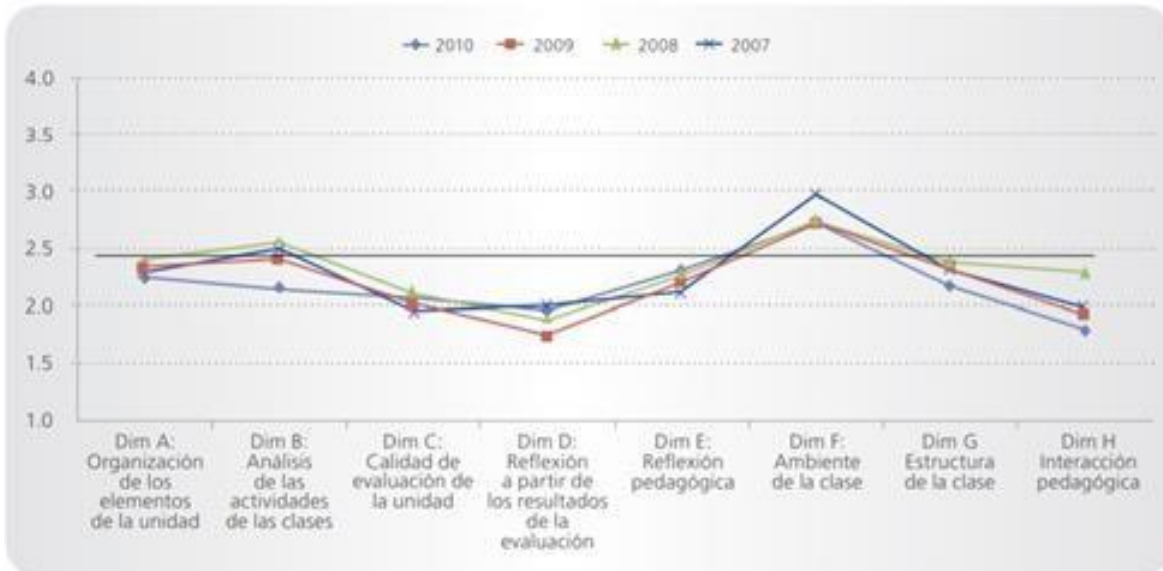


Figura 2. Promedio por dimensión del Portafolio 2007 – 2010. Fuente: Extraído de La Evaluación Docente en Chile (Manzi, González y Sun, 2011, p.102)

De la figura (gráfico) anterior podemos señalar que hay una evidencia empírica de que en cuatro grupos de profesores/as evaluados/as, la Dimensión D de evaluación está bajo el promedio y alcanza más baja de puntuación que la Dimensión C en prácticamente todos los grupos. En la segunda figura (gráfico), se puede observar la relación entre estos resultados y la proporción de docentes por nivel de desempeño; a saber: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado.

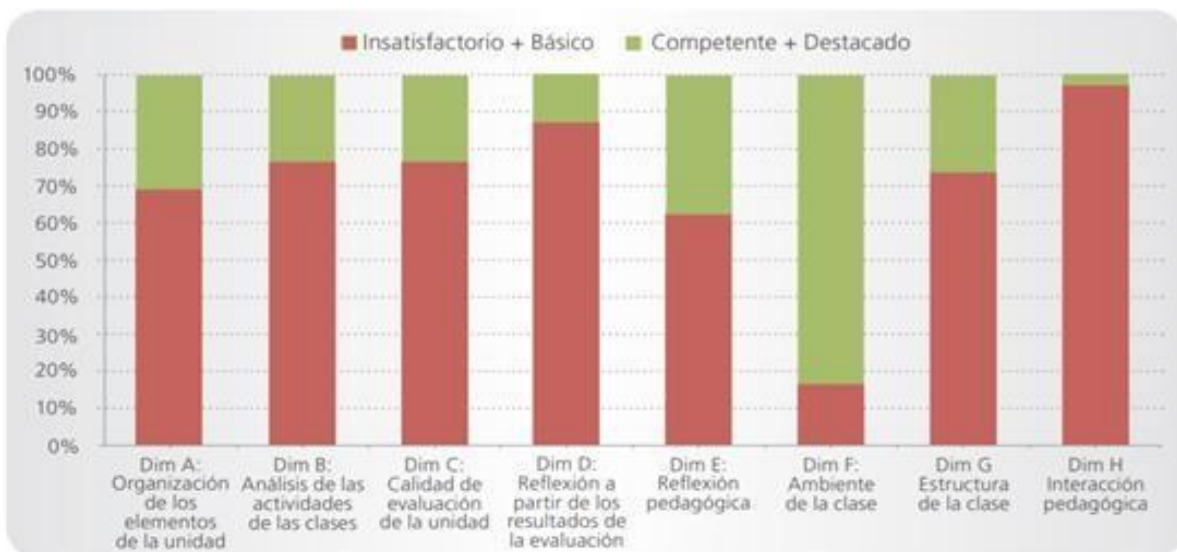


Figura 3. Proporción de docentes por nivel de desempeño por dimensión del Portafolio 2010. Fuente: Extraído de La Evaluación Docente en Chile (Manzi, González y Sun, 2011, p.102)

De la figura anterior (gráfico) anterior se infiere que más del 70% de los datos en la dimensión C y del 80% de la dimensión D están asociados al desempeño de las y los profesores evaluados en la clasificación de Insatisfactorio y Básico; con cerca del 30% y 20% para los docentes categorizados en Competente y Destacado, de lo que se desprende que el ámbito de la evaluación es una situación que presenta desafíos para todos los grupos de docentes en ejercicio considerados en este resumen de información.

Por otro lado, Jara (2013), en una ponencia sobre prospectiva educacional, expresa que la evaluación se trata, en definitiva, de: “Un proceso que conlleva un cambio de actitud desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia una valoración del proceso”. Desde nuestro punto de vista, dicho planteamiento señala que los y las profesionales de la educación necesitan una formación docente acorde a los tiempos y a las necesidades presentes y futuras, inclusive, se requiere el compromiso de las y los docentes en formación para llevar a cabo la evaluación de la manera óptima posible.

En complemento, Maldonado (2018), afirma que:

Esta situación resulta controversial en particular para los estudiantes en Formación Inicial Docente, quienes durante su trayectoria formativa han construido el imaginario del ser profesor fundamentalmente a partir de sus experiencias como sujetos evaluados, con escasas oportunidades para identificar los supuestos que subyacen a los distintos enfoques de la evaluación. (p.133)

Todo lo anteriormente señalado, invita a detenerse en la evaluación como un ámbito de conocimiento y experiencia profesional en la Formación Inicial Docente. Para ello, se abordará desde el constructor de “saberes de la profesión docente”.

3.1.2 Orientaciones y normas sobre Evaluación

Desde el punto de vista normativo, cabe precisar que el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) establece diferentes políticas educacionales para el sistema

escolar chileno, que ofrecen orientaciones para abordar la enseñanza y la formación de las y los estudiantes en Formación Inicial Docente.

En primer lugar, está el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) (MINEDUC, 2021) que viene a orientar a las y los docentes en su actividad profesional a nivel de aula. En este documento se presentan cuatro dominios que hacen referencia desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso. Respecto a las orientaciones acerca de la Evaluación, el Dominio A (Preparación de la Enseñanza) y el Dominio C (Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes) indican lo siguiente:

Tabla 1
Orientaciones acerca de la Evaluación

Dominio	Criterio	Descripción
A. Preparación de la Enseñanza	Criterio 5	Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Criterio 6	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco para la Buena Enseñanza (2008, p.11)

De la tabla se desprende que debemos manejar estrategias de evaluación y tener en consideración que a la hora de evaluar esta debe tener un objetivo, el cual debe estar relacionado con los documentos curriculares que emanan desde el Currículum Nacional. Junto con ello, las evaluaciones deben ser para todos y todas nuestras estudiantes, cuidando el proceso de enseñanza y su evaluación.

Por lo tanto, el MBE aborda las competencias necesarias para una labor docente de calidad, debido a que buscan dar cuenta de las principales áreas de acción profesional que son de responsabilidad del profesor.

Otra de las orientaciones educativas para la formación de las y los profesores de Chile son los Estándares Orientadores para Egresados de carreras de Pedagogía en

Educación Básica - Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (MINEDUC, ajustado en una segunda versión 2012). En este documento, el Estándar Pedagógico número 6 hace referencia a la evaluación, y señala que:

El futuro profesor o profesora comprende la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencia para verificar el aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de mejorar su enseñanza y el aprendizaje. Conoce, diseña y adapta diferentes estrategias e instrumentos que proveen distintas y suficientes oportunidades para que los y las estudiantes demuestren lo que han aprendido. Comprende que las estrategias y los criterios de evaluación deben ser coherentes con los objetivos y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y que deben ser comunicados oportunamente. Está preparado para ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad para monitorear su propio aprendizaje. Comprende que es su responsabilidad certificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y que estén relacionados con los requerimientos del sistema escolar al respecto. (p.34)

Por ende, en otras palabras, es labor del profesorado conocer sobre evaluación, saber en qué momento, cómo y de qué manera se debe evaluar a las y los estudiantes, considerando las necesidades de las niñas y niños y, teniendo en cuenta las variadas estrategias de enseñanza presentes. Es esencial que estas orientaciones sean conocidas y analizadas por quienes están en FID, debido a que permitirá un mejor desarrollo profesional docente.

Por último, como normativa y un referente actual cabe destacar el Decreto 67 (MINEDUC, 2018). En términos generales, se infiere que la evaluación es un proceso para verificar, orientar y ajustar la enseñanza y el aprendizaje. Se enfatiza en la diversidad de procedimientos e instrumentos de evaluación y en el análisis de sus resultados con el propósito de mejorar tanto las estrategias de enseñanza como el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se destaca el rol de la retroalimentación y de la autorregulación de los aprendizajes, infiriendo que la evaluación pone su foco en ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin separarse ni entenderse como un producto final de la

enseñanza. Dentro de este lineamiento, una de las principales recomendaciones son las estrategias de retroalimentación dado que se consideran un aspecto clave en el crecimiento del aprendizaje.

El Decreto 67 otorga normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción. Estos términos son definidos en el Artículo número 2, tal como se presenta en la tabla:

Tabla 2

Definiciones de evaluación, calificación y promoción según el Decreto 67

EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	PROMOCIÓN
Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza.	Representación del logro en el aprendizaje a través de un proceso de evaluación, que permite transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje mediante un número, símbolo o concepto.	Acción mediante la cual el alumno culminó favorablemente un curso, transitando al curso inmediatamente superior o egresado del nivel de educación media. Además, el decreto establece ciertas normas que las y los profesores deben seguir para aplicar la evaluación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto n°67 (2018)

Complementa lo anterior el Artículo número 3, que señala: “Los alumnos tienen derecho a ser informados de los criterios de evaluación; a ser evaluados y promovidos de acuerdo con un sistema objetivo y transparente, de acuerdo con el reglamento de cada establecimiento” (MINEDUC, 2018). Esto resulta de interés dado que se relaciona con la importancia de explicitar criterios evaluativos, cuya información resultaría esencial en términos de transparencia.

3.2 El problema

3.2.1 El problema y preguntas de investigación

De los antecedentes expuestos, se desprenden algunas cuestiones básicas. Por un lado, es sabido que la tarea de evaluar es uno de los conocimientos y de las experiencias que forman parte de los saberes de la profesión docente. Por otro lado, se

han definido explícitamente clasificaciones o tipologías que explicitan el tipo de evaluación que se espera se implemente en los establecimientos educativos.

Frente a esto y en relación a la formación que se recibe en las Instituciones de Educación Superior encargadas de la FID, algunos autores plantean que existe, a nivel internacional, una insatisfacción respecto a la capacidad de las universidades e institutos de formación docente, para dar respuesta a las necesidades de esta profesión, manifestada por parte de los Ministerios de Educación, de los maestros y profesores en ejercicio y de los formadores de docentes (Esteve, 2000; Braslavsky, 2002; Darling Hammond, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009) citado en Vaillant, Manso (2012, p. 11). Por tanto, resulta de interés investigar, conocer y aprender sobre qué sucede en la FID, indagando de manera empírica, para obtener antecedentes que permitan profundizar con evidencias en torno a ello. Especialmente, en los saberes de la formación docente asociados a la evaluación, considerando que dicha noción se encuentra mencionada en los documentos curriculares de la página web del Currículum Nacional, en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) y en los Estándares Orientadores (MINEDUC, 2012).

Ante esto, cabe preguntarse qué sucede en las universidades del país encargadas de la FID, toda vez que al egresar los estudiantes serán profesionales idóneos para trabajar en el sistema escolar. Es decir, es necesario indagar en los saberes sobre evaluación del aprendizaje de los estudiantes en FID para retroalimentar el proceso formativo de los futuros profesores.

Dadas las condiciones de acceso, el problema se enmarcará en una Universidad de la región de Ñuble, entendida como caso de estudio. Específicamente se pretende responder en términos generales: ¿Qué saberes tienen sobre evaluación del aprendizaje las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble?

3.2.2 Justificación del problema

Como se mencionó anteriormente, una de las principales labores del profesorado es evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los educandos. Evaluar se

define como: “Conjunto de operaciones que tiene por objetivo determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio” (Tyler, 1999), citado en Foronda Torrico y Foronda Zubieta (2007, p.16).

En particular, cabe pesquisar acerca de la evaluación como objeto de aprendizaje durante la FID, cuyo conocimiento y experiencia contribuiría a una formación adecuada y buen ejercicio de la profesión según lo esperado. Asimismo, disponer de información empírica en este caso, podría contribuir al mejoramiento de la FID en la población objeto de estudio y, en prospectiva, tener impacto en los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica² y Evaluación Docente³, toda vez que en este tipo de instancias se incorporan aspectos conceptuales directamente relacionados con la práctica evaluativa. De esta forma se aspira a hacer un nexo con los conocimientos teóricos y prácticos que se han adquirido durante los cuatro años de Formación Inicial Docente, considerando que la evaluación está presente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Ante esta expectativa, el problema de investigación consiste en analizar los saberes sobre evaluación del aprendizaje que han adquirido las y los estudiantes Pedagogía en Educación General Básica. Específicamente, conocer qué están aprendiendo respecto de la evaluación del aprendizaje, cómo lo están aprendiendo y aplicando en sus prácticas pedagógicas, debido a que existe una expectativa en cuanto al desempeño docente, pues, se espera que cada profesor y profesora sepa cómo ejercer su rol en la educación antes de su ejercicio laboral docente.

² **La Evaluación Nacional Diagnóstica (END)** es una evaluación que aplica MINEDUC, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), a todos los y las estudiantes de pedagogía que se encuentran en su penúltimo año de FID (CPEIP, 2020).

³ **El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (o Evaluación Docente)** es una evaluación obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los Servicios Locales de Educación a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación (CPEIP, 2020).

IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Analizar los saberes sobre evaluación del aprendizaje en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar el conocimiento sobre evaluación del aprendizaje que han adquirido durante sus años de estudio las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.
- Conocer la experiencia sobre evaluación del aprendizaje que han adquirido con sus prácticas pedagógicas durante sus años de estudio las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.
- Comparar coincidencias y/o divergencias entre conocimiento y experiencia que dan cuenta de los saberes sobre evaluación del aprendizaje.

V. SUPUESTOS

Dada la naturaleza de esta indagación, se formularán algunos supuestos:

Un primer supuesto es que las y los estudiantes del grupo de estudio manejan algunos conocimientos en el campo de la Evaluación, pero no a cabalidad. Esto debido a la poca indagación y/o falta de profundización teórica y formal respecto a contenidos generales en el campo de la evaluación. Cabe considerar, además, el poco auge que se entrega en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica al desarrollo de conocimientos y experiencias para evaluar de manera específica en las asignaturas de carácter disciplinar, tal como ya se ha documentado en estudios recientes (Navarro, Förster, Méndez y Meckes, 2021).

Un segundo supuesto es que las y los estudiantes desconocen las normativas de evaluación que entrega el Ministerio de Educación, específicamente el Decreto N°67 (2018), dado que se trata de un documento de carácter reciente.

VI. METODOLOGÍA

El marco metodológico está referido al:

Conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos; a propósito de permitir descubrir y analizar los supuestos del estudio y de reconstruir los datos, a partir de los conceptos teóricos convencionalmente operacionalizados.

(Balestrini, 1998, p. 125)

En otras palabras, es la estructura sistemática para la recolección, ordenamiento y análisis de la información, que permite la interpretación de los resultados en función del problema que se investiga.

A continuación, se explicita el enfoque y diseño metodológico, muestras y/o participantes, técnicas de recolección y procedimientos a utilizar en esta investigación educativa.

6.1 Enfoque metodológico

Esta investigación, en términos amplios, parte de la idea de que es de interés investigar la Evaluación como un tópico clave en la enseñanza y la Formación de Profesores, cuyas temáticas son afines al fenómeno de Educación⁴. De manera más concreta, se adscribe al tipo de investigación cualitativa y al paradigma interpretativo,

⁴ En este sentido, nuestra investigación se orienta en la línea del diseño fenomenológico. La fenomenología es una filosofía, un enfoque y un diseño de investigación. Su origen se remonta al matemático Edmund Husserl (1859-1938) y el diseño fenomenológico su principal propósito es: “Explorar, describir y comprender la experiencia de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p.495).

que intentará describir a partir de los actores educativos: *¿Qué saberes manejan sobre evaluación del aprendizaje las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble?* Para lo cual resulta apropiado indagar en *¿Qué conocimientos sobre evaluación del aprendizaje tienen las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble?* Y

¿Qué experiencia han adquirido sobre evaluación del aprendizaje las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble?

Es interpretativo, ya que a partir del relato e interpretaciones de los actores busca *analizar los saberes respecto a evaluación del aprendizaje en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble*. De esta forma, el estudio comprende un carácter descriptivo, pues describirá los saberes (conocimiento y experiencia que han adquirido durante las prácticas pedagógica) de las y los profesores en formación sobre evaluación en la carrera de Pedagogía de Educación General Básica sobre evaluación. Coherentemente con lo anterior, el estudio emplea técnicas de recolección de información cualitativas: entrevistas semiestructuradas individuales.

6.2 Diseño de investigación

“Existen diversas formas de abordar la investigación cualitativa. Para comprender una realidad compleja es necesario profundizar en ella a través de metodologías que permitan un abordaje holístico y sistemático” (Mendivil, 2020, p. 41). Nuestra investigación responde a las características del diseño de investigación de un Estudio de Caso (en adelante EDC), es definido como un “Sistema delimitado en tiempo y espacio, que tiene un funcionamiento específico (actores, relaciones e instituciones sociales) donde se busca dar cuenta de la particularidad de este en el marco de la complejidad”. (Stake, 1994,1995; Creswell, 1998; Denzin 2011; Gerring 2012) citado en Mendivil (2020, p.42).

Se trata de un estudio focalizado que analiza algunos aspectos o temas tanto de un asunto teórico como de alguna práctica de la realidad educativa. Es un método especialmente apropiado para analizar problemas de la práctica educativa en tanto permite estudiar “sucesos en acción, de forma natural” (Simons, 2009, p.22). En otras palabras, nuestro EDC se basa en *analizar los saberes sobre evaluación del aprendizaje en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble*, entendiendo que la evaluación es un proceso que se presenta constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes, por ende, es esencial que docentes en formación conozcan sobre el tema de estudio.

Creswell (2018) y Simons (2009) citado en Mendivil (2020), lo conciben como: “Un enfoque cualitativo, donde el investigador explora un caso, entendido como un sistema acotado de la realidad” (p.42). En este sentido, como investigadoras de esta tesis, nuestro caso a explorar es el conocimiento de evaluación centrado en los estudiantes de PEGB de una universidad. Como consecuencia, permite dar cuenta y describir al detalle tanto el caso como los temas que emergen del mismo y, a partir de ello, elaborar un informe detallado.

6.3 Unidad de estudio: Carrera de Pedagogía en Educación General Básica en una Universidad regional de Ñuble

Al estudiar la formación del profesorado en evaluación, resulta de interés indagar en las especificaciones emanadas por las instituciones educativas de la FID. En este ámbito, las universidades del país cuentan con perfiles de egreso que permiten explicitar la formación pedagógica, disciplinar y su labor docente. En el contexto de la presente investigación, se ha tomado la decisión de enfocar el estudio en una universidad particular, dado el acceso y la proximidad con la carrera. El caso será en una Universidad de la región de Ñuble.

La carrera de Pedagogía en Educación General Básica en dicha Universidad tiene una trayectoria de 52 años de funcionamiento y experiencia, reconocida en la formación de profesores de Educación General Básica a nivel regional y nacional. Tiene una acreditación de 6 años (desde el 02 de julio 2015 hasta el 02 de julio del 2021),

otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Actualmente está en proceso de acreditación.

Respecto a la formación de las y los futuros profesionales de educación, la carrera cuenta con un régimen semestral de una duración de 8 semestres. Al término del plan de estudios, se otorga, en primer lugar, un grado académico (Licenciado(a) en Educación) y, en segundo lugar, el título profesional (Profesor(a) de Educación General Básica).

En cuanto a la línea de formación práctica, en el itinerario formativo cuenta con talleres de prácticas de observación, intermedias, rural y profesional, estas dos en los dos últimos semestres académicos. A nivel nacional, es una carrera que se destaca por su práctica rural, la que permite que las y los estudiantes conozcan el sistema educativo desde la perspectiva multigrado, cuyas herramientas y estrategias de enseñanza potencian su formación.

Respecto al perfil de egreso de la carrera indica que:

El egresado de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica [de la universidad, caso] es un profesional competente que demuestra dominio de los contenidos pedagógicos, como también, de las especialidades correspondientes al currículum de Educación Básica del sistema educacional vigente. Su temprana vinculación con el medio escolar, urbano y rural constituye una impronta, que le permite un desarrollo integral, así como un posicionamiento en los distintos escenarios sociales y educativos de la región. Es por ello por lo que, el egresado está capacitado para desempeñarse en cualquiera de los establecimientos educacionales de Educación Básica del país, tanto rural como urbano. Del mismo modo, es capaz de desarrollar otras actividades derivadas de su amplia formación académica. (Fuente Web Institucional)

Junto a la glosa anterior, podemos decir que se espera que el egresado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la universidad:

Sea capaz de evaluar, criteriosamente, los procesos de aprendizaje de los distintos subsectores, de acuerdo con los principios educacionales del marco

curricular vigente y, en conformidad, a un marco de referencia y a instrumentos correspondientes a la evaluación auténtica. Es decir, se alberga la expectativa de un conocimiento sobre evaluación. (Fuente Web Institucional)

En el presente estudio, se comprende que, para el logro de este Perfil de Egreso, la carrera dispone de mecanismos formales para explicitar los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar, los contenidos y la metodología de enseñanza a emplear en el curso, sumado a especificaciones respecto de las evaluaciones y la bibliografía del nivel. En este caso, se destacan tres mecanismos a considerar: plan de estudio, malla curricular y programa de asignatura. La definición operacional de cada uno de ellos en el contexto de la institución se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3

Definiciones de Plan de estudio, Malla Curricular y Programa de Asignatura

Plan de Estudio	Malla Curricular	Programa de Asignatura
Es la organización de las asignaturas, seminarios, talleres y prácticas profesionales, que permitan desarrollar la trayectoria para el logro o cumplimiento del perfil profesional de egreso, en el que se consigna pre ycorrequisitos, créditos y horas. El plan de estudios se articula sobre la base de principios de secuenciavertical, continuidad, integración y coherencia horizontal. Además, este se estructura, teniendo en consideración el perfil institucional y los perfiles de egreso definidos por cada carrera.	Corresponde al diagrama de flujo del plan de estudio, la que permite observar gráficamente la trayectoria y organización del plan.	Es la propuesta o guía de desarrollo de la asignatura que contiene, básicamente, las competencias, aprendizajes esperados, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la propuesta didáctica con sus actividades y evaluación de los aprendizajes. Incluye, además, la bibliografía pertinente

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo Educativo de una Universidad de la Región de Ñuble (2021).

A continuación, se presenta el plan de estudios de la carrera:

Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
I SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Sociología General • Tecnologías y Aprendizaje • Psicología General y del Desarrollo • Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural • Estrategias de Comunicación • Expresión Artística 	III SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad, Cultura y Educación • Currículo y Evaluación Educacional I • Educación Matemática I • Didáctica de las Ciencias Naturales • Artes Musicales • Formación General • Didáctica de las Ciencias Sociales 	V SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación II • Investigación Educacional Cuantitativa • Educación Matemática III • Didáctica de la Educación Tecnológica • Formación General • Didáctica de la Educación Física • Taller de Práctica: Expresión Artística 	VII SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Titulación I • Currículo Multigrado • Taller de Práctica: Lenguaje y Educación Matemática • Taller de Práctica Rural
II SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía General • Psicología Educacional • Estudio y Comprensión de la Naturaleza • Estudio y Comprensión de la Sociedad • Artes Visuales • Taller: Escuela y Entorno 	IV SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Currículo y Evaluación Educacional II • Educación Matemática II • Educación Tecnológica • Didáctica de la Expresión Artística • Educación Física • Taller de Práctica: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural • Lenguaje y Comunicación I 	VI SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica del Lenguaje y Comunicación • Investigación Educacional Cualitativa • Didáctica de Educación Matemática • Gestión Educacional • Necesidades Educ. Especiales • Taller de Práctica; Educ. Física y Tecnológica • Orientación Educacional 	VIII SEMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Titulación II • Práctica Profesional

Figura 4. Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad de la región de Ñuble.

Del plan de estudios presentado anteriormente, se puede deducir que las asignaturas que incorporan el contenido de evaluación explícitamente son las cátedras de Currículo y Evaluación Educacional I y Currículo y Evaluación Educacional II. Además, incorporan contenidos de evaluación en sus programas de asignaturas las didácticas, tales como, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Artística, Didáctica de la Educación Tecnológica, Didáctica de la Educación Física, Didáctica del Lenguaje y Comunicación y Didáctica de Educación Matemática.

6.4 Participantes del estudio: estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica

En esta investigación, la unidad de estudio es la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad regional de Ñuble. Para alcanzar los propósitos del estudio, los participantes fueron estudiantes de IV año la carrera (último año de FID), que han cumplido/han aprobado gran parte de los programas de asignatura formativos del plan de estudios, se encuentran ad- portas de egresar y serían potencialmente/hipotéticamente aquellos estudiantes que cumplen el perfil de egreso. Por ende, ya han construido saberes y herramientas necesarias que debiese tener una

profesora o profesor de Educación Básica en cuanto al objeto de estudio de nuestra investigación.

La selección de los sujetos se realizó mediante un criterio intencionado. Lo anterior, por la poca disponibilidad de acceso, dada la falta de tiempo y situaciones personales/laborales que impedían una mayor participación. Cabe señalar, que todos los participantes fueron incluidos en el estudio una vez aceptaron los términos y condiciones de la investigación a través del “Consentimiento informado” (ANEXO N°1), acorde a normativas éticas para este tipo de trabajos académicos.

6.5 Técnicas de recolección de información

Para la recolección de datos, acorde a los propósitos del estudio, se utilizó la entrevista semi-estructurada, con el fin de obtener información respecto a los saberes pedagógicos (conocimientos y experiencias) sobre la Evaluación del Aprendizaje.

6.5.1 Validación de expertos

Previa a la aplicación, se realizó una validación de jueces expertos en la que participaron dos académicos relacionados con el área de investigación en estudio. Ambos cumplían con tener el perfil de grado de doctor en áreas de Educación y/o Ciencias Sociales; contar con investigación en el área de FID y/o Evaluación (Proyectos Internos, Fondecyt, entre otros), han conocido el perfil de la carrera, contaban con disponibilidad y han decidido participar voluntariamente.

En la validación se presentaron las preguntas a emplear en las entrevistas que servirían para recabar la información necesaria, clasificadas según las categorías y subcategorías de análisis. El propósito fue atender relación entre la pregunta y categoría/subcategoría. Los jueces debieron estar de acuerdo en un 75% de los casos, como mínimo para validar cada pregunta. Estas fueron:

6.5.1.1 Categorías

Saberes de la Profesión Docente: En esta investigación se entenderá por saberes de la profesión docente a todo aquello las y los estudiantes manejan sobre evaluación del aprendizaje,

considerando el conocimiento y experiencia adquirida en sus prácticas pedagógicas durante sus años de estudio de Formación Inicial Docente.

6.5.1.2 Subcategorías

Conocimiento: En esta investigación se entenderá por conocimiento toda información que las y los estudiantes hayan adquirido sobre evaluación del aprendizaje durante sus años de estudios de FID.

Experiencia: En esta investigación se entenderá por experiencia todo aquello que las y los estudiantes han logrado aprender sobre evaluación del aprendizaje según sus prácticas pedagógicas durante sus años de estudio de FID.

Asimismo, la validación consistió en revisar cada una de las preguntas en tres niveles: coherencia, pertinencia y redacción. En el caso de sugerencias de forma o vocabulario, se incorporaron ajustes. A continuación, se presenta una tabla con las especificaciones y los porcentajes obtenidos.

Tabla 4

Resumen de validación de expertos

CATEGORÍA	Nº preguntas a validar	% preguntas con observaciones de los jueces respecto de redacción, vocabulario u orden gramatical		Nº de preguntas Seleccionadas para la aplicación
CONOCIMIENTO	09	Juez 01	Juez 02	07
		44,4%	55,5%	
EXPERIENCIA	08	Juez 01	Juez 02	06
		37,5	25%	

Fuente: Elaboración propia (2021).

De este modo, de las 17 interrogantes del Guion de Preguntas original, fueron seleccionadas para la aplicación, un total de 13 preguntas. Este proceso de validación se realizó durante el mes de septiembre del año 2021.

A continuación, se presenta un esquema que especifica la coherencia entre la pregunta de investigación, el objetivo del estudio, las categorías y subcategorías de preguntas.

Tabla 5

Esquema coherencia entre pregunta de investigación, objetivo específico, categoría y listado de preguntas

Pregunta de investigación	Objetivo Específico	Categoría: subcategoría	Listado final de preguntas
¿Qué conocimientos sobre evaluación del aprendizaje tienen los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble?	Identificar el conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje que han adquirido durante sus años de estudio las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.	Saber de la profesión docente: Conocimiento	<p>P1: Como docente en formación, ¿qué sabes sobre evaluación del aprendizaje?</p> <p>P2: Como docente en formación, ¿para qué se debe evaluar el aprendizaje? Explique, por favor.</p> <p>P3: Como docente en formación, ¿qué conocimientos tienes respecto con la evaluación formativa y sumativa?</p> <p>P4: Como docente en formación, ¿qué conocimientos tienes respecto de la evaluación diagnóstica de los aprendizajes en el sistema escolar?</p> <p>P5: Como docente en formación, ¿qué funciones o tipos de evaluación conoces para aplicar una evaluación del aprendizaje?</p> <p>P6: Según los diferentes documentos existentes de normativa educativa, ¿conoces cómo se presenta la evaluación del aprendizaje en los Estándares Orientadores? Explica por favor</p> <p>P7: En el ámbito de la educación existen variados decretos, en este escenario, ¿qué información has recibido sobre el Decreto n°67 de evaluación del aprendizaje vigente</p> <p>P8: ¿Cómo ha sido tu experiencia con las evaluaciones formativas y sumativas durante las prácticas en los diferentes establecimientos?</p> <p>P9: ¿cómo ha sido tu experiencia con la evaluación diagnóstica durante las prácticas en los diferentes establecimientos?</p> <p>P10: En relación con tu experiencia como docente en formación, ¿quién/es puede/n aplicar una evaluación del aprendizaje?</p> <p>P11: En relación con tu experiencia como docente en formación, ¿en qué momento se puede aplicar una evaluación del aprendizaje?</p> <p>P12: En relación con tu experiencia de formación docente, ¿qué rol le asignas a la retroalimentación en la evaluación del aprendizaje? ¿en qué momento sería oportuno retroalimentar?</p> <p>P13: Según tu experiencia como docente en formación, ¿qué sentido le atribuyes a la evaluación del aprendizaje?</p>
¿Qué experiencia han adquirido sobre evaluación del aprendizaje las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble?	Conocer la experiencia sobre la evaluación del aprendizaje que han adquirido con sus prácticas pedagógicas durante sus años de estudio las y los estudiantes de IV año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.	Saber de la profesión docente: Experiencia	

Fuente: Elaboración propia (2021).

A continuación, se presenta un esquema resumen:

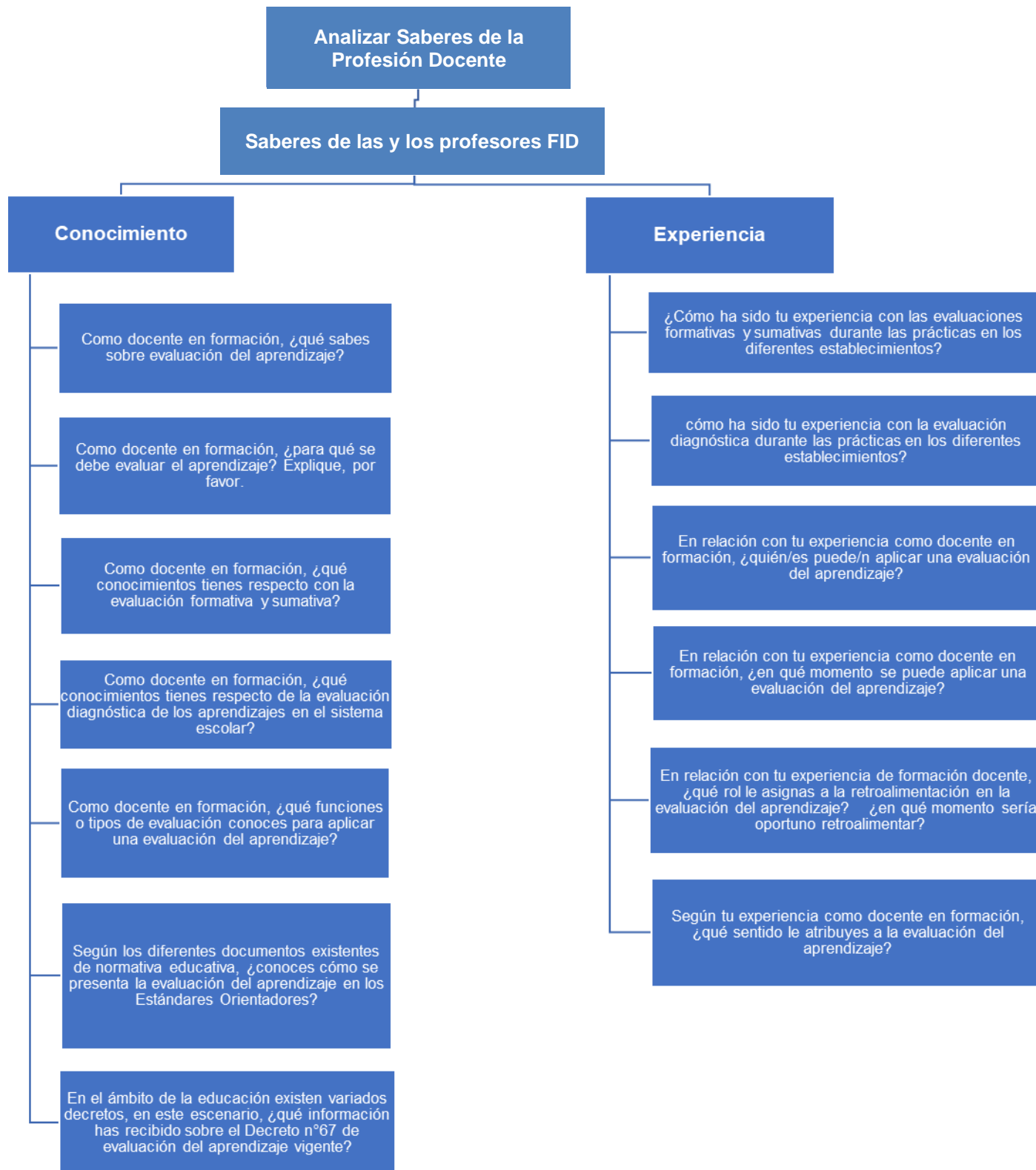


Figura 4. Fuente: Elaboración propia (2021).

6.5.2 Entrevista piloto

Durante la tercera semana de octubre del 2021, se aplicaron dos entrevistas piloto a estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad de la región de Ñuble con las preguntas seleccionadas después de la validación de expertos. Los resultados nos permitieron organizar de la manera más opima nuestro cuestionario. Es decir, ajustar el tiempo estimado de duración, que el consentimiento informado fuera comprensible y acotado, las preguntas estuviesen en un orden gramatical, fueran fáciles de comprender y responder, entre otras.

6.6 Procedimientos de análisis de datos

Para el análisis de la información se trabajó con el método de análisis de contenido, a través de un procedimiento de carácter inductivo. A partir de segmentos de relatos de las personas entrevistadas, se realizó una tabulación y reducción de datos, por medio de distintas tablas (Matriz de Análisis) por categoría. Se realizaron comparaciones y posibles contrastes para establecer síntesis y conclusiones.

VII. RESULTADOS

Los resultados se presentarán acorde a los objetivos específicos y preguntas de investigación; distinguiendo aspectos según los dos componentes de los saberes de la profesión docente considerados en el estudio: conocimiento y experiencia. Para ello, se hará un listado de puntos claves, con segmentos representativos del relato de los informantes, ocupando como marca textual la letra E de “Entrevistado” seguido del número de la entrevista. Así, E15 equivale a las palabras del sujeto quince.

A continuación, se informan los resultados sobre la categoría de conocimiento. En este caso, se destacan los siguientes puntos:

a) Tipos de evaluación

Dentro de esta categoría, en los relatos encontramos alusiones explícitas a tres tipos de evaluación. En primer lugar, se alude a la función de la evaluación, ya sea, diagnóstica, formativa, sumativa y monitoreo. En segundo lugar, se alude a los agentes evaluadores, a través de las alusiones a la participación de los estudiantes en autoevaluación y coevaluación. Y, en tercer lugar, se alude a los instrumentos de evaluación, tales como pruebas escritas, presentaciones orales, rúbricas, listas de cotejo, entre otras. Por ejemplo, algunos de los y las entrevistadas señalan lo siguiente:

“Conozco la evaluación formativa y la evaluación sumativa” (E15)

“Los tipos de evaluación que conozco son evaluación formativa, diagnóstica y sumativa” (E19)

“Los tipos de evaluación que conozco son la sumativa, la formativa, autoevaluación, coevaluación, además conozco las listas de cotejo, las rúbricas, las autoevaluaciones y evaluaciones diagnósticas” (E12)

[Hay evaluaciones de] *“proceso, monitoreo y la sumativa y pueden ser también evaluaciones autoevaluaciones” (E4)*

Respecto a las funciones de la evaluación, la mayoría de los informantes declaran que esta corresponde a la diagnóstica, la sumativa y la formativa. No obstante, nos encontramos con quienes expresan confusión de las funciones respectivas, al vincularlas con la temporalidad y/o la calificación. Por ejemplo, algunos de los entrevistados señalan lo siguiente:

“Normalmente la evaluación diagnóstica se hace a principio de año cuando son del sistema escolar” (E2)

“La evaluación diagnóstica se hace al inicio del año escolar y es para saber si adquirieron todos los conocimientos necesarios para pasar al siguiente curso y además para nivelar el curso” (E13)

Además, es importante señalar que gran porcentaje de discursos asocian la evaluación formativa y la evaluación sumativa a una calificación. Es el caso de:

“La evaluación formativa, es realmente la que va con la nota, la nota en el libro y la sumativa son evaluaciones que uno va haciendo durante el proceso en el cual está enseñando los contenidos a los niños” (E6)

“Las notas de evaluación formativa eran notas de proceso y las sumativas son las notas que van al libro” (E9)

De lo anterior, se puede deducir que los informantes hacen mención a algunos términos de los tipos de evaluación, cuyas definiciones se respaldan en fuentes académicas o en el material del Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, hay quienes asocian distintas modalidades de evaluación con calificación y confunden las funciones formativas y sumativa, discrepando de las orientaciones de la literatura vigente. Puesto que el Decreto 67 (2018) en el artículo 4° señala que la función de la evaluación formativa: “tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos” (MINEDUC, 2018, s.p). De la misma forma, se indica que la función de la evaluación sumativa será: “certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos” (MINEDUC, 2018, s.p). Entonces, se entiende que la primera será para acompañar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los niños, a diferencia de la segunda.

b) Objeto a evaluar

Respecto del objeto a evaluar, la mayoría de los relatos versa sobre la idea de que la evaluación del aprendizaje sirve para poder darnos cuenta si el niño o la niña ha alcanzado los Objetivos de Aprendizaje; y por medio de este, haber aprendido en su totalidad. Fundamentalmente, esto se asocia a haber adquirido conocimientos frente a un contenido en específico. Algunos de los entrevistados señalan lo siguiente:

“La evaluación sirve para ver cómo van aprendiendo los niños, cómo lo están aprendiendo y si es que realmente lo están aprendiendo” (E8)

“La evaluación nos sirve para saber qué sabe el estudiante o si aprendió o no comprendió el contenido” (E13)

De lo anterior, se alude a un cierto consenso en torno a la evaluación de los aprendizajes asociada al contenido y logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. De esta forma, se infiere que los relatos guardan cierta coherencia con lo que la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) expresa en cuanto a la evaluación, señalando que: “es un proceso que permite recoger evidencias sobre el aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas en un momento dado” (MINEDUC, 2006, p.42).

En relación con este mismo tema, cabe inferir una visión técnica en casos aislados, en los cuales los informantes señalan que “La evaluación de los aprendizajes es una herramienta para poder medir y para poder también conocer el aprendizaje” (E15). De la misma manera expresan que “La evaluación del aprendizaje no siempre tiene que ir con nota” (E6), lo que invita a una revisión de la diferencia entre evaluación y calificación.

c) Evaluación asociada a la Enseñanza

La enseñanza (entendida como la entrega de conocimiento impartida por las y los profesores) se destaca en la mayoría de los discursos como un punto asociado

explícitamente a la evaluación. Así se observa en frases que responden a qué enseñé y cómo lo enseñé. En este caso destacamos lo siguiente:

“La evaluación sirve para ver si realmente lo que estamos exponiendo en clases o la forma en que expones las cosas, las materias, las asignaturas está siendo la óptima para que todos los estudiantes aprendan” (E1)

“El rol de la evaluación sirve para uno hacer una autocrítica de uno sobre cómo está enseñando” (E19)

[Se debe evaluar para saber sobre los] *“conocimientos que yo enseñé como docente” (E6)*

[Se debe evaluar para saber] *“si lo que nosotros les estamos enseñando a ellos, realmente lo están comprendiendo” (E8)*

Esto indica una relación entre la importancia de la enseñanza impartida por los y las docentes y la evaluación de los aprendizajes. Al respecto, Villar señala que: “la formación del profesorado consiste en enseñar a los alumnos de los programas formativos cómo deben aprender a enseñar” (1990, p.36) citado por Rodríguez (2019, p.17). Por ende, es posible sostener que la tarea del profesor es enseñar y esta enseñanza se va evaluando periódicamente.

d) La evaluación como un tema necesario de abordar en la FID

Se observó que varios de los y las entrevistados coinciden en declarar una necesidad de formación en el ámbito de la evaluación, puesto que presentan confusión en cuanto al dominio de la evaluación de los aprendizajes. Ante esto, se destacan expresiones acerca de no tener claridad o una idea exacta por la falta de información, situación que asocian a la formación docente impartida por la universidad. Por ejemplo, algunas de las y los entrevistados señalan lo siguiente:

“En este momento no estoy muy clara en mis ideas respecto a la evaluación del aprendizaje” (E2)

“Es que no sé de evaluación la verdad” (E9)

“Igual la universidad nos entregó poca información con respecto a las evaluaciones del aprendizaje” (E10)

Asimismo, hay quienes manifiestan una relación con el deber ser de la evaluación de los aprendizajes según las diferentes necesidades que presentan las y los estudiantes, es decir, que las evaluaciones se deben ajustar a la realidad. Y una minoría opina que no se puede evaluar de la misma manera a las y los estudiantes. A saber:

“La evaluación de los aprendizajes la mayoría del tiempo es igual para todos, pero no debería ser así” (E7)

“Debemos utilizar varias estrategias de evaluación, no enfocarnos siempre en una porque tenemos que adecuarnos a la modalidad en la que estamos y realidad de los niños” (E20)

“Tampoco se puede evaluar a todos de la misma forma. Tampoco es muy justo el sistema de evaluación que hay” (E7)

Por otra parte, resulta interesante destacar lo que han señalado la mayoría de los y las entrevistadas respecto del marco normativo de evaluación, pues declaran que no conocen y no han recibido información sobre el Decreto n°67 de Evaluación, Calificación y Promoción. Entre las razones que lo explican, resaltan:

“No recuerdo haber pasado eso del decreto de evaluación” (E8)

“El decreto 67 en la universidad lo nombraron, pero no lo vimos en profundidad” (E20)

[Respecto al decreto N°67 de evaluación] *“tampoco he recibido información en la carrera, no recuerdo haberlo visto” (E9)”*

[En relación con el decreto N°67] *“Sé que es un decreto que empezó a regir ya hace un par de años 2017-2018 más o menos, en adelante sé que te va dando como ciertos estándares para evaluar, pero tampoco lo manejo bien” (E18)*

A raíz de lo mencionado anteriormente, se infiere que existe una falta de formación docente en cuanto a la evaluación de los aprendizajes y su marco normativo.

Continuando con la presentación de resultados, en el siguiente apartado, se informan los resultados sobre la categoría de **experiencia**. En este caso, se destacan los siguientes puntos:

a) Sentido de la evaluación

Los informantes declaran que el sentido de la evaluación se relaciona con saber si los estudiantes han logrado aprender y adquirir un conocimiento necesario. De la misma forma, algunos entrevistados señalan que la evaluación sirve para conocer si el profesor está enseñando de la manera óptima según la realidad de los niños y niñas. Al respecto, es relevante destacar:

“El sentido de la evaluación tiene un propósito de evaluar al alumno y de evaluarme a mí misma, sin ella al menos no sabríamos cómo van los estudiantes en su aprendizaje” (E2)

“La evaluación cumple un rol para mí de que tu estas desarrollando bien tu labor” (E3)

“El sentido es para saber que si tu estas cumpliendo como bien, sí estoy explicando bien los contenidos, los estás pasando bien y si es que tus alumnos te están entiendo, aprendiendo contenidos” (E10)

[El sentido de la evaluación es] *“para saber si los estudiantes aprendieron” (E13)*

De lo anterior, resulta interesante el sentido que le atribuyen a la evaluación desde su experiencia, pues esta gira en torno al aprendizaje de las y los estudiantes y del desempeño profesional del profesorado, lo que resulta coherente con aportes en la dimensión conocimiento.

b) Rol del evaluador

En cuanto a su experiencia como futuros profesores, se manifiesta que, en la totalidad de los discursos, el rol de evaluador es ejercido por las y los docentes. Es decir, ellos son quienes elaboran y aplican una evaluación de los aprendizajes. No obstante, un grupo de informantes añade, además, que otras personas de la comunidad pueden ser parte de este rol, señalando a inspectores, orientadores, asistentes de aulas y profesionales PIE (Programa de Integración Escolar). Ante ello se destacan algunas de las declaraciones de los informantes:

“Pueden aplicar evaluaciones profesores jefes, asistentes de aula, inspectores” (E2)

“Pueden tomar una evaluación los docentes y los niños también” (10)

“Puede ser un orientador, un psicólogo, un psicopedagogo, una profesora diferencial o de PIE, cualquier persona que a mi criterio este calificada para aplicar una evaluación del aprendizaje” (E12)

[Pueden aplicar una evaluación] *“profesores, ya sean generales o con alguna especialidad, profesores del programa de integración” (E3)*

Asimismo, resulta interesante resaltar que un informante considera parte de este proceso a las y los estudiantes, indicando que los/las niños/as también aplican evaluaciones, lo que está relacionado netamente con las autoevaluaciones y coevaluaciones.

De lo anterior, se puede deducir que, preferentemente, las y los profesores pueden aplicar una evaluación de los aprendizajes en la experiencia de las y los entrevistados. No obstante, la literatura indica que profesores y estudiantes pueden ser parte del proceso, asumiendo el rol de agente evaluador a través de la autoevaluación y coevaluación (Ahumada 2005., Brew 2007., Carrizosa y Gallardo s.f., Maldonado y Sandoval, 2017). Asimismo, sobre la participación de las y los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes, López, Barba y González (2005) señalan que la autoevaluación y coevaluación son fundamentales. Describen la autoevaluación “para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado” (s.p) y la coevaluación como: “evaluación entre pares, entre iguales y, una vez más, suele limitarse a la evaluación entre alumnos” (s.p).

c) Momento de la evaluación

La mayoría de los informantes, a partir de sus experiencias, señalan que una evaluación puede aplicarse en cualquier momento de la clase. Destacando el inicio, desarrollo o cierre de una unidad. Por ejemplo, algunos entrevistados y entrevistadas manifiestan lo siguiente:

“Se puede aplicar en cualquier momento, sea en el término de una unidad, para saber cómo van los estudiantes” (E5)

“Una evaluación puede ser al inicio, al medio o al finalizar una unidad puede ser” (E9)

[Una evaluación se puede aplicar] *“cuando se termina una unidad o cuando quieres evaluar algún contenido específico” (E17)*

[Se puede aplicar una evaluación] *“en cualquier momento” (E19)*

Se destaca que una evaluación puede aplicarse en distintos momentos del proceso de enseñanza: antes de comenzar la clase, durante la clase y después de la clase (Castillo y Cabrerizo, 2010). Por su parte, la autora Santiago (2012) indica que una evaluación puede aplicarse: “antes del inicio del proceso, otra que durante o en el transcurso del proceso, y, finalmente, otra que ocurre al final, al término o después del proceso” (s.p). De esta forma, relaciona el momento de aplicación con la función de la evaluación, es decir, la evaluación diagnóstica como inicial, formativa como de proceso y sumativa como final.

d) Uso de Retroalimentación

A partir de la experiencia de algunos informantes, estos comentan que la retroalimentación sirve para reforzar lo que se ve débil y para la activación de conocimientos. Es relevante destacar:

“Retroalimentar en lo que se ve que está débil” (E1)

“Es bueno que retroalimentamos el contenido para ver en que se equivocaron, en que tuvieron falencia en su retroalimentación” (12)

“Hacer una síntesis o retroalimentación con preguntas metacognitivas para saber si aprendieron” (E2)

[Con la retroalimentación] “se está en constante activación de los conocimientos previos y recordando lo que trabajo y así las sacas de dudas” (E10)

De lo anterior se infiere la finalidad formativa que se le atribuye a la retroalimentación. La literatura respecto a ello señala que: “sirve para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar

su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje” (Canabal y Margalef, 2017, p.159). Por tanto, permite analizar los puntos débiles del estudiante y buscar mejoras en su proceso de aprendizaje.

e) Momento de la retroalimentación

Respecto de los momentos de la retroalimentación, la mayoría de los informantes, a partir de la experiencia, coinciden que se debería retroalimentar antes de iniciar la clase, después de esta o después de una evaluación. Se destacan algunas declaraciones de los informantes:

“Es necesario empezar en la clase con la retroalimentación, entonces es necesario al inicio y final estos momentos de retroalimentación” (E2)

“Es oportuno retroalimentar antes de aplicar la evaluación y después de tomar la evaluación” (E5)

“Se debe retroalimentar al final de la clase que rindieron la prueba o a la clase siguiente” (E7)

“Cuando finaliza la clase se debe retroalimentar” (E17)

Lo anterior, implica profundizar en ideas al respecto y verificar cuáles de ellas están documentadas en las investigaciones sobre retroalimentación, puesto que según Stobart (2010) considera que: “la retroalimentación debe ser sistemática a través de todo el curso, durante la participación en las clases, en la realización de las tareas y en las evaluaciones sistemáticas, parciales y finales”. citado en Espinoza (2021, p.393). Por su parte, el autor Ávila (2009) señala que: “después de haber realizado un ejercicio o un examen es pertinente retroalimentar” (p.2). En el fondo, podemos indicar que ambos autores coinciden que la retroalimentación se puede realizar durante toda la clase de forma sistemática.

f) Valoración de la retroalimentación

Todos los informantes coinciden, a raíz de su experiencia, en una valoración positiva de la retroalimentación, puesto que la consideran importante para el aprendizaje. Es relevante destacar:

“Es muy importante retroalimentar, porque así los estudiantes tienen claro en que se equivocaron” (E5)

“La retroalimentación de la prueba igual es importante” (E7)

“Retroalimentar es muy importante para hacerlo cada clase” (E11)

“Es muy importante retroalimentar los aprendizajes” (E15)

Dichas ideas coinciden con lo planteado por Stobart (2010) que refiere que la retroalimentación es importante en el ámbito de la evaluación del aprendizaje: “ésta sirve al estudiante para reconocer su nivel de desempeño y constituye un punto de partida para la autoevaluación lo que contribuye a la toma oportuna de medidas” citado en Espinoza (2021, p.394).

Los autores Castro, Guamán y Espinoza (2017) señalan que la retroalimentación comprende la orientación oportuna y guía del estudiante durante el proceso formativo, también promueve la toma de decisiones que facilitan direccionar la actividad didáctica del docente. Asimismo, Espinoza (2021) expresa que: “a través de la retroalimentación el profesor y el estudiante conoce cuáles son los aciertos y cuáles son las dificultades que aún existen” (p.391). De esta manera, las y los profesores buscan herramientas y/o estrategias para mejorar los errores y dificultades que se presenten.

g) Uso de las evaluaciones formativas y sumativas

Respecto a la valoración de la experiencia con evaluaciones sumativas, formativas y diagnósticas, poco porcentaje de los informantes formula aseveraciones. Más bien se observan declaraciones en torno a una apreciación general, como buena o mala. Es el caso de:

“Ha sido complejo tomar esas evaluaciones tanto formativa como sumativa porque hay que adherirse a los estatutos del colegio” (E6)

[La experiencia respecto a las evaluaciones sumativas y formativas] *“ha sido de mala manera” (E3)*

[Respecto a la experiencia de las evaluaciones formativas y sumativas] *“ha sido buena, pero mayormente he tenido que utilizar la que va directamente al libro” (E16)*

[Respecto con la experiencia de la evaluación diagnóstica] *“ha sido una experiencia buena” (E14)*

Estos relatos invitan a profundizar al respecto y completar las ideas recogiendo los argumentos que las sustentan; asunto que podría ser retomado en nuevos estudios.

h) La retroalimentación como un tema pendiente de abordar en la FID

Algunos informantes comentan que durante la formación no se dio importancia a la retroalimentación. Es relevante destacar:

“Durante el periodo de formación no se nos dio una real relevancia a esta palabra como retroalimentación” (E4)

[Respecto a la retroalimentación] *“no sabría que decirte” (E6)*

En este sentido, algunos autores sostienen que el tema de la retroalimentación se aborda vagamente en la formación docente. Ion, Silva y Cano (2013) expresan que el dominio e implementación de prácticas de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ocasiones se ve limitado por las carencias en la formación docente de conocimientos metodológicos y de habilidades prácticas.

Por otro lado, Espinoza (2021) indica que:

La retroalimentación no cumple su función si este conocimiento no es debidamente utilizado por el docente para favorecer el desempeño de los estudiantes mediante la orientación de cómo alcanzar metas superiores y en el caso de las falencias y limitaciones cómo poder superarlas. (p.391)

i) Ausencia de experiencia práctica en evaluación

La mayoría de los informantes señalan que, durante sus prácticas pedagógicas, no tuvieron experiencia en relación con la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Resulta interesante resaltar las siguientes declaraciones:

“No he tenido experiencia con evaluaciones formativas” (E5)

“No tuve experiencia [de evaluaciones] en otros establecimientos” (E7)

“No he podido evaluar a los alumnos por el contexto de la pandemia” (E9)

“No he realizado y tampoco he visto evaluaciones entre el curso” (E11)

De lo anterior se destaca la falta de experiencia en formación respecto a la aplicación de la evaluación, aspecto que según los Estándares Orientadores para Egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica - Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (MINEDUC, 2012) expresa que el profesor(a) en formación debería conocer, señalando que: “conoce, diseña y adapta diferentes estrategias e instrumentos

que proveen distintas y suficientes oportunidades para que los y las estudiantes demuestren lo que han aprendido”.

Por otro lado, en un estudio realizado por Vergara (2012) sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes indica que:

Los docentes no tienen claridad con relación a los principios teóricos que sustentan su práctica evaluativa. Existen discrepancias entre los ámbitos técnico y práctico, específicamente en el diseño y la aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación.

Citado en Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016, p.78)

VIII. CONCLUSIÓN

En el caso del presente estudio se logró analizar los saberes de la profesión docente en evaluación del aprendizaje distinguiendo y complementando el conocimiento y la experiencia que tienen las y los estudiantes en la FID.

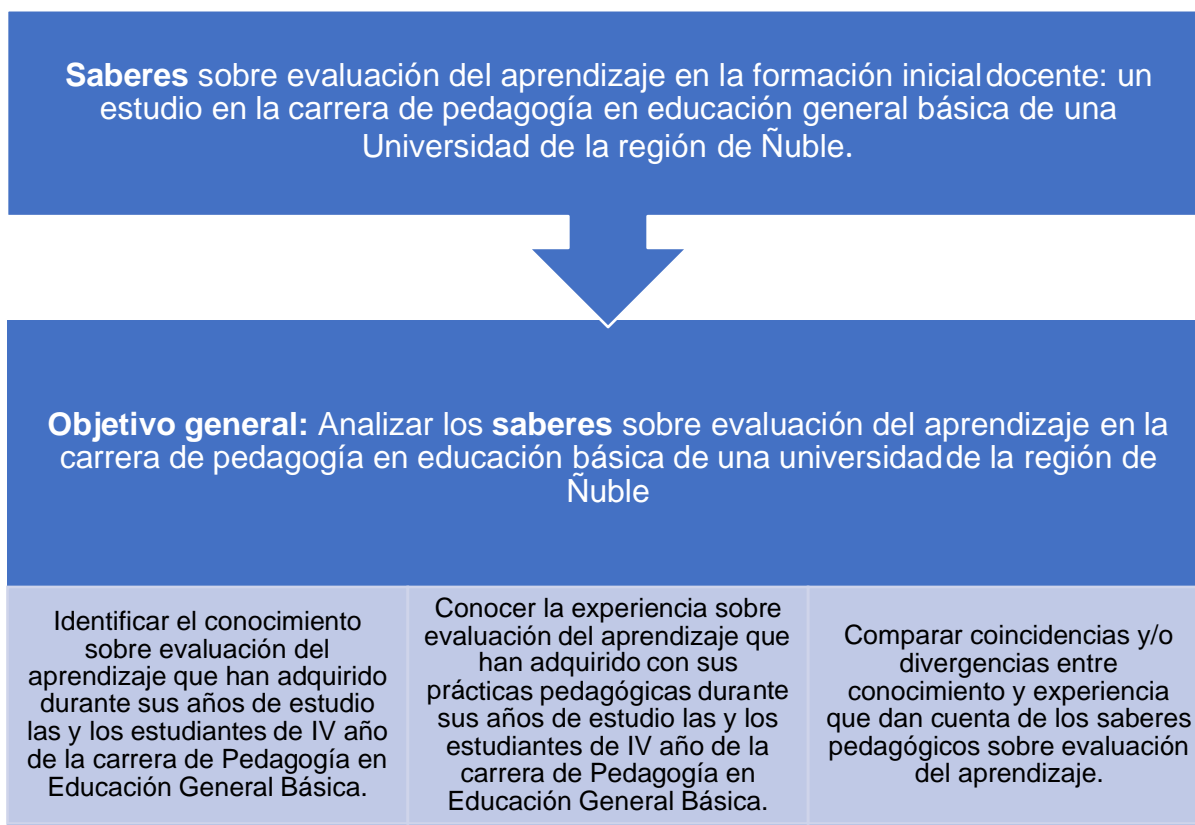


Figura 5. Fuente: Elaboración propia (2021).

8.1 Respetto de los objetivos y supuestos del estudio

Podemos señalar que la metodología utilizada fue adecuada y útil para lograr los propósitos de esta investigación, a saber:

De la misma forma, es posible concluir respecto de los supuestos planteados, el primer supuesto indicaba que las y los estudiantes entrevistados manejan algunos conocimientos en el campo de la Evaluación, pero no a cabalidad. Este supuesto se cumple en el grupo de estudio, debido a que la mayoría declara conocer algunas funciones de la evaluación de los aprendizajes. Además, también dan cuenta de cierta

confusión en los términos y conceptualizaciones, junto a una experiencia práctica limitada en el uso de la evaluación y retroalimentación, señalando una necesidad de formación al respecto.

El segundo supuesto señala que las y los estudiantes desconocen las normativas de evaluación que entrega el Ministerio de Educación, específicamente el Decreto N°67. Esto coincide con lo expuesto por los y las entrevistadas, pues en relación con la normativa, omiten respuestas y, en otros casos, contestan indicando un vacío de formación respecto al contenido.

8.2 Respeto de los Saberes de la Profesión Docente

Entonces, a raíz de lo ya mencionado, es que concluimos cuatro ideas de nuestro estudio, las cuales se presentan a continuación:

1. Respeto a la **Evaluación de los Aprendizajes**, este fue visto como un campo amplio, multi definido y con una diversidad de conceptos. Se puede concluir que existe un conocimiento parcial en relación con los tipos de evaluación. Específicamente, esto se observó en lo referido a las funciones de la evaluación, ya sea diagnóstica, formativa y sumativa. Al mismo tiempo, a partir de los resultados en la subcategoría experiencia, es posible afirmar que, en general, los informantes no cuentan con experiencia práctica en la aplicación de las evaluaciones diagnósticas y sumativas o esta fue muy poca. Por lo tanto, al construir el saber de Evaluación de los Aprendizajes, se desprende que no existiría una total correspondencia entre el conocimiento adquirido y la experiencia vivenciada en evaluación. En otras palabras, este campo de estudio sigue siendo difícil de asumir para el estudiantado durante la Formación Inicial Docente. Entre las razones que lo podrían explicar está la diversidad de conceptos, como señala Castillo y Cabrerizo (2010), y el insuficiente desarrollo de elementos de teoría (conocimiento) y oportunidades de prácticas evaluativas en el plan curricular, tal como fue insinuado por Vergara (2012). En este sentido, la presente tesis coincide con ideas ya expuestas en otros contextos.

2. Una segunda conclusión, dice relación con que el **Aprendizaje es el Objeto de la Evaluación**, entendido básicamente como un conocer (conocimiento). En concreto, los resultados apuntan al aprendizaje alcanzado por las y los estudiantes a través de los Objetivos de Aprendizaje en un contenido en específico. Esta idea se refuerza al notar que “se va observando lo que realmente se está aprendiendo” por medio de la experiencia en evaluación, de igual forma junto con la retroalimentación. Esto tiene relación con lo que señalan Contreras (2011), Valdivia (2014) y Espinoza (2021); aspecto que invita a seguir profundizando en este tema como parte del saber de la profesión docente construido sobre Evaluación.
3. En tercer lugar, resalta la idea de que **la Evaluación se encuentra asociada a la Enseñanza**, bajo la intención de conocer el logro de las y los estudiantes; y, de la misma forma, para conocer el desempeño docente. Esto último es más explícito a través de la experiencia, en que las y los docentes pueden autoevaluarse a sí mismos para saber lo que se está enseñando a las y los estudiantes. Esto coincide con el Espinoza (2021), quien hace referencia al hecho de que por medio de la evaluación y enseñanza se pueden determinar e implementar estrategias metodológicas.
4. Por último, se encontró una alusión reiterada en los relatos de los participantes a mencionar la **Evaluación como una debilidad formativa en la FID**. Esto se manifiesta en vacíos de conocimientos, confusión de términos e inexperiencia evaluativa. En la subcategoría de conocimiento, dicha falencia se refleja en la necesidad de formación en cuanto a la evaluación de los aprendizajes y retroalimentación. Es decir, disponer de más información respecto de qué es la evaluación, tipos y/o funciones que existen, normativa evaluativa, para qué sirve la retroalimentación, momentos para retroalimentar una evaluación, entre otros. Este tipo de resultado también se observó en la subcategoría de experiencia, puesto que los participantes aludieron a que no cuentan con la experiencia en temas de evaluación de los aprendizajes en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se presenta una relación de correspondencia entre falta de formación práctica en

evaluación con déficit en el conocimiento. Por lo que su saber de la profesión docente se ve de limitado en cuanto al área de estudio de la Evaluación, tal como lo indica Ion (2013).

A continuación, se presenta una figura que esquematiza las interpretaciones de las ideas extraídas a partir de los resultados:

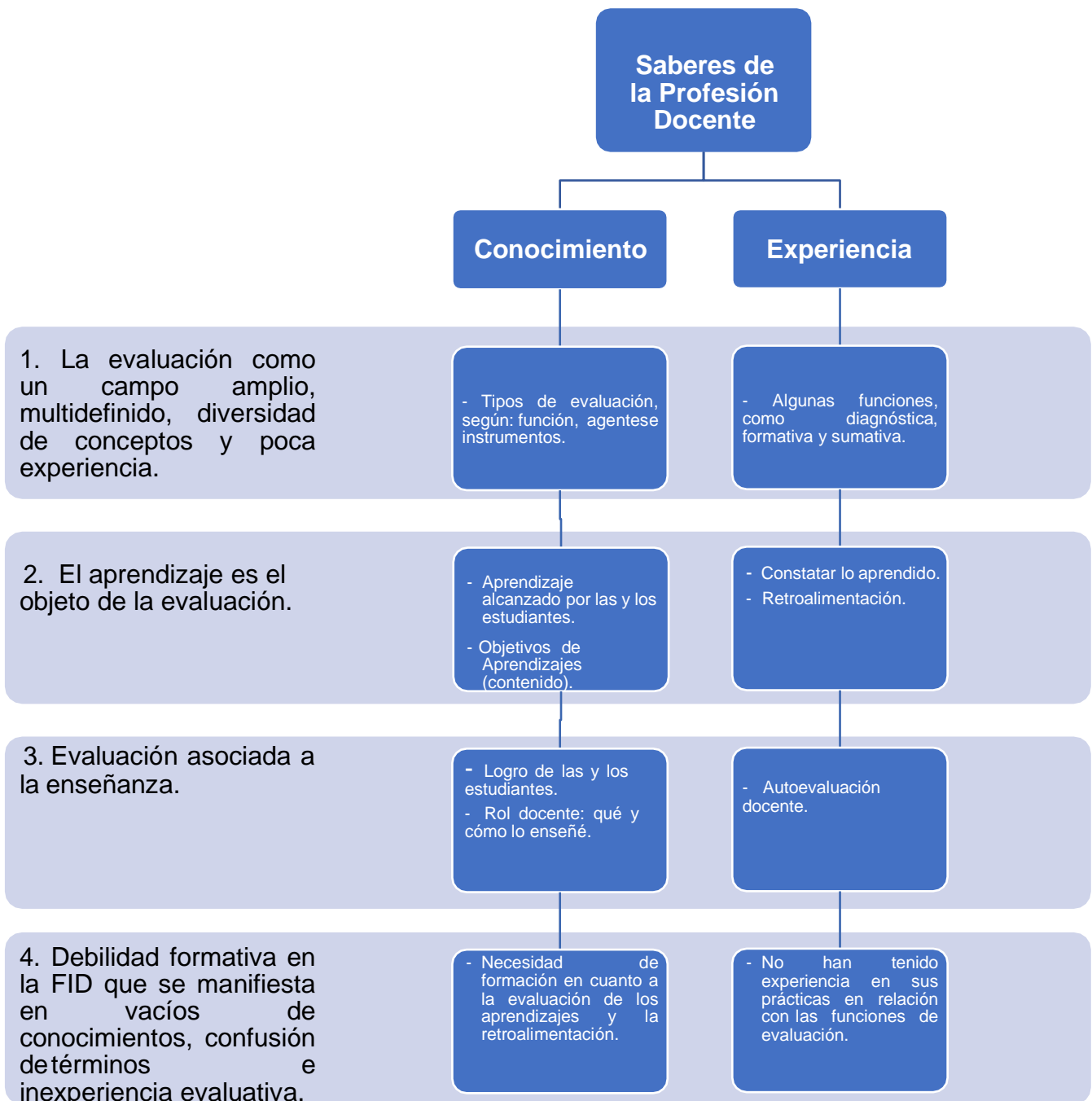


Figura 6. Fuente: Elaboración propia (2021).

8.3 Limitaciones y proyecciones

En cuanto a lo que pudimos haber mejorado, una de las limitaciones de nuestra investigación fue el acceso a los informantes y la cantidad de personas entrevistadas, puesto que al ser parte de la unidad de estudio (universidad y carrera) y al tratarse de sujetos seleccionados de modo intencional existía una cierta cercanía con la población objeto de estudio. Dicha decisión del diseño metodológico pone en tensión aspectos de validez de los resultados. Otra de las limitaciones fue no haber considerado elementos propios de la caracterización de los sujetos como posibles variables explicativas y haber hecho un análisis por factores personales que podrían incidir en las respuestas.

Al hacer una nueva versión de nuestro estudio de caso, se recomienda aplicar al estudio de casos múltiples, integrando a más universidades de la región, zona o país. Es decir, llegar a más profesores/as en formación para así tener la posibilidad de contrastar respuestas sobre su conocimiento y experiencia sobre la evaluación de los aprendizajes adquirida durante sus años de formación.

Respecto a las proyecciones podemos señalar que es necesario ampliar las investigaciones sobre los saberes de la profesión docente en Evaluación, de manera tal que la comunidad académica cuente con información empírica para la toma de decisiones en la FID. Desde nuestro punto de vista recomendamos seguir profundizando en futuras indagaciones en las ideas uno y cuatro resumidas en el presente estudio. La primera, versa sobre la evaluación de los aprendizajes como un campo amplio, multi definido y con una diversidad de conceptos. La segunda, recoge el consenso expresado acerca de la debilidad formativa en el ámbito de Evaluación en la FID; lo que se manifiesta en vacíos de conocimientos, confusión de términos e inexperiencia evaluativa.

Finalmente, albergamos la expectativa de seguir indagando en estos temas de evaluación, el conocimiento y la experiencia (saber), que son fundamentales para evaluar el aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumana, P. (2003). *Un modelo de evaluación centrado en los contenidos de la enseñanza. Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 33(2), 49-62. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/264/558>.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. 1° Edición. México. Editorial Paidós.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educativa*. Santiago. Chile. Recuperado de: [mono-654.pdf \(mineduc.cl\)](#)
- Aliaga, L. y Figueroa, T. (s.f). *Evaluación: Pilar fundamental de la educación*. Recuperado de: <https://educrea.cl/evaluacion-pilar-fundamental-de-la-educacion/>.
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. Universidad del Valle de México, Campus Querétaro.
- Ávalos, B. (2003). *La Formación Inicial en Chile*, IESALC. Santiago, Chile. p.40.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los Objetivos educativos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). *La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Alcalá, p. 159.
- Carrizosa, E. y Gallardo, J. (S.f). *Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación de los Aprendizajes*. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Pablo de Olavide.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid.
- Castro, A., Guamán, V., & Espinoza, E. (2017). *La evaluación educativa a la conquista de la Administración Educativa*. Maestro y Sociedad.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile, Mineduc (P900).

- Contreras, G. (2011). *La evaluación educacional en la formación inicial de profesores. Las demandas específicas de su enseñanza y desafíos actuales*. Revista de Educación. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/47/91
- Díaz, F. Y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103
- Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9 (1), 11-43.
- Espinoza, E. (2021). *Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Universidad y Sociedad.
- Foronda Torrico, J., Foronda Zubieta, C. (2007). *La Evaluación en el proceso de Aprendizaje*. PERSPECTIVAS, (19), 15-30.
- Ibañez, N. (2014). *Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile*. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 145-160, 2014
- Jara, I. (2013). *¿Cómo será la evaluación dentro de 5 años?* Seminario Prospectiva de las TIC en Educación en Iberoamérica. 24 de octubre de 2013. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QwJn7b78OtY>
- Lon, G., Silva, P., Cano, E. (2013). *El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,
- López, V., Barba J., González, M. (2005). *La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida*. TANDEM: Didáctica de la Educación. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Victor-M-Lopez-Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_La_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046/La-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-La-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida.pdf

- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum* (On.line Journal) 1 (2). <http://qualitative-research.net/fqs/>
- Maldonado, A. (2018). *¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en Formación Inicial Docente*. *Voces De La Educación*,3(6), 111-125
- Manzi, J. González, R. y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Recuperado de: [https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La Evaluacion Docente en Chile.pdf](https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Martínez, C. y García, C. (2017). *Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- McDonald,R. Boud,D. Francis, J.y Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Boletín cinterfor No. 149.
- Ministerio de Educación (2020). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP*. Santiago, Chile. Recuperado de: [¿Qué es la Evaluación Nacional Diagnóstica \(END\)? – Cpeip](#) y [Evaluación Docente – Cpeip](#)
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación. (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2055/mono-851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientaciones para Egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios* (2ª ed.). Santiago. Chile: LOM Ediciones Ltda.
- Ministerio de Educación. (20 de febrero de 2018). *Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción*. Decreto 67. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1127255&f=2018-12-31&p=>

- Ministerio de Educación. (2019). *Evaluación Formativa en el Aula. Orientaciones para docentes*. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89343_archivo_01.pdf
- Muñoz, J., Villagra, C., y Sepúlveda, S. (2010). *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/fofolios/n44/n44a05.pdf>
- Navarro, M., Förster, C., Méndez, I. & Meckes, L. (2021). *La formación de los futuros profesores de Educación Básica en Evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas?* Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 58(2).
- Paul Black y Dylan William. (1998). *Evaluación y aprendizaje en el aula, Evaluación en educación: principios, política y práctica*, 5: 1, 7-74.
- Quesada, R. (1988). *Conceptos básicos de la Evaluación del Aprendizaje en Perfiles Educativos*. No. 41- 42, pp.48 - 51.
- Rodríguez, J. (2019). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso*. Huelva: Universidad.
- Sanchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Mendívil, L., Tafur, R. (2020). *Los Métodos de Investigación para la elaboración de las tesis de maestría en Educación*. PUCP. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2020/07/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020-botones-1-1.pdf>
- Santiago, L. (2012). *Tipos y momentos de evaluación por competencias educativas*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/tipos-momentos-evaluacion-por-competencias-educativas/>
- Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 1ª edición. España: Editorial Aljibe.

- Segarra, M. y Bou, J. (2005). *Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico*. Revista de Economía y Empresa, N°52 y 52. Castellón.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición). Mcgraw-HILL / Interamericana editores, S.A. de C.V. p. 495.
- Vaillant, Denise y Manso, Jesús (2012). *Tendencias en la Formación Inicial Docente*. Cuadernos de Investigación Educativa, 3 (18), 11-30.
- Vergara, C. y Cofré, H. (2014). *Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?* Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 323-338, 2014.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores: Bogotá.

X. ANEXOS

10.1 Carta de consentimiento informado

Propuesta:



Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Escuela de Pedagogía en Educación General Básica

CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario está dirigido a Ud. invitándole a participar de una entrevista cuya aplicación *online* ha sido autorizada por la Dirección de Escuela de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad del Bío-Bío. Esta consulta se enmarca en la Actividad de Titulación 2021, conducente al título profesional de Profesor/a de Educación Básica, a cargo de las estudiantes Paulina del Pilar Aguayo Andrade y Katherine Marcela Grandón Cid, siendo la docente guía la académica Dra. Ana Carolina Maldonado Fuentes.

El propósito de esta investigación es *analizar los saberes sobre evaluación del aprendizaje en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble*. Además, se espera contar con su participación voluntaria, lo que contribuirá a la recogida de datos concretos y verídicos.

Antes de decidir participar deben considerarse los siguientes aspectos:

1. Su participación no representa ningún riesgo para Ud. y es absolutamente voluntaria. No tiene ninguna obligación de participar de esta investigación y puede dejar de hacerlo cuando estime conveniente sin ningún tipo de repercusión. En este caso, los datos aportados por Ud. no se utilizarán en la investigación.
2. Su participación consiste en una entrevista *online*. Esta entrevista contempla preguntas de respuestas abiertas. En este último caso, no hay respuestas correctas o incorrectas, Ud. puede sentirse con la libertad de expresar sus percepciones sobre la temática de la investigación.
3. Toda la información que Ud. aporte en esta entrevista será tratada de manera confidencial y sus respuestas serán asociadas a un código. La fuente de los datos se mantendrá en reserva durante el análisis de los datos y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ella.
4. El uso de los datos será únicamente con fines investigativos.
5. La entrevista será grabada solo si usted lo desea.
6. Tendrá acceso a los resultados de esta investigación si así lo desea mediante previo acuerdo con el grupo de estudiantes tesistas.

Contacto

En caso de cualquier duda incluso una vez realizado el cuestionario puede contactarnos a través del siguiente correo electrónico paulina.aguayo1801@alumnos.ubiobio.cl o katherine.grandón1801@alumnos.ubiobio.cl.

Si tiene alguna duda o preocupación respecto de la entrevista, puede contactarse con el Director de Escuela de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad del Bío-Bío, don Héctor Torres Cuevas y al correo htorres@ubiobio.cl.

DECLARO QUE HE LEÍDO ESTA CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y QUE HE TENIDO EL ESPACIO PARA HACER PREGUNTAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN.

___ ACEPTO PARTICIPAR DE ESTE PROYECTO

Nombre y Firma de Tesistas

Firma y Timbre Dirección de Escuela

10.2 Carta solicitud juicio de expertos

Propuesta:

CARTA SOLICITUD JUICIO DE EXPERTOS

Estimado o Estimada: _____

Este documento tiene por objetivo solicitar su evaluación en calidad de experto para validar el guion de preguntas, que será utilizado en el proyecto de Titulación 2021, Conocimientos sobre evaluación en la Formación Inicial Docente: un estudio en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad de la región de Ñuble". Dicha investigación se enmarca en la Actividad de Titulación I y II, de la Carrera Pedagogía en Educación General Básica, de la Universidad del Bío-Bío, cuya responsable es la Srta. Ana Carolina Maldonado Fuentes. Correo Electrónico: amaldonado@ubiobio.cl

Este estudio se orienta bajo el siguiente objetivo general:

Analizar los saberes sobre evaluación del aprendizaje en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica Universidad de región de Ñuble.

Su colaboración consistirá en marcar su preferencia respecto de la relevancia, coherencia y pertinencia de las preguntas. Para ello, se le solicitará marcar con una X si está "De Acuerdo" o "En Desacuerdo" frente a cada enunciado. Se dispone de un espacio para recibir observaciones y/o sugerencias si Ud. amerita. Un ejemplo, se presenta a continuación:

RELEVANCIA DE LA PREGUNTA	De Acuerdo	En Desacuerdo	OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
P1: ¿XXXXXXXXXXXXXXXXXX?	X		
P2: ¿XXXXXXXXXXXXXXXXXX?		X	XXXXXX

En el primer ejemplo dado, el experto optó por estar "De acuerdo" con la pregunta formulada, sin formular observaciones y/o sugerencias. Caso contrario en el segundo ejemplo, el que se clasifica "En Desacuerdo" con la sugerencia de XXXX.

Desde ya agradezco su valiosa colaboración como experto en este proceso de evaluación. Ante cualquier consulta puede comunicarse al siguiente correo electrónico: paulina.aguayo1801@alumnos.ubiobio.cl o katherine.grandón1801@alumnos.ubiobio.cl.

Nombre y Firma Nombre

Fecha: ____ / ____ / ____