

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN RELIGIÓN Y EDUCACIÓN MORAL



Estudio de la coherencia entre las concepciones evaluativas que subyacen en los Documentos Curriculares del Arzobispado y lo que declaran Profesores de Pedagogía Media en Religión de Establecimientos Educativos Particulares Subvencionados de la Provincia de Concepción.

Seminario de investigación para optar al grado académico de Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: MARCELA VALENZUELA RAVANAL.

ALUMNOS: MARCELA BAEZA PAREDES.

JORGE VENEGAS URIBE.

CONCEPCIÓN, ENERO 2017

Tabla de Contenidos

INTRODUCCION	1
CAPITULO I: PROBLEMATIZACION	4
1. 1 Planteamiento del problema	5
1. 2 Justificación del problema	8
1. 3 Interrogantes de la investigación	9
1.3.1 Interrogante General	9
1.3.2 Interrogantes Específicas	9
1. 4 Objetivos de la investigación	10
1. 4.1 Objetivo General	10
1. 4.2 Objetivos Específicos	10
1.5 Supuestos de investigación	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1. Introducción	13
2.2. Concepto de evaluación	14
2.3. Concepto de evaluación educacional	16
2.4. Evolución de la Evaluación	17
2.5. Modelos para la evaluación	18
2.5.1. Evaluación tradicional v/s evaluación actual	18
2.5.1.1. Errores de la evaluación	20
2.6 La evaluación auténtica	24
2.7 Principios de la Evaluación	26
2.7.1 Principios dados por el MINEDUC	29

2.7.2 10 ideas clave: Evaluar para aprender	33
2.8. Funciones de la evaluación	36
2.8.1 Tipos de evaluaciones según función	37
2.8.2. Componentes de la Evaluación	39
2.8.3. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	42
2.8.4 Prácticas recomendadas en el enfoque de Evaluación Auténtica	42
2.9. Retroalimentación de la evaluación	46
2.10 Momentos de la evaluación	46
2.11 Agentes evaluadores	47
2.12 Modelos evaluativos	48
2.13 Enfoques evaluativos	49
2.14 Investigaciones sobre las concepciones evaluativas de profesores del sistema escolar	52
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	57
3.1 Paradigma de investigación: interpretativo	58
3.2 Metodología cualitativa	58
3.3 Enfoque de investigación fenomenológico	59
3.4 Método de Investigación: Estudio de caso múltiple	59
3.5 Técnicas de recolección de dato	60
3.5.1 Entrevista semi-estructurada	60
3.5.2 Análisis documental	61
3.6 Diseño muestral	62
3.6.1 Criterios de selección de las unidades de análisis	62
3.7 Técnica de validación de la información: Triangulación metodológica	63
3.8 Técnica de procesamiento de investigación	64

3.8.1 Categorías de análisis	64
3.8.2 Análisis de contenido	68
3.8.3 Matrices de hallazgos	69
3.9 Cronograma	69
3.10 Escenario de Investigación	70
CAPITULO IV: RESULTADO DE LA INVESTIGACION	71
4. 1 Resultado de la entrevista semi estructurada	72
4. 2 Resultado del análisis documental	83
4.3 Resultado de la triangulación metodológica...	92
4.4 Síntesis de los resultados de la triangulación metodológica	107
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN TEÓRICA	111
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	119
6.1 Conclusiones	120
6.2 Limitaciones	130
6.3 Proyecciones	131
CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFÍA	132
Referencias Bibliográficas	133
Anexos (ver anexos en CD)	138

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar todo este importante proceso, debo agradecer en primer lugar a Dios, porque me da la oportunidad de poder formarme para enseñar y entregar su evangelio y valores a los demás. Como también, tener presente a muchas personas que me brindaron su apoyo desde un principio, ya que sin ellos no habría sido posible.

Además, y de forma muy especial, quiero agradecer a mi esposa, Paola y mi hija, Martina, por la paciencia, el apoyo fiel e incondicional que desde siempre me han entregado en todo momento, por creer siempre en mí. También agradecer a mis padres, hermanos y sobrinos, por el apoyo que ellos también me fueron dando cada día de estudio; a mis suegros y cuñada, porque cada uno me acogió, apoyó, me aceptó cada vez que lo necesité y por su paciencia.

También a mi compañera de tesis Marcela, porque sin ella y su constante perseverancia nada habría sido posible. Compartiendo muchas dificultades pero sabiendo salir adelante en cada momento.

Y finalmente agradecer a nuestra profesora guía, Marcela Valenzuela Rabanal, por tener la paciencia de guiarnos durante todo este proceso.

Muchas gracias y bendiciones en el Señor a cada uno de ustedes!

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias a muchas personas. En primer lugar, agradezco a Dios, por su amor y su constante compañía, a mi familia, que ha demostrado una inconmensurable paciencia y generosidad conmigo a lo largo del tiempo que ha durado.

Asimismo, quiero agradecer a mi profesora guía de tesis, Marcela Valenzuela Ravanal, quien me orientó, a la hora de poner orden y dar forma a toda esta información, con esa maestría que yo tanto le admiro. Mi gratitud a cada uno de los profesores que tuve en el proceso de mis estudios, por su sabiduría, dedicación y entrega. También quiero agradecer a mi compañero Jorge la oportunidad que me ha regalado y por confiar en mí. Gracias a la amistad y al compañerismo que nacieron entre trabajos y clases.

Gracias a quienes me ayudaron a sonreír en momentos de ansiedad y tensión. Gracias a mi madre, maestra de toda la vida que desde el cielo me bendice.

Y en especial, reiterar las gracias a mi marido y mis hijos, que supieron comprender mis ansias de aprender.

Infinitas gracias y que Jesús Buen Pastor les bendiga!

RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad el “Estudio de la coherencia entre las concepciones evaluativas que subyacen en los Documentos Curriculares del Arzobispado y lo que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión de Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados de la Provincia de Concepción”.

Bajo este contexto, se efectuó una investigación desde un paradigma cualitativo-interpretativo, enfoque fenomenológico y el método seleccionado fue el estudio de caso múltiple. Para la muestra se seleccionó a tres docentes de Religión que trabajan en distintos niveles utilizando los programas de estudio para el plan común del Mineduc para ese nivel, como son; las Guías del Docente (EDEBÉ) y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC).

En la etapa inicial de este estudio, una entrevista semi-estructurada fue aplicada a los docentes con el fin de determinar sus concepciones evaluativas. Paralelamente, se realizó un análisis de los documentos oficiales del Mineduc y los programas de Educación Religiosa Católica y las guías de Docentes de Religión (EDEBÉ), para determinar los componentes de la evaluación que convergen entre la concepción evaluativa que declaran los profesores, las planificaciones de la Guía Didáctica del Docente de Religión y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC).

Finalmente, la información obtenida en la recogida de datos fue agrupada y analizada en categorías para realizar una triangulación metodológica, tras lo cual se pudo concluir principalmente, que existe congruencia entre la concepción de la evaluación que subyace en las planificaciones de la Guía Didáctica del Docente de Religión y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC).

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, la evaluación es un medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayuda a observar y emitir juicios de valor, como también a tomar algunas decisiones en pos de una mejor enseñanza para los alumnos.

Es por consiguiente, que nace la inquietud de poder investigar la coherencia que existe entre las concepciones evaluativas que subyacen en los Documentos Curriculares del Arzobispado y lo que declaran Profesores de Pedagogía Media en Religión, tomando en consideración “La Guía del Docente de Religión” (EDEBÉ) Editorial Don Bosco.

El profesor de Religión tiene una real importancia en la formación de los alumnos, ya que es el docente el que forma a cada uno de ellos, tanto académica como valóricamente además, de motivar la formación espiritual. En este contexto, se analizará la concepción evaluativa que subyace en el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC, 2005), la Guía del Docente de Religión (EDEBÉ) y la concepción evaluativa que declaran tres profesores de Religión de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la provincia de Concepción.

Para llevar a cabo esta investigación se requirió efectuar una serie de actividades propias de ésta, las que se agruparon en diversos momentos y además se les asignaron un tiempo determinado para su realización, logrando con esto que la investigación lleve un orden y se pueda ejecutar con éxito.

El primer momento de esta investigación se inicia través de la problematización, en la cual se plantean las inquietudes con respecto a un tema.

En un segundo momento se establece el problema, del cual se desprenden los objetivos generales y específicos, para así dar paso a la recopilación de antecedentes bibliográficos, es decir a la revisión literaria para desarrollar el marco teórico.

En un tercer momento, se crean los instrumentos para recoger información y la posterior validación de los instrumentos por los expertos, favoreciendo a que los investigadores puedan recolectar la información necesaria de los distintos profesores entrevistados.

Una vez recolectados los documentos y realizadas las entrevistas, se procedió a realizar la transcripción y un análisis de estas, así como también una revisión al Programa de Educación Religiosa Católica (EREC) y las Guías del Docente de Religión (EDEBÉ), de la Editorial Don Bosco.

Posteriormente, se analizaron los resultados de las entrevistas, las planificaciones curriculares de cada uno de los profesores, la EREC y la EDEBÉ con el fin de llegar a las conclusiones en torno a los objetivos planteados en la presente investigación.

En función a la estructura de esta investigación, fueron considerados los siguientes capítulos:

En el capítulo 1, se plantea el problema y se justifica el problema, así como también las interrogantes, los objetivos y los supuestos de investigación.

En el Capítulo 2, se describen los antecedentes teóricos sobre el concepto de evaluación, plasmado en el marco teórico, con cada uno de los componentes y subcomponentes que sustentan la investigación.

En el Capítulo 3, se describe el diseño metodológico y los enfoques utilizados en esta investigación; además de las técnicas de recogida de datos y las de procesamiento de la investigación.

En el Capítulo 4, se presentan los análisis de la investigación obtenidos a través de técnicas de recogida de información y los hallazgos a partir de la triangulación.

En el Capítulo 5, se presentan los análisis de los resultados y las discusiones teóricas de la investigación

En el Capítulo 6, se expone las conclusiones con respecto a los objetivos de la investigación, respondiendo a la pregunta planteada al inicio de esta tesis y aceptando o rechazando el supuesto de la presente investigación realizada.

CAPÍTULO I

“PROBLEMATIZACIÓN”

CAPÍTULO I: Problematización

1.1 Planteamiento del problema

La actual reforma educativa vigente en el país está basada en una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza escolar, por lo tanto, la práctica evaluativa ha de estar en consonancia con este enfoque, convirtiéndose en un mecanismo más de construcción conjunta del conocimiento escolar (Barberá, 1999).

Hablar de evaluación en un modelo constructivista es hablar al mismo tiempo de aprendizaje, de aprendizaje significativo y, evaluación y aprendizaje no debieran entenderse por separado.

Referirse a un aprendizaje significativo es poner en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y aceptar que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o un sentido (aceptando que puede aprenderse de memoria sin atribuirle ningún significado). También es posible que el estudiante le atribuya un significado parcial que pueda diferir del que el profesor le asigna. Es decir la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, se trata más bien de un problema de grado. Lo que el docente debe intentar es que los contenidos tengan para el estudiante la mayor significación posible. (Ahumada, 2005)

Sin embargo, actualmente en la mayoría de las salas de clases del país se viven dos procesos paralelos pero independientes uno del otro: por un lado el proceso de aprendizaje y, por otro, cada cierto tiempo el proceso de evaluación,

interrumpiendo el anterior, dedicando todo el tiempo y esfuerzo a preparar a los estudiantes, ensayando para la evaluación, entendida como medición en términos de resultados o productos, diseñada para todos igual y generalmente mediante pruebas escritas. No es lo que el modelo constructivista propone.

En el subsector de Religión, la evaluación debería poseer ciertas características que hagan de este medio una instancia integradora, de carácter constructivista, que promueva el proceso de enseñanza-aprendizaje y tenga una incidencia significativa en la vida y desarrollo humano, espiritual y ético de los estudiantes; se afirma desde la institución eclesial católica y también a nivel de leyes y de constitución chilena que la clase de religión es un derecho del alumno, “La educación religiosa es un derecho que es legalmente respaldado por la constitución chilena” (Morín, 2008)

Según los Fundamentos Pedagógicos-Curriculares del Programa de Religión, las múltiples posibilidades de evaluación, sea del grupo curso como de cada alumno/a, posibilitan un acompañamiento más cercano y personalizado. Es especialmente en este sector de Religión donde el educador puede favorecer un crecimiento más íntegro, profundo y abierto al futuro, a partir del conocimiento de las necesidades y posibilidades de cada alumno y de su propio nivel de crecimiento en la fe.

La evaluación se orienta a recoger información sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en las distintas áreas del aprendizaje del sector de Religión, como también el aspecto cognoscitivo, de manejo de procedimientos, de actitudes y valores, formas de trabajo, resultados obtenidos, cómo se sienten en el trabajo que están realizando, etc.

Se trata de emplear la evaluación tanto para medir logros de aprendizaje significativos, como para tener una mirada global del comportamiento de los educandos a lo largo del proceso de aprendizaje de este sector, de modo de valorar su trabajo, acompañar su madurez religiosa, estimular y reforzar sus fortalezas, y apoyarlos para superar sus dificultades y mejorar sus posibles deficiencias.

Se concibe la evaluación como un proceso continuo que contempla diversas funciones, procedimientos y donde intervienen distintos agentes. (EREC, 2005)

La presente investigación en el campo de la Evaluación Educativa, considera fundamental descubrir la coherencia que existe entre las concepciones evaluativas que subyacen en los Documentos Curriculares del Arzobispado y lo que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión entrevistados, en el marco del para qué, qué, cómo, cuándo y quién evalúa, establecer las concepciones de evaluación que tienen los docentes y si éstas son coherentes con las concepciones evaluativas que declaran los documentos curriculares del arzobispado y los profesores de pedagogía media en religión.

1.2 Justificación del problema

La presente investigación tiene como fin, poder analizar la coherencia entre la concepción evaluativa que subyace en los documentos curriculares del

arzobispado y lo que declaran profesores de pedagogía media en Religión de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la provincia de Concepción.

Se pretende conocer la concepción evaluativa que declaran los profesores de Pedagogía Media en Religión de Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados de la Provincia de Concepción. Sin duda alguna se debe recordar que los Profesores de Religión ante todo son pedagogos y como tales deben seguir las pautas dadas por el Ministerio de Educación y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC).

De este modo, se cree que hace falta una investigación sobre este aspecto de la Pedagogía en Religión, se sabe que para ser un buen profesor no sólo es necesario tener una buena formación teológica, la cual es muy importante, pero de igual forma se necesita tener claro el cómo se va a enseñar y cómo se va a evaluar. La pedagogía tiene una doble dificultad, llevar a los jóvenes el mensaje de Cristo intacto y acercándolo a ellos, a su vida cotidiana a su lenguaje, para ello se necesita un manejo excepcional de todos los instrumentos de evaluación que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de los jóvenes de los colegios de Iglesia.

Por otro lado, será de gran ayuda la presente investigación, a la formación para crear una identidad pedagógica que se acerque cada día más a la enseñanza de calidad que el país necesita.

Por último, esta investigación será una herramienta útil de diagnóstico para identificar las falencias y fortalezas del accionar al momento de evaluar, con el propósito de no caer en los mismos errores cuando se quiere conocer los resultados de los conocimientos introducidos en nuestros alumnos y además

poder también, de alguna forma, que se integre la evaluación como una herramienta de construcción de conocimiento y no de selección.

1.3 Interrogantes de la investigación

1.3.1 Interrogante general

- ¿Existe congruencia entre las concepciones evaluativas que subyacen en los Documentos Curriculares del Arzobispado y lo que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la provincia de Concepción?

1.3.2 Interrogantes específicas

- ¿Cuál es la concepción evaluativa que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión, considerando los componentes de evaluación?
- ¿Cuál es la concepción evaluativa que subyace en las planificaciones de unidades pedagógicas de la Guía del Docente de Religión?
- ¿Cuál es la concepción evaluativa que subyace en el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC)?
- ¿Cuáles son componentes de la evaluación que convergen entre planificaciones de las Guías del Docente de Religión y el programa de educación religiosa Católica (EREC) y lo que declaran los profesores de Religión?

1.4 Objetivos de la investigación

Con el propósito de responder a las interrogantes de la investigación, el presente estudio plantea los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general

- Analizar la coherencia entre las concepciones evaluativas que subyacen en los documentos curriculares del arzobispado y lo que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la provincia de Concepción.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar las concepciones evaluativas que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión, considerando los componentes de la evaluación.
- Analizar la concepción evaluativa que subyace en las planificaciones de una Unidad Pedagógica de la Guía del Docente de Religión, considerando los componentes de la evaluación.
- Analizar la concepción evaluativa que subyace en el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC), considerando los componentes de la evaluación.
- Describir los componentes de la evaluación que convergen entre la concepción evaluativa que subyace en las planificaciones de la Guía

Didáctica del Docente de Religión y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC) y lo que declaran los profesores de Religión.

1.5 Supuestos de la investigación

Según Flores (citado en Araneda & otros (2008:59) los supuestos “anticipan la comprensión del fenómeno pero no implican un conocimiento cabal o acabado, ni limitan el desarrollo de la investigación”.

Este proyecto está orientado a develar la concepción de evaluación de docentes de enseñanza media en Religión, determinando si las características de su concepción de evaluación es coherente con las concepciones evaluativas que subyacen en los documentos curriculares del arzobispado.

Al conocer la concepción de evaluación, se podrá establecer congruencias y disonancias entre lo declarado por los Profesores de Religión y lo expuesto en los Documentos Curriculares del Arzobispado y la Guía del Docente de Religión. A continuación se establece el siguiente supuesto de investigación:

Existe convergencia entre la concepción evaluativa que declaran los Profesores de Religión y lo expuesto en los Documentos Curriculares del Arzobispado.

CAPÍTULO II

“MARCO TEÓRICO”

CAPÍTULO II: Marco Teórico

2.1. Introducción

Históricamente el interés por la evaluación se remonta a tiempos antiguos. Hay autores que la ubican en el 2000 a.C. Desde ahí hasta ahora, la concepción de Evaluación ha ido amoldándose a transformaciones, a través de variadas conceptualizaciones y propiedades que han dado lugar a diferentes etapas.

En el transcurso de los últimos años la evaluación ha sido objeto de un protagonismo incuestionable, llegando a transformarse en uno de las presencias matrices más importantes en todo lo que se refiere al ámbito educativo. Esto es debido a que pocas son las cosas que ocasionan contingencia en los docentes, a la hora de evaluar y tomar decisiones. Usualmente, cuando se habla de evaluación, se concibe la idea de resultados obtenidos por los alumnos. Todos los agentes educativos, comenzando por el Sistema de Educación, aluden que la evaluación es un instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y el objeto, los aprendizajes realizados. Esta idea es el legado de la práctica tradicional cuyo realce lo ubicaba en la medición de adquisiciones y mejoras. Así el alumnado evidenciaba la función docente como un medio para la mejora de resultados. Ello es, que el profesor acusa su ocupación en la medida de los buenos resultados de sus alumnos.

En la actualidad, la evaluación ha adquirido una nueva orientación, que supera a la simple recogida de datos, además pasa a ser herramienta imprescindible e innovadora para que el docente pueda prestar al alumno, la ayuda imperiosa e ineludible y así poder valorar los avances que se han ido originando. Un profesor que se organiza y planifica puede abarcar todas las dimensiones y necesidades de sus alumnos haciendo posible que la evaluación adapte sus programas a las particularidades de cada alumno. Se puede decir así,

que la Evaluación es una especie de ejercicio reflexivo del docente, que abarca todos los aspectos que median en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

2.2. Concepto de evaluación

Precisar una definición para evaluación es muy complejo, ya que hay variados autores, corrientes y teorías que la definen, tales como:

Para Himmel, Olivares & Zabalza (1999), la evaluación es un proceso que conduce a hacer un juicio respecto de uno o más rasgos de algo o alguien, basado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y comparada con un referente establecido, sostenido bajo un marco de referencia valórico y consistente con él, que está dirigido a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos sobre sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y comprensión.

Por su parte Casanova (2007) coincide con Himmel, Olivares & Zabalza (1999), en que la evaluación es un proceso sistemático que emite juicios de valor mediante la fundamentación de información obtenida, procesada y analizada de manera correcta y a la vez contrastada a través de un referente establecido. Por su parte, Casanova (2007) agrega que la recogida de información es válida y fiable, y es a partir de ella que se tomarán las decisiones pertinentes con el fin de producir mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Castillo & Cabrerizo (2010) consideran la evaluación no solo como un proceso o un procedimiento para saber cómo han ido avanzando los alumnos o estudiantes en su aprendizaje, sino, primeramente, como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa y, en definitiva, de educación de los alumnos.

Santos (1995), contempla la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de los programas y como parte integrante de los proyectos. Independiente y comprometida, cualitativa y no sólo cuantitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colegiada, etc.

Ahumada (2001), concibe la evaluación como una instancia centrada en procesos más que en sucesos de resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de sus propios aprendizajes, bajo un enfoque constructivista, enfatizado en el carácter globalizador del proceso de enseñanza aprendizaje.

En un contexto donde los instrumentos originan más problemas que soluciones se ha incentivado a muchos especialistas a buscar sistemas alternativos de evaluación que informen de las vivencias que el estudiante tiene de este proceso, como una forma de avalar que los aprendizajes tienen una determinación significativa que tiende a persistir en el tiempo. Es así como emerge la "evaluación auténtica" como una alternativa eficaz que procura sobrepasar las deficiencias de un modelo de evaluación centrado exclusivamente en procedimientos de prueba o test (Ahumada, 2005).

Por lo tanto, la finalidad de la evaluación será siempre mejorar la intervención pedagógica, intentando comprender todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para facilitar la toma de decisiones y así adecuarlo a las necesidades de los estudiantes y comprobar si estas intervenciones han sido significativas para este proceso.

2.3. Concepto de evaluación educacional

Entendiendo que evaluación es un concepto amplio que se puede aplicar a diversos ámbitos, es importante aclarar cuál es el concepto de evaluación educacional, al cual nos enfocaremos en la presente investigación.

El Mineduc (2006:31) expone una aproximación conceptual para la definición de evaluación educativa:

En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc.

Además, Tenbrink (citado por Mineduc, 2006:33) define evaluación educacional como: “El proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

En relación a ello es que Himmel, Olivares & Zabalza (1999:21) indican que debido a que hoy en día, los procesos educativos no están únicamente centrados en la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes, sino que también suponen el desarrollo de capacidades, su desarrollo como seres individuales y sociales, entre otros. Se debe asumir un concepto de evaluación más amplio, que “ya no sólo debe focalizar la detección de la adquisición de conocimientos sino

que también y, tal vez lo más importante, el desarrollo de destrezas, actitudes, valores, autoconocimiento, el protagonismo en su propio proceso educativo”.

Al concebirse la evaluación con un enfoque actual, ambos procesos (enseñanza- aprendizaje y evaluativo) se encuentran consustancialmente relacionados, es así como se ve en la implementación de un enfoque evaluativo que apunte hacia al aspecto formativo, una respuesta a la búsqueda de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que se deja de lado el uso del concepto de evaluación como sinónimo de: medición, notas y pruebas. La evaluación implica emitir juicios de valor, por lo cual no se puede juzgar lo que no se conoce, ni se puede juzgar lo que se conoce sin un criterio o referente (Himmel, Olivares & Zabalza, 1999).

2.4. Evolución de la evaluación

Según Ahumada (2001:19), en el intento de precisar el concepto de evaluación, dice que la teoría ha determinado distinguir cuatro grandes acepciones:

- La concepción de la evaluación como juicio: “Determinación de un juicio de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo”.
- La evaluación como medición: “Consiste en la asignación de numerales que permitan expresar en términos cuantitativos al grado en que un alumno posee determinadas características”.
- La evaluación como congruencia: “Determinación del grado de logro de un objetivo propuesto con antelación”.
- La evaluación como base para la toma de decisiones: “Proceso de identificación, recolección y análisis de información que justifique una decisión determinada.

Proceso de determinación de la valía y/o mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor y tomar una decisión”.

Ahumada afirma que esta última concepción, se ha ido modificando en el tiempo, incorporando lo mejor de cada una de las acepciones anteriores.

2.5. Modelos para la evaluación

Para cumplir las funciones que debe cumplir la evaluación en educación y para facilitar su puesta en práctica, la investigación pedagógica ha ido diseñando modelos que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, según los autores que las hayan realizado.

Entre la clasificación de los modelos están los Clásicos y Alternativos, también los integradores, etc.

En todos los modelos presentados existe un denominador común, que es la consideración de que la evaluación, entendida de una u otra forma, es parte fundamental del proceso educativo.

2.5.1. Evaluación Tradicional v/s Evaluación Actual

Según Condemarín & Medina (2000) la evaluación tradicional está basada sólo en la transmisión del contenido y fomenta la memorización más que la comprensión de éste. El profesor es quien cumple un rol activo y fundamental en el proceso de enseñanza, pues es él quien transmite el conocimiento mientras los alumnos observan, desempeñándose en un rol más bien pasivo el cual dificulta su autonomía. Además, el profesor luego de acabar con alguna unidad, evalúa a los alumnos mediante un examen oral o escrito, los cuales son utilizados como

instrumento de medida o de control. Es decir, más que una recolección de información sobre el desempeño de los alumnos, la evaluación tradicional se especializa en mostrar sólo los resultados que éstos obtienen al término del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos exámenes, por lo general son básicamente de selección múltiple, verdadero/falso, términos pareados, etc. En otras palabras, ítems que no ayudan al alumno a comprender, sino que a simplemente “vaciar” el contenido memorizado.

Otra característica que Condemarín & Medina (2000) destacan de este enfoque es que no establece una instancia de aprendizaje tanto para el alumno como para el profesor, lo cual implica que no existe ningún otro tipo de evaluación como la autoevaluación o coevaluación. Asimismo, son escasas las oportunidades para la retroalimentación ya que las respuestas que se esperan de los alumnos no permiten entregar información relevante sobre las debilidades o fortalezas de éstos, además se tiende a castigar más los errores y no a tratar de remediarlos.

Pero el concepto actual de evaluación es más amplio y el modelo que la sustenta también. La evaluación es concebida en la actualidad como un proceso inserto en el propio diseño del currículum y formando parte del desarrollo curricular, al que regula y orienta. En la actualidad la evaluación no afecta solamente a los aprendizajes del alumnado y a su competencia en el dominio de distintas áreas, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de aprendizaje-enseñanza, a los profesores y a la interacción de ambos, alumnos y profesores, en ese proceso. El modelo actual de evaluación tiene como referente los objetivos fijados para cada etapa educativa y las competencias básicas establecidas. Es por tanto el logro de esos objetivos (que en las etapas de escolarización obligatoria están explicitados en términos de capacidades) y de esas competencias básicas, lo que condiciona la evaluación.

El modelo actual de evaluación constituye, en definitiva, un mecanismo que debe servir de orientación, guía y control del proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que supone un enfoque diferente en relación con modelos anteriores. (Castillo & Cabrerizo, 2010)

2.5.1.1. Errores de la evaluación.

El proceso de evaluación se ve limitado en sus acciones por la existencia de una serie de errores que se convierten de alguna manera u otras en grandes barreras para evaluar y sobre todo para el aprendizaje.

Santos (1999), considera los siguientes errores:

1. Sólo se evalúa al alumno

La evaluación basada sólo en el alumno, es decir, se le considera como el responsable total de sus resultados, los cuales son totalmente inapelables.

2. Se evalúan solamente los resultados

Aquí, sólo se valora el resultado obtenido sin tomar en cuenta el proceso a evaluar.

3. Se evalúan sólo los conocimientos

Procura evaluar sólo conocimientos, sometiendo a la evaluación a un criterio, dejando de lado la integralidad de aspectos que son parte de los logros esperados como: actitudes, destrezas, hábitos, valores, etc.

4. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos

En todo proyecto de enseñanza se plantean objetivos, un plan a seguir para alcanzar tales objetivos y al final se evalúan solamente esos objetivos, dejando de lado aquellos efectos secundarios que se obtuvieron además de los objetivos propuestos.

5. Sólo se evalúan los efectos observables

Aquello que no se ve no equivale a lo que no existe. Si se quiere llegar a las profundidades de la evaluación, a aquello que se encuentra en el currículum oculto y sus resultados, se debe también poner atención a aquellos efectos que no son observables.

6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa

Se tiende a corregir errores, en vez de al mismo tiempo resaltar aquello positivo o que se ha hecho de forma eficaz.

7. Sólo se evalúa a las personas

Al realizar una evaluación no sólo se debe evaluar a los individuos, ya sean estudiantes, profesores o equipos directivos, también se deben tomar en cuenta los factores subyacentes, tales como materiales, condiciones en las que se trabaja, el tiempo con el que se cuenta y los márgenes de autonomía.

8. Se evalúa descontextualizadamente

Lo que es correcto en un lugar puede ser considerado incorrecto en otro. No se puede limitar la evaluación a criterios genéricos en pos de la objetividad. Que un instrumento sea válido técnicamente no significa que sea adecuado siempre. Toda evaluación debe considerar el contexto en el cual será realizada.

9. Se evalúa cuantitativamente

Asignar un número a la evaluación genera cierta seguridad a los usuarios y destinatarios ya que pareciera ser objetiva.

10. Se utilizan instrumentos inadecuados

El tipo de instrumento que se considera objetivo, no nos dice realmente por qué el alumno contestó de tal forma y no de otra, no nos dice si el alumno realmente entendió lo que el profesor preguntó, o si el profesor realmente entendió lo que el alumno quiso expresar.

11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje empieza y termina con la evaluación, es un camino circular.

12. Se evalúa competitivamente

Se evalúa en sentido a la comparación y la competencia, y se necesita tener estándares para saber qué calificación asignar.

13. Se evalúa estereotipadamente

Los profesores repiten su esquema de evaluación de una manera automática, de tal modo que siempre siguen un mismo proceso para evaluar llegando la conclusión de que no existe un negocio u acuerdo con sus alumnos.

14. No se evalúa éticamente

Muchas veces la evaluación es utilizada como herramienta punitiva, a través de la cual se ejerce presión, amenaza e incluso venganza en contra de los estudiantes que a veces difieren del profesorado.

15. Se evalúa para controlar

Controlar puede ser necesario, pero esa no es la función de la evaluación.

16. Se evalúa para conservar

Se realizan evaluaciones constantemente, pero no se realizan mejoras en base a los resultados, sino que se evalúa para sostener las mismas prácticas y errores.

17. Se evalúa unidireccionalmente

La evaluación se realiza de forma jerárquica descendente.

18. No se evalúa desde fuera

A través de una mirada externa, se puede obtener una mejora importante, ya que un observador externo cuenta con una mirada privilegiada sobre la evaluación.

19. No se hace autoevaluación

El profesorado progresa enormemente cuando realiza reflexiones acerca de sus propias prácticas evaluativas tomando en consideración los errores cometidos.

20. Se evalúa distemporalmente

No se realiza una evaluación a través del tiempo, (evaluación diacrónica, continua, procesual o progresiva) que permita integrar nuevos elementos.

21. No se hace para-evaluación

Sólo se evalúa el método que se utiliza para alcanzar los objetivos, si ese método es efectivo y se cumplen los objetivos, se realiza un buen informe. Sin embargo, no hay preocupación en cuanto a saber si realmente los resultados son buenos o si los objetivos son los correctos y necesarios para la persona.

22. No se hace meta-evaluación

El proceso de evaluación es complejo que se hace necesario que sea evaluado para poder darle valor. También se deben establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de la evaluación.

Los errores más frecuentes en la evaluación:

- Confusión entre Medición y Evaluación.
- Predominio de la Heteroevaluación.
- Desconexión con el Curriculum.
- Improvisación al preparar los instrumentos.
- Subjetividad en las calificaciones.
- Ausencia de evaluación formativa.
- Utilización de un rol exámenes solo al final.
- Uso arbitrario de las escalas de notas.

2.6. La Evaluación auténtica

La Evaluación auténtica como enfoque es muy cercano a lo que hoy se conoce como Evaluación *para* el aprendizaje y está emparentada con la Evaluación formativa o formadora y con la Evaluación con sentido pedagógico.

Según Ahumada (2005) ésta, tiene sus orígenes en las escuelas de Norte América a finales de la década del 80. Este enfoque de evaluación alternativo, se ha expandido rápidamente a lo largo de todos los continentes del mundo, y se podría afirmar que no existe un país, en donde teóricos e investigadores del ámbito educativo, no discutan sobre el modelo.

La evaluación auténtica sugiere nuevos estilos de comprender las estrategias y los procedimientos evaluativos, distintos a los que han prevalecido en nuestros sistemas educativos. Es una instancia centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, donde el alumno sea quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, de esta forma, utiliza la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal.

En este enfoque de evaluación alternativa, se intenta indagar qué conoce el estudiante o qué es capaz de lograr utilizando procedimientos o estrategias distintas a las que plantea la evaluación convencional. Bajo esta perspectiva, el ámbito de desempeño es mucho más amplio y variado, lo que le permite al estudiante desarrollar sus capacidades y habilidades en un estilo propio de aprendizaje en un rango completo e integral de experiencias significativas. En este sentido, los aspectos más importantes de esta concepción son: el carácter participativo de sus estudiantes, la intervención directa en sus propios aprendizajes, y el papel mediador por parte del docente.

Aquí se propone una diferencia en el enfoque heteroevaluativo predominante. El carácter participativo del estudiante es una de las características de esta concepción, donde se le da al profesor un aspecto de “mediador” del aprendizaje.

De esta forma se entiende como una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; siendo su principal objetivo, el aumentar la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan. Así, se considera que esta evaluación es consustancial a la enseñanza y el aprendizaje (Ahumada 2005).

Condemarín (2000), señala que la evaluación auténtica tiene como finalidad prioritaria mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre preferentemente en la interacción de un maestro con sus alumnos. También tiene

como objetivo informar y orientar a los alumnos y a sus padres sobre avances, focalizándose fundamentalmente en sus aptitudes, intereses, capacidades y competencias.

Según Condemarín (2000), las bases teóricas que fundamentan la Evaluación Auténtica las encontramos en el concepto de Aprendizaje significativo de Ausubel (1968, citado por Condemarín, M. & Medina, A, 2000), en la perspectiva sociocognitiva de Chauveau (1992, citado por Condemarín, M. & Medina, A, 2000) y en la práctica reflexiva de Schön (1998, citado por Condemarín, M. & Medina, A, 2000).

2.7. Principios de la Evaluación

Para que la evaluación tenga un carácter netamente formativo debe regirse por ciertos principios que hagan de ésta una actividad coherente. La evaluación de los aprendizajes debe permitir a quien imparte la información tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos y estrategias de enseñanza, buscando la formación del ser humano.

Según Condemarín (2000), la evaluación auténtica:

- **Constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes**, cuya función principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. De esta forma, se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza-aprendizaje (Vargas, 1998; citado por Condemarín, M. & Medina, A, 2000); en este sentido constituye una actividad formadora (Nunciatti, 1990; citado por Condemarín, M. & Medina, A, 2000), que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

- **Constituye un proceso colaborativo.** La evaluación auténtica concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidimensional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el profesor y éste a su vez, aprende de y con los alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986; citados por Condemarín, M. & Medina, A, 2000). Esto implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuario primario del producto de la información obtenida.
- **Diferencia evaluación de calificación.** La evaluación auténtica, plantea Condemarín, (2000), no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor y las considera un tipo de evidencia válida de algunos conocimientos y competencias de los alumnos, sin embargo, enfatiza que ellas resultan insuficientes cuando se considera como única fuente de información (Rodríguez, 1998, citado por Condemarín, 2000), cuando no se las incorpora dentro de un amplio espectro de evidencias o fuentes de datos válidos del rendimiento de los estudiantes que incluya observaciones cualitativas, muestras de desempeños, y otras técnicas o procedimientos. En este enfoque la tarea de evaluar excede la de medir y calificar.
- **Es consistente con los paradigmas de la Reforma Educativa.** Los planteamientos que fundamentan la evaluación auténtica, establecen una línea consistente entre los objetivos, contenidos y estrategias curriculares de la Reforma Educativa y los sistemas de evaluación. (Condemarín, 2000)
- **La Evaluación es consustancial a la enseñanza-aprendizaje.** El propósito formativo de la evaluación anteriormente expuesto implica que “la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza, o como un conjunto de pruebas al término de una unidad: ella debe ser vista como una parte natural de la enseñanza –

aprendizaje”, es decir, que tiene lugar cada vez que el alumno toma la palabra, lee escucha o produce un texto, en el contexto de una actividad determinada.

- **Favorece la autonomía en el aprendizaje y la metacognición.** Cuando la evaluación tiene un carácter unidireccional, los alumnos dependen solamente del profesor para obtener la apreciación de sus desempeños, muchas veces, con un propósito controlador (para mantenerlos disciplinados y concentrados en la tarea) con miras solo a tener éxito al final del proceso. El docente no los impulsa a ser activos participantes del proceso de elaboración e interpretación de los resultados de sus desempeños. Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre profesor y alumno, se apoya a los estudiantes a mejorar la efectividad de sus aprendizajes, a participar en la toma de decisiones, a entender sus propias competencias y necesidades, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a dominar ciertas estrategias metacognitivas, que le permitan tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué se está aprendiendo; entender sus propios procesos cognitivos.
- **Es coherente con las actuales comprensiones del aprendizaje y la enseñanza.** Privilegia la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos y los contextos donde ocurre el proceso aprendizaje. Promueve desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes. Impulsa a reorientar el trabajo escolar (aumentando actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción) para situar la comprensión y construcción de significados, la identificación y resolución de problemas.
- **Se centra en las fortalezas de los estudiantes** pues los ayuda a identificar lo que saben o dominan y lo que son capaces de lograr.

- **Considera los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores.** Otorgándole un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantea la necesidad de dejar que aparezcan, para trabajar a partir de ellos.
- **Favorece la equidad educativa,** pues responde diferenciadamente a las características y necesidades de los alumnos que naturalmente son diversas. La Evaluación auténtica responde a un cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. (Condemarín, 2000).

2.7.1 Principios dados por el MINEDUC

Enfoques y materiales prácticos para una mejor evaluación, para que los alumnos aprendan más y mejor, principios dados por el Mineduc (2006)

- **Principio 1.**

Evaluación Para el Aprendizaje debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender.

La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante y a él mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas del aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas del aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear la manera cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.

- **Principio 2**

La evaluación para el aprendizaje debe tener el foco puesto en cómo aprenden los alumnos y alumnas.

Cuando el profesor o profesora planifica la evaluación y cuando él o ella y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, deben todos tener en mente el aprendizaje como proceso. De a poco los alumnos y alumnas deben concientizarse cada vez más sobre cómo aprenden, a fin de que su conocimiento sobre los “cómo aprender” sea igual que su conocimiento sobre “qué” tienen que aprender.

- **Principio 3**

La evaluación para el aprendizaje debe ser mirada como central en la práctica de aula.

Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clase pueden ser descritas como evaluación. Eso es, las actividades y las preguntas impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades. Luego lo que los estudiantes dicen y hacen es observado e interpretado, y se forma juicios acerca del cómo mejorar y profundizar el aprendizaje. Estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clase e implican a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.

- **Principio 4**

La evaluación debe ser considerada como una de las competencias claves de los docentes.

Los profesores y profesoras necesitan saber cómo: planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación. Por ende, la evaluación vista de esta manera debe ser parte integral de la formación

inicial de los docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.

- **Principio 5**

La evaluación debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en los alumnos y alumnas.

Los profesores y profesoras deben ser conscientes del impacto que generan sus comentarios escritos y verbales, además de las notas, en sus alumnos y alumnas, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y el entusiasmo por aprender. Por todo lo anterior, los comentarios enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró son más constructivos.

- **Principio 6**

La evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante.

Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación. En cambio, la comparación entre estudiantes y sobre todo entre alumnos y alumnas menos y más exitosos rara vez ayuda a la motivación de aquellos menos aventajados. De hecho, puede llevarlos a retraerse aún más, porque a través de la retroalimentación los han hecho sentir que en definitiva no son buenos. Existen estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender: por ejemplo, que los profesores y profesoras provean retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar; que abran espacios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de su propio aprendizaje; y, finalmente, que permitan que los estudiantes elijan entre distintas formas de demostrar lo que saben.

- **Principio 7**

La evaluación debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales se evaluarán.

Para dar lugar a un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender en qué consisten las metas del aprendizaje y querer lograrlas. Esta comprensión y compromiso de parte de los alumnos y alumnas hacia su propio aprendizaje surge solo cuando ellos han tenido alguna participación en la determinación de las metas y la definición de los criterios que se usarán para evaluar su progreso hacia estas. La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.

- **Principio 8**

Los alumnos y alumnas deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje.

Los estudiantes necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje. Los profesores y profesoras debieran identificar las fortalezas del aprendizaje de cada estudiante y sugerir cómo desarrollarlas aún más; ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.

- **Principio 9**

La evaluación para el aprendizaje debe desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para autoevaluarse de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje.

Los alumnos y alumnas que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que requieren desarrollar y luego las puedan aplicar en

conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones. También son autorreflexivos e identifican los próximos pasos para progresar. Una parte importante del trabajo del profesor y profesora es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también sean responsables de su propio aprendizaje.

- **Principio 10**

La evaluación para el aprendizaje debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo.

La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades, independientemente del punto de partida; y reconocer el esfuerzo que estos logros significaron. En un mundo ideal, al tener una claridad sobre lo que constituye un desempeño excelente y descripciones sobre los niveles de logro para alcanzarlo, y recibir retroalimentación con ideas concretas sobre qué hacer para avanzar, todos los alumnos y alumnas se benefician.

2.7.2 10 Ideas clave. Evaluar para aprender

Como se ha dicho que la evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que no solo entrega calificaciones sino que también entrega información valiosa que condiciona dicho proceso y por tanto no debe ser apartada del proceso de planificación de actividades didácticas. Considerando la importancia de la evaluación para la mejora del aprendizaje, Sanmartí (2010:16-18) expone 10 ideas claves de evaluación para el aprendizaje.

- **Idea clave 1.** La evaluación debe ser utilizada como una herramienta que mejore el aprendizaje del alumnado, no sólo una instancia para calificar. “La evaluación es el motor del aprendizaje” (p. 16), puesto que a partir de ella no sólo se decide el contenido y el método de enseñanza sino que también cómo y qué se aprende.
- **Idea clave 2.** “La finalidad principal de la evaluación es la regulación” (p. 16). La evaluación nos permite conocer tanto las dificultades y errores de los alumnos, como también las estrategias que ellos utilizan al momento de resolver alguna tarea. Además, nos permite conocer las causas de aquellos errores y por tanto ayudar a corregirlos y superar las dificultades.
- **Idea clave 3.** “El error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación” (p. 17). Inculcar al alumnado que la expresión del error no es negativo sino positivo, ya que de la superación de los errores se obtiene aprendizaje.
- **Idea clave 4.** “Lo más importante: aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: De los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación” (p. 17).
- **Idea clave 5.** “En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno” (p. 17). El docente no es el único capaz de detectar los errores de los alumnos y proporcionar el método para superarlos, sino que también el propio alumno(a) puede reconocer sus éxitos y dificultades y el mecanismo adecuado para mejorar su desempeño, o también los compañeros(as).
- **Idea clave 6.** “La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación – regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 17).

- **Idea clave 7.** “La evaluación solo calificadora no motiva. En general, ni la evaluación en si misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios o instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos” (p. 17-18).
- **Idea clave 8.** “Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado” (p. 18). El examen de lápiz y papel no es el único instrumento con el cual el profesorado puede recoger información, existen una variedad de instrumentos que pueden ser utilizados dependiente de los objetivos de la evaluación. Por otro lado las preguntas de respuesta cerrada no nos dan cuenta de la totalidad del aprendizaje del alumnado, por el contrario, es muy limitante.
- **Idea clave 9.** “La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras” (p. 18).
- **Idea clave 10.** “Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta” (p. 18). No solo nos sirve para evaluar nuestro desempeño como docentes, sino que también es útil como referente para crear nuevas metodologías que mejoren nuestro ejercicio profesional.

En resumen, la evaluación no sólo nos entrega una calificación o el rendimiento de los alumnos sino que también nos entrega la información fundamental para potenciar el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por tanto, los procedimientos evaluativos pueden ser en gran medida los responsables del éxito o fracaso del aprendizaje del alumnado.

2.8. Funciones de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

- Una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa.
- Una de carácter social de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado.

Según Jorba & Sanmartí (1994), la primera de estas funciones pretende, esencialmente, informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno y a sus padres, y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo, se inserta necesariamente al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

La segunda de dichas funciones es de carácter pedagógico o formativo, pues aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la cualidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su

inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo (Jorba & Sanmartí, 1994).

2.8.1. Tipos de evaluaciones según función

La evaluación diagnóstica o predictiva (también llamada en ocasiones inicial"). Se lleva a cabo al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante permite, o debería permitir en principio, adoptar decisiones en dos direcciones posibles: adaptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos (enseñanza adaptativa); o bien orientar a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza, entre las existentes, informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, es decir, con los avatares de la actividad de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante versa en este caso sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha de ser útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad docente como para ayudar a los alumnos a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha subrayado la utilidad de este tipo de evaluación para regular la enseñanza (de ahí la denominación más extendida de evaluación "formativa") (Coll y Martin, 1993).

La evaluación formativa (también llamada a veces "continua" o "reguladora"). Pone en relación informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, es decir, con las transformaciones de la actividad de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante versa en este caso sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha de ser útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad docente como para ayudar a

los alumnos a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha subrayado la utilidad de este tipo de evaluación para regular la enseñanza (de ahí la denominación más extendida de evaluación "formativa"). Más recientemente, sobre todo a partir de las aportaciones de Nunziati (1990, citado en Coll & Martín 1993), se ha llamado la atención sobre la utilidad que puede tener este tipo de evaluación para que los alumnos regulen, o autorregulen, sus propios procesos de aprendizaje.

La evaluación sumativa (también llamada en ocasiones "final"). En este caso se trata de verificar, al término de una actividad o de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, hasta qué punto los alumnos han realizado los aprendizajes que se pretendía. El juicio de valor resultante permite, o debería permitir en principio, adoptar las mismas decisiones que en el caso con precisión. Se establece un momento en que se realiza la evaluación y, sobre todo, en lamentablemente en función del anterior si la actividad o conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje a cuyo término se realiza la evaluación se inscribe en un ciclo formativo más largo: cuando esto sucede, la evaluación sumativa (final de un proceso de enseñanza y aprendizaje) y diagnóstica (inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje) pueden llegar a fundirse. Asimismo, cuando la evaluación sumativa opera sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de corta duración y se lleva a cabo de manera sistemática y periódica puede acabar desempeñando una función muy similar a la de la evaluación formativa. Por último, cuando la evaluación sumativa opera al término de un ciclo formativo sin ninguna continuidad posterior, puede tener aún dos funciones: una pedagógica (instrumento fundamental para evaluar la enseñanza, es decir, para emitir un juicio de valor sobre la eficacia de la enseñanza) y otra social (certificación, titulación, selección) (Cool y Martin, 1993).

2.8.2. Componentes de la Evaluación

Los contenidos conceptuales

Castillo & Cabrerizo (2003) plantean que en la evaluación del proceso de aprendizaje se puede establecer una diferenciación de los contenidos en: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Según Pozo (1992, citado por Castillo & Cabrerizo, 2003) los conceptos dotan de significado las informaciones adquiridas. Considera que: “La evaluación de los conceptos como hecho de conocimiento debe traducirse en una evaluación específica y diferenciada... Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje”.

-Los contenidos procedimentales

Para Coll, Pozo y Valls (1992, citados por Castillo & Cabrerizo, 2003): “Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas... Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes”.

Estos autores consideran que los contenidos procedimentales:

1. Fundamentan la capacidad de operar con la información.
2. Se pueden poseer parcialmente y se adquieren gradualmente con la práctica reiterada.
3. Resulta difícil poder verbalizarlos cuando se consolida su aprendizaje.
4. Su existencia se representa en la memoria mediante producciones.
5. Cuando se dominan, se accede a ellos de forma rápida y hasta automática.

Por otra parte, los contenidos procedimentales suelen ser formulados en términos bastante genéricos: análisis de mensajes publicitarios, manipulación de materiales diversos, selección de materiales y técnicas, lectura de canciones, observación y análisis de situaciones, construcción y evaluación de dispositivos, estimación de resultados, resumen de textos orales, etc. Con tantos tipos de contenidos procedimentales, lo primero que se hace necesario es realizar una selección de aquellos que sean más adecuados para el nivel o la materia en la que desarrollemos nuestra actividad docente, y planificarlos y programarlos convenientemente para poder más tarde proceder a su evaluación. La evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos procedimentales se plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar las estrategias y procedimientos propuestos para cada una de las áreas o materias, para determinar el grado en que han sido adquiridos.
2. Que cada alumno sea capaz de determinar y definir su propio estilo de aprendizaje.
3. Descubrir los posibles «errores de estrategia» existentes, para subsanarlos.

Algunos instrumentos que se utilizan en estos contenidos son:

- Observación sistemática: escala de observación, registro anecdótico
- Análisis de las producciones de los alumnos: monografías, resúmenes, Investigaciones
- Intercambios orales con los alumnos: diálogo, entrevista
- Pruebas específicas: objetivas, abiertas, cuestionarios, etc.

- Los contenidos actitudinales

Este contenido es poco atendido en los niveles educativos, pero siempre han estado presentes en el aula, aunque de manera implícita, recién en la década pasada, se viene a incorporar a los saberes de forma explícita. Si bien es cierto, este tipo de contenidos es más complejo que los anteriores mencionados, no deja de ser relevante en el ámbito educativo.

Según el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC, 2005), en cuanto a los contenidos actitudinales, se definen los valores, normas y actitudes:

- Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula.
- Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma.
- Aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante situaciones, objetos, sucesos o personas.

Entre los instrumentos para evaluar estos contenidos, nos sugiere Bolívar (1995, citado por Díaz, Barriga & Hernández, 2002); los siguientes:

- Uso de la observación directa.
- Cuestionarios e instrumentos de autoinforme.
- Análisis del discurso y solución de problemas, etc.

Es importante destacar que los tres tipos de contenidos tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada.

2.8.3. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Medios de evaluación: “Son las pruebas o evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar” (Rodríguez & Ibarra, 2011, p.71).

Técnica de evaluación: “Es un concepto más amplio; es una primera categorización que puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es el método operativo de carácter general que pone en juego distintos procedimientos para obtener la información necesaria sobre el aprendizaje logrado por los alumnos” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.167).

Instrumentos de evaluación: “Es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica ejecutoriamente para recoger los datos de forma sistematizada y objetiva sobre algún aspecto claramente delimitado” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.167).

2.8.4 Prácticas recomendadas en el enfoque de Evaluación Auténtica

La Evaluación auténtica incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. La evaluación auténtica no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información. De este modo, entonces, la evaluación basada en exámenes escritos pasa a basarse en otras formas de obtener información respecto de los alumnos que involucran el uso de instrumentos variados. Los instrumentos de evaluación al ser variados, incluso pueden ser diferentes para cada alumno.

Ejemplos más típicos de técnicas de evaluación auténtica son valoraciones de desempeño, portafolios y auto-evaluación.

La evaluación de los desempeños comenzó a utilizarse en el área de la ciencia, a través de resolver problemas, construir un artefacto o efectuar un experimento. Se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito, a la matemática y en general a todo el currículo, ya que plantea que los y las estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

La Evaluación auténtica es consistente con el uso de portafolios, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Cuando hablamos de portafolios estamos aludiendo a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento específico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la escuela.

La autoevaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras. Para que esta sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

Otra de las formas más productiva de evaluación la constituye la observación directa (y registro) de las actividades diarias dentro de la sala de clases.

En este escenario y en colaboración con otros docentes, el profesor examina el currículo y las actividades que lo componen para expandir los ejercicios típicamente académicos y orientarlos hacia situaciones más auténticas o de la vida real. Pasar de hacer ejercicios del libro de texto y exámenes de selección múltiple a realizar proyectos en grupo es dar un paso, pero generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos debe ser la meta.

Por su parte Ahumada (2005) plantea nuevos procedimientos para la evaluación auténtica, tales como:

- Pruebas situacionales y de libro abierto
- Mapas (semánticos, conceptuales)
- Diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, "mandalas", etcétera)
- Mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio
- Disertaciones y ensayos
- Pautas de observación
- Portafolios.

Según Castillo y Cabrerizo (2003), la pregunta cómo evaluar está relacionado con las metodologías, estrategias y técnicas que son utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de obtener información sobre el

desempeño académico de los alumnos; especialmente para conocer sus fortalezas y debilidades.

Las técnicas más utilizadas para esta recolección de información son la observación en el aula, encuestas, cuestionarios, entrevistas, exámenes. Para que el análisis de resultados sea objetivo la observación en el aula debe ser sistemática durante todo el proceso. De esta manera, el profesor podrá obtener resultados, detectar problemas y otorgar la ayuda necesaria para que los alumnos demuestren una mejora en este proceso.

Castillo realiza la siguiente clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación

Tabla N° 1. Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación (Castillo & Cabrerizo, 2003)

1. Observación sistemática	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Registro de incidentes significativos. Anecdóticos. 1.2 Listas de cotejo o de control. 1.3 Escalas de calificación. 1.4 Cuestionarios.
2. Trabajos en clase	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Cuaderno de clase. 2.2 Debates, presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc. 2.3 Trabajos de los alumnos. 2.4 Grabaciones en video o en audio. 2.5 Cualquier actividad de enseñanza y/o aprendizaje.
3. Exámenes escritos	<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Preguntas de desarrollo de un tema. 3.2 Preguntas de respuesta breve.
4. Pruebas objetivas	<ul style="list-style-type: none"> 4.1 De respuesta única y de completar. 4.2 De verdadero – falso; sí – no; etc. 4.3 De elección múltiple. 4.4 De ordenación. 4.5 De agrupación por parejas.
5. Exámenes orales	<ul style="list-style-type: none"> 5.1 Exposición de un tema. 5.2 Exposición y debate. 5.3 Entrevista.

Condemarín & Medina (2000) señalan que existen diversas técnicas (observación directa y autoinforme) e instrumentos presentes en la evaluación auténtica (rúbricas, escalas, pautas, listas de cotejos, inventarios, registros, entrevistas), con el propósito de evaluar y autoevaluar el desempeño de los alumnos y sus competencias.

2.9. Retroalimentación de la evaluación

La retroalimentación se refiere a indicaciones precisas sobre lo que tienen que hacer los alumnos, paso por paso, para mejorar su desempeño. El docente debe proveer a sus estudiantes las destrezas y estrategias para mejorar su propio aprendizaje. La autora señala que la retroalimentación oral es más efectiva que la escrita, ya que está permite indagar a través de conversaciones y preguntas orales las concepciones de los alumnos y la posibilidad de corregir errores, aclarar dudas en el momento mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Azúa, 2012)

2.10 Momentos de la evaluación:

La autora Casanova (2007, p. 81) plantea que según el momento de aplicación existen tres tipos de evaluación:

Evaluación Inicial: es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación, y por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por lo que pasen. Además, es necesario llevarla a cabo al inicio de cualquier cambio educativo, puesto que será un referente al momento de valorar el

final de un proceso o para comprobar si los resultados fueron satisfactorios o insatisfactorios.

Evaluación Procesual: Casanova (2007:82), señala que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y los ya poseídos.

Evaluación Final: Casanova (2007:84), señala que se realiza al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque esta sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. Es una evaluación que comprueba los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Pero si se realiza al terminar una unidad didáctica, por ejemplo, simplemente será final.

2.11 Agentes evaluadores

Autoevaluación: este tipo de evaluación se produce “cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones” (Casanova, 2007:86). Es así como coinciden objeto y agente evaluador, en un proceso de evaluación que desarrolla la capacidad de practicar valoraciones respecto del propio trabajo y desempeño. Es un tipo de evaluación que debe llevarse a cabo previo conocimiento de las pautas a seguir con el fin de que el proceso sea lo más serio posible, dando a conocer a los estudiantes que ésta tendrá una influencia en la valoración global de sus progresos. Zabalza (1999) destaca el rol fundamental que tiene el alumno en este proceso, ya que es éste quien debe llevarlo a cabo, así como también señala que el tipo más genuino de autoevaluación es aquel donde es el alumno quien

determina los aprendizajes a valorar en sí mismo, de qué manera hacerlo y quién debe ejecutar las acciones.

Coevaluación: Es el tipo de evaluación en el cual se valora el desempeño tanto grupal como individual por parte de los pares. Casanova (2007:87) la define como “la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios.” Esto permite a los estudiantes en conjunto con el profesor valorar los aprendizajes logrados.

Heteroevaluación: Es el tipo de evaluación más frecuente y el que generalmente lleva a cabo un profesor sobre un alumno; el estudiante sólo se limita a evidenciar lo que se le solicita. Comprende uno de los tipos de evaluación más rico y complejo, por los datos que aporta y por lo complicado que resulta enjuiciar las actuaciones de otros (Casanova, 2007:89).

2.12 Modelos evaluativos

Modelo Cualitativo: Según Cardona (1990, citado por Casanova 1997:112), primero en el aula hay que evaluar procesos; en segundo, porque las decisiones que hay que tomar deben tener carácter inmediato; en tercero, porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada o, peor aún, conduce hacia un modelo de ¿aprendizaje? poco recomendable: "Soy alérgico a los tantos por ciento". Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepetible, y no contabilizable". Es decir, que la evaluación de carácter cualitativo/descriptivo resulta imprescindible para la evaluación de los procesos de aprendizaje, en un sentido educativo con todo el valor que encierra el término.

Modelo cuantitativo: Según Ahumada (1989) este enfoque se ha caracterizado por obedecer a los siguientes supuestos: la búsqueda y creencia en la objetividad de la evaluación como resultado de la confiabilidad y validez de los instrumentos empleados para la obtención de la información y para el análisis de los datos; como también, la verificación experimental de las hipótesis exige el tratamiento estadístico de los datos; además el seguimiento riguroso de una metodología estadística con el fin de operacionalizar variables, aleatorizar las muestras y aplicar diseños experimentales, así también dar un énfasis en los productos o resultados de la enseñanza.

La evaluación en este modelo se preocupa mayoritariamente de comprobar el grado en que se han alcanzado los fines, objetivos o propósitos previamente establecidos. Esta concepción ha llevado a que los datos de la evaluación tengan una utilidad específica para un destinatario también específico.

2.13 Enfoques evaluativos

Enfoque Psicométrico o referido a normas

De acuerdo a Castillo & Cabrerizo (2010:30) es un tipo de evaluación que hace referencia a la comparación de un grupo a nivel general, es decir, con el rendimiento medio de la clase en la que se encuentra, aunque esa comparación también se puede hacer con la media de otras clases, con la media de otro establecimiento e incluso con la media nacional. Esta “es una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador”, por lo tanto podría perjudicar a un estudiante dependiendo de la clase en la que se encuentre. Es la modalidad de evaluación que se encuentra más presente en los profesores, ya que de forma inconsciente se tiende a comparar el rendimiento de un estudiante con el resto de los estudiantes que lo rodean.

A continuación se señalan las características fundamentales de la evaluación psicométrica de acuerdo a Muñoz (2006:42):

- Compara a un estudiante con otro. Por ejemplo: PSU.
- Define una medida o promedio.
- Mide rendimiento general de un grupo.
- No dice en qué falla el estudiante.
- Interesa la diferenciación entre el grupo de alto, medio y bajo rendimiento.
- Puede propiciar rivalidades entre los evaluadores.
- Utiliza preferentemente test de rendimiento: pruebas de ensayo, pruebas objetivas, exámenes acumulativos o sumativos.
- Menor aplicación de instrumentos derivados de los procedimientos de información e informe.

Enfoque Edumétrico o referido a criterios

De acuerdo a Muñoz (2006:41-42) la finalidad del enfoque edumétrico es guiar el aprendizaje de los estudiantes, vale decir, enfoca su interés en el proceso de aprendizaje, buscando desarrollar los potenciales de cada estudiante sin preocuparse de comparar el rendimiento con otros estudiantes, ya que todos ellos son diferentes y es la enseñanza quien debe adecuarse a ellos. Cada estudiante se compara consigo mismo y con sus logros alcanzados.

En este enfoque, los resultados de aprendizaje, cualquiera sea el instrumento de medición empleado, son comparados con un criterio absoluto. Aquí se deja de lado para efectos de comparación, los resultados del resto del grupo evaluado.

Las pruebas estructuradas de esta forma y para estos fines son denominadas “pruebas referidas a criterios” o “pruebas con fines edumétricos”.

En una prueba con fines edumétricos, cada pregunta debe estar íntimamente relacionada con alguno de los objetivos que conforman el dominio. Por otra parte, una prueba con fines edumétricos no interesa el grado de dificultad ni el índice de discriminación de sus preguntas; tampoco interesa comparar los resultados entre los alumnos. A continuación se señalan las características fundamentales de la evaluación edumétrico o referido a criterios.

- Compara al estudiante frente a un objetivo planteado.
- Agrupa a los estudiantes por logros o no logros, no por puntajes.
- Mide con mayor profundidad un aprendizaje planificado.
- Interesa la diferenciación entre estudiantes instruidos y no instruidos o antes y después de la instrucción.
- Utiliza preferentemente pautas de observación, inventarios de autoevaluación, escalas de apreciación, portafolios.
- Menor aplicación de instrumentos derivados de los procedimientos de prueba (instrumentos de evaluación de papel y lápiz).

Enfoque ideográfico

Muñoz (2006) señala que cuando lo que se requiere es conocer la evolución de cada alumno a lo largo de su proceso educativo, el criterio contra el cual comparar su ejecución es interno, utilizamos este enfoque; el cual nos permite determinar los progresos que ha realizado cada alumno con respecto a su propia ejecución, en otros cursos o momentos de un curso y comparar con ellos las nuevas adquisiciones. Esta historia personal o individualizada resulta esclarecedora respecto a las causas de cada situación, en un momento dado y

permite proyectar su posible evolución en el futuro, así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad.

2.14 Investigaciones sobre las concepciones evaluativas de profesores del sistema escolar

En un estudio realizado por Guío (2011), para determinar las concepciones de los docentes de educación física sobre evaluación. Para la recolección de los datos se utilizó la entrevista semi-estructurada, la que fue administrada de forma personal a 16 de los 45 profesores de educación física en cada una de las 11 Instituciones educativas oficiales del distrito de la localidad de Usaquén de Bogotá. Las respuestas de dicha entrevista fue motivo de un análisis cualitativo que permitió determinar las concepciones de los profesores en las siguientes categorías: qué es evaluar, qué es evaluar, para qué se evalúa y qué aspectos evalúa en sus estudiantes. En la categoría qué es evaluar los docentes sostienen que es un proceso formativo, cuantitativo y cualitativo de verificar trabajo y avances de los estudiantes. En cuanto a qué es evaluar, definen como un proceso cualitativo y cuantitativo integral, individual y excepcionalmente humanista, desde las posibilidades del estudiante más que desde las exigencias del maestro.

En relación para qué se evalúa para diagnosticar, evidenciar y verificar para así tomar decisiones y acciones futuras en el proceso educativo. Y finalmente en lo que se refiere a qué aspectos evalúa en sus estudiantes, es el desarrollo motriz y habilidades básicas, dominio y técnica, aprendizajes y conocimientos.

En un estudio realizado por Buendía, Carmona, González y López (1996) para determinar las concepciones de los docentes sobre evaluación, se utilizó una entrevista semiestructurada, aplicada a 50 profesores de diferentes áreas de educación secundaria, de centros de educación pública y privada de Granada. Las

respuestas a dicha entrevista fue objeto de un análisis cualitativo que permitió determinar las concepciones de los profesores en las siguientes categorías: qué evaluar, para qué evaluar, cuándo evaluar, cómo se debe evaluar, cómo creen que se puede mejorar y qué es la evaluación. En la categoría, qué evaluar la mayoría de los docentes sostiene que se debe evaluar conocimiento. En cuanto a la finalidad de la evaluación, los entrevistados conciben que la evaluación debe utilizarse para medir los conocimientos y para promover; es decir, su función es principalmente sumativa. En relación al momento de evaluación, los profesores coinciden en que los tres momentos son necesarios en el ámbito educativo. Sin embargo, y aunque creen en la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica, se muestran reticentes a utilizarla debido a la disparidad de los alumnos. En cuanto a la categoría cómo evaluar, los docentes concuerdan en que los trabajos realizados tanto en clases como en la casa, individual o grupal, son útiles para evaluar; además de preguntas de desarrollo en exámenes escritos. Se destaca que consideran que se debe utilizar la observación, sin embargo debido a las circunstancias en que desarrollan su enseñanza el examen tradicional sigue siendo el más adecuado. En relación a la pregunta, ¿qué se necesita para mejorar la evaluación?, los docentes expresan que se necesitan cursos de formación en evaluación, más tiempo para dedicárselo a los alumnos de forma personalizada y un grupo más reducido de alumnos por clase. Finalmente, los docentes concuerdan en que la evaluación es un proceso cuyo objetivo es observar a los alumnos, profesores y al centro para mejorar a través de ella. Se puede afirmar, que la concepción evaluativa de los docentes entrevistados es principalmente tradicional aunque demuestran además estar conscientes de que debieran realizarse cambios en orden de mejorar la enseñanza.

Finalmente en un estudio “Concepciones de la evaluación y qué sucede en el aula”, realizado por Yáñez (s/a), se observaron las prácticas evaluativas de 13 docentes que realizan clases en primer año de enseñanza media y se les

entrevistó para conocer sus concepciones evaluativas. Tanto la observación como la entrevista que se les aplicó a los participantes estuvieron orientadas dentro de los componentes evaluativos: para qué, qué, cómo, cuándo y quién evalúa, y por cada componente se realizó una comparación entre lo observado y lo declarado por los profesores. A partir de las notas de campo, se constató que el proceso evaluativo de los docentes se encuentra más bien orientado a la asignación de calificaciones, a través de pruebas parciales y sumativas, dentro de lo normado por el establecimiento.

De las entrevistas se detectó que la función más importante para ellos es la de constatar el logro de los objetivos y/o cambios de conducta por parte del alumnado. También se constató que los docentes otorgan gran importancia a la autoevaluación; sin embargo, expresan dificultades para ponerla en práctica debido a la falta de honestidad por parte de los estudiantes. No obstante, en opinión de la autora y observadora de esta investigación, el real obstáculo para realizar transformaciones en las prácticas evaluativas se encuentra en la falta de instancias para avanzar en la comprensión del verdadero sentido de la autoevaluación. En cuanto a la diferenciación entre evaluación y calificación entregada por los participantes la autora destaca lo siguiente: “Existe comprensión en que es un proceso que va más allá de la asignación de calificaciones, pero consideran que la importancia de aplicar siempre procedimientos ‘objetivos’ está por sobre sus percepciones” (p. 19).

De las consideraciones finales la autora plantea que por parte de los docentes existe una gran preocupación en cuanto a las razones que exponen para no poder orientar la evaluación mayormente en el proceso que en el resultado, es decir que existe conciencia entre los docentes que se debieran realizar transformaciones en el proceso evaluativo. No obstante, la autora expone que aquello no es determinante al momento de desarrollar sus prácticas evaluativas.

Otro estudio realizado por Vergara (2011), fue llevado a cabo por la Universidad Católica del Maule, Chile; cuyo propósito fue caracterizar las concepciones acerca de la evaluación del aprendizaje de los docentes destacados pertenecientes a diferentes establecimientos de Educación Básica de la Comuna de Curicó, según el Sistema de Evaluación Docente (SED), evaluados el año 2007. Se aplicó una metodología de casos tomando como base categorías apriorísticas a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis de documentos, para triangular la información. De acuerdo a los resultados, se visualizan aspectos de una evaluación formativa, que en general se fundamentan en concepciones poco claras y precisas. No se reconoce, pues, un concepto de evaluación explícito. Sin embargo, se destaca la finalidad formativa que se le otorga dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite señalar que este grupo de profesores y profesoras destacados tiene una concepción acertada y coherente con los principios fundamentales de una evaluación para el aprendizaje, aunque con ciertas discrepancias en el ámbito técnico y práctico, particularmente en lo que se refiere a los instrumentos de evaluación diseñados y/o implementados.

En relación con las funciones y propósitos de la evaluación, se pone énfasis en su naturaleza formativa, la cual está centrada en su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. Respecto a la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo y permanente, es posible establecer una discrepancia importante, ya que de acuerdo con el grupo de docentes del estudio el proceso es concebido en términos de frecuencia de las actividades y no como una cultura o racionalidad evaluativa que esté orientada a la mejora de los aprendizajes. Y en lo que respecta a las calificaciones y a su asignación éstas quedan a criterio de cada profesor o profesora, siendo uno de los aspectos administrativos de la evaluación escolar que representa una carga considerable en el quehacer docente.

Finalmente esta investigación concluye que las concepciones son coherentes con los postulados de la actual reforma educativa, que se encuentran bajo el paradigma de la evaluación para el aprendizaje, principalmente por la naturaleza formativa y compleja que manifiestan los docentes al respecto.

CAPÍTULO III

“DISEÑO METODOLÓGICO”

CAPÍTULO III: Diseño metodológico

3.1 Paradigma de investigación: interpretativo

La finalidad del paradigma interpretativo es la comprensión de los fenómenos educativos, a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones (Martínez Mediano, 1996, citado por Lukas & Santiago, 2009).

De acuerdo a Vasilachis (2006) el paradigma interpretativo se sustenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en su contexto y desde la visión de los participantes.

3.2 Metodología cualitativa

La Metodología seleccionada en la presente investigación es de tipo cualitativa.

Las características que mejor definen este tipo de metodología, según Lukas & Santiago (2009) son:

- Se interesa más por la calidad que la cantidad
- El investigador se introduce dentro de las situaciones de investigación.
- El diseño es flexible, ya que puede ir variando a lo largo del proceso.
- Es un diseño emergente, se va reajustando en la medida que se va poniendo en práctica.
- Los datos recogidos se basan en observaciones y entrevistas.

3.3 Enfoque de investigación fenomenológico

Considerando el paradigma y la metodología que respalda la investigación, se determina que se trata de una investigación con carácter fenomenológico.

La fenomenología se centra en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. Se realiza el análisis fenomenológico de los datos mediante una metodología reductiva, con auxilio del análisis de los discursos y de temas específicos, y con la búsqueda de significados posibles. Se obtiene la información de quienes han experimentado el fenómeno que estudian, generalmente por medio de entrevistas (Álvares & Gayou, 2003).

Bajo esta perspectiva, se pretende analizar la coherencia entre las concepciones evaluativas que subyacen en las Guías Didáctica del Docente de Religión y los Planes y Programas de Religión Católica (EREC) y lo que declaran los profesores de Pedagogía Media en Religión.

3.4 Método de Investigación: Estudio de caso múltiple

Ander-Egg (2003: 313) señala que el estudio de caso “consiste en un tratamiento global/holístico de un problema, contenido, proceso o fenómeno, en el que se centra todo el foco de atención investigativa, ya se trate de un individuo, grupo, organización, institución o pequeña comunidad.

Según Stake (1999) (citado en Araneda y Otros, 2008), “se eligen varios sujetos o programas con el objeto de comprender el fenómeno que interesa profundizar”, ya que se busca interpretar diferentes realidades, para comparar sus cercanías, diferencias, con el fin de conocer el fenómeno en diferentes realidades educativas.

3.5 Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se efectúa a través de unos mecanismos que son característicos de la investigación cualitativa tales como la entrevista, la observación, el análisis documental, entre otros.

Para la presente investigación se ha seleccionado la técnica de entrevista semi-estructurada y el análisis documental.

3.5.1 Entrevista semi-estructurada.

Según Vieytes (2003), una entrevista semi-estructurada, es seleccionada como una investigación cuando se requiere información de profundidad, lo que servirá como evidencia empírica. Es por esto, que la entrevista semi-estructurada es considerada un poderoso método complementario de búsqueda de información en la investigación.

Por otro lado, Hernández (2014), dicen que este modelo de entrevista se caracteriza porque se basa en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema (Janesick, 1998, citado en Hernández, 2014).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011, citado por Hernández, 2014). En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una

guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, 2014).

En la presente investigación se elaboró una entrevista semi estructurada con el objetivo de recoger información acerca de la concepción evaluativa que declaran los profesores de Pedagogía Media en Religión y de esta forma, poder además, analizar los documentos curriculares. Luego, cada entrevista fue grabada y posteriormente se transcribió textualmente para su posterior análisis.

Luego se validó dicha entrevista por medio de la evaluación de dos académicos de la U.C.S.C, expertos en la materia en cuestión, quienes juzgaron la calidad y pertinencia de las preguntas y valoraron la congruencia de cada pregunta con la subcategoría que la representa. A continuación se presentan los expertos que evaluaron la entrevista semi-estructurada:

- **Sra. María Daniela Raby:** Profesora de Religión, Magíster en Ciencias de la Familia con mención en Orientación y Mediación Familiar.
- **Sra. Gladys Contreras:** Profesora de Biología, Doctora en Educación.

3.5.2 Análisis documental

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (LeComte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; y Zemlianzky, 2008; citado por Hernández, 2014).

En la presente investigación se analizaron las Guías Didácticas del Docente (EDEBE) Religión de séptimo y octavo de enseñanza Básica y 3 de enseñanza media y los Planes y Programas de Religión Católica (EREC) para conocer la concepción evaluativa que subyace en dichos documentos curriculares.

3.6 Diseño muestral

El tipo de unidad de análisis de esta investigación es intencionada, no aleatoria, pues los docentes participantes fueron escogidos por las características de la investigación. Se seleccionó a tres sujetos informantes (docentes), los cuales aceptaron participar voluntariamente.

Para efectos de esta investigación, se eligieron a tres profesores de Pedagogía Media en Religión de Establecimientos Educacionales Particular subvencionados de la provincia del Biobío, básicamente porque los investigadores ejercen su práctica profesional en dichos lugares, lo que permitió acceder a la información con mayor facilidad, y conseguir directamente los documentos que se necesitaron para el estudio.

3.6.1 Criterios de selección de las unidades de análisis:

1. Los sujetos de la investigación serán tres docentes de Religión, en ejercicio.
2. Profesores de Religión titulados de la universidad del consejo de rectores de la Provincia del Biobío.
3. Ejerciendo en instituciones subvencionadas particulares.
4. Deberán tener al menos un año de experiencia en aula
5. Deberán ejercer en Enseñanza Media.
6. Los Colegios deberán ser confesionales

7. Colegio que se base en los Planes y Programas de Religión Católica (EREC) y las Guías Didácticas del Docente de Religión.

3.7 Técnica de validación de la información: Triangulación metodológica.

Según Ruiz (2003) en una investigación de corte cualitativo, el criterio de validez de un estudio, está dado por la triangulación (citado por Araneda, A y otros, 2008).

Otro autor que ha desarrollado el proceso de Triangulación es Mckernan (2001; citado por Araneda, A y otros, 2008) para lo que hace una revisión histórica, de lo que han entendido diversos sociólogos sobre el concepto a desarrollar, entre los cuales se mencionan: Denzin (1970; citado por Araneda y otros, 2008), que concibe la triangulación como la recomendación de combinaciones de metodologías de investigación, Cambell y Fiske (1959; citado por Araneda. A y otros, 2008) y Webb y Cols (1966; citado por Araneda. A y otros, 2008), sostienen que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto.

En la presente investigación se seleccionó la triangulación metodológica ya que se utilizaron diferentes métodos (entrevista semi-estructura y el análisis documental) como fuente de información para analizar un mismo fenómeno.

La triangulación metodológica se realizó en base a la información proporcionada por los profesores en la entrevista, y el programa oficial de educación religiosa católica y las planificaciones de la EDEBÉ.

Además con el objetivo de interpretar los datos encontrados de manera profunda se contrastaron los hallazgos y se determinaron los componentes evaluativos que están presentes y convergen entre lo que declaran los

profesores en la entrevista y lo que subyace en las Guías Didácticas del Docente de Religión, y los Planes y Programas de Religión Católica (EREC).

3.8 Técnica de procesamiento de investigación

La recolección de datos por sí sola, no constituye información, es por esto que los datos deben ser procesados con el fin de aportar a la comprensión del fenómeno en estudio. Según Araneda (2008:94) “el dato es el antecedente que se ha recogido y que en tanto sea útil para conocer o comprender un fenómeno se constituye en información.”

3.8.1 Categorías de análisis

Una de las tareas para la reducción de datos que se utiliza en esta investigación, es la interpretación de categorías, que está formada por frases u oraciones precedidas por una escala, donde se marca según la apreciación, el nivel en que se encuentra lo descrito en el indicador. Las categorías de análisis se utilizan para clasificar datos recogidos en la investigación y ordenar la información obtenida, así poder analizarla de una mejor manera.

Según Araneda y otros (2008), las teorías de análisis son géneros de clasificación de los datos recogidos en la investigación. Estos se encuentran provistos con subcategorías, las cuales deben tener presentes el investigador al momento de ordenar la información recogida.

A continuación se definen las categorías y subcategorías de análisis de la presente investigación:

Tabla N° Categorías y subcategorías de análisis.

COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN	SUBCOMPONENTES DE LA EVALUACIÓN	
¿Qué es la evaluación?	<p>-Concepción de la evaluación</p> <p>-Principios de la evaluación</p> <p>-Errores de la evaluación</p>	<p>Para Himmel, Olivares & Zabalza (1999), la evaluación es un proceso que conduce a hacer un juicio respecto de uno o más rasgos de algo o alguien, basado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y comparada con un referente establecido, sostenido bajo un marco de referencia valórico y consistente con él, que está dirigido a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos sobre sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y comprensión.</p> <p>Los principios son el conjunto de normas, que orientan y regulan algo, en este caso, regulan la forma de evaluar. Son el soporte de la visión, la misión, la estrategia y los objetivos estratégicos. Para que la evaluación tenga un carácter netamente formativo debe regirse por ciertos principios que hagan de ésta una actividad coherente. La evaluación de los aprendizajes debe permitir a quien imparte la información tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos y estrategias de enseñanza, buscando la formación del ser humano. Condemarín (2000), nos señala una lista de ellos para la evaluación auténtica.</p> <p>Santos (1999) define como patología general o errores de la evaluación educativa a problemas cotidianos que se desarrollan en el proceso de evaluación.</p>
¿Para qué evaluar?	<p>Funciones de la evaluación</p> <p>-Función pedagógica</p> <p>-Función social</p>	<p>La función de carácter pedagógico o formativo, aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la cualidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo (Jorba y Sanmartí, 1992)</p> <p>Según Jorba & Sanmartí (1992), la función social pretende, esencialmente, informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno y a sus padres, y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar.</p>

	<p>Tipos de evaluación según función:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evaluación diagnóstica -Evaluación formativa -Evaluación sumativa 	<p>La evaluación diagnóstica, se lleva a cabo al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante permite en un principio, adoptar decisiones en dos direcciones posibles: adaptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos (enseñanza adaptativa); o bien orientar a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza, entre las existentes, informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, es decir, con los avatares de la actividad de enseñanza y aprendizaje. (Coll y Martín, 1993)</p> <p>La evaluación formativa, pone en relación informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, es decir, con las transformaciones de la actividad de enseñanza y aprendizaje. Más recientemente, sobre todo a partir de las aportaciones de Nunziati (1990, citado en Coll & Martín 1993), se ha llamado la atención sobre la utilidad que puede tener este tipo de evaluación para que los alumnos regulen, o autorregulen, sus propios procesos de aprendizaje.</p> <p>La evaluación sumativa, en este caso se trata de verificar, al término de una actividad de enseñanza y aprendizaje, hasta qué punto los alumnos han realizado los aprendizajes que se pretendía. (Cool y Martín, 1993)</p>
<p>¿Qué evaluar?</p>	<p>Componente del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contenidos conceptuales -Contenidos procedimentales -Contenidos actitudinales 	<p>Los contenidos conceptuales, según Pozo (1992, citado por Castillo & Cabrerizo, 2003) los conceptos dotan de significado las informaciones adquiridas. Considera que: "La evaluación de los conceptos como hecho de conocimiento debe traducirse en una evaluación específica y diferenciada... Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje".</p> <p>Los contenidos procedimentales, para Coll, Pozo y Valls (1992, citados por Castillo & Cabrerizo, 2003) "Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas</p> <p>Los contenidos actitudinales, según lo citado por la EREC (2005) los contenidos actitudinales, constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal, convivencia social, buena disposición interés, esfuerzo, etc. y también valores como la tolerancia, respeto, entre otros.</p>
<p>¿Cómo evaluar?</p>	<p>-Medios de evaluación (actividades evaluativas)</p> <p>-Técnica de evaluación</p> <p>-Instrumentos de evaluación</p>	<p>Medios de evaluación: "Son las pruebas o evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar" (Rodríguez e Ibarra, 2011, p.71).</p> <p>Técnica de evaluación: "Es un concepto más amplio; es una primera categorización que puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es el método operativo de carácter general que pone en juego distintos procedimientos para obtener la información necesaria sobre el aprendizaje logrado por los alumnos" (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.167).</p> <p>Instrumentos de evaluación: "Es una herramienta específica, un recurso</p>

		concreto, o un material estructurado que se aplica ejecutoriamente para recoger los datos de forma sistematizada y objetiva sobre algún aspecto claramente delimitado” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.167)
Retroalimentación la evaluación	Retroalimentación de la evaluación	La retroalimentación de la evaluación se refiere a indicaciones precisas sobre lo que tienen que hacer los alumnos, paso por paso, para mejorar su desempeño. El docente debe proveer a sus estudiantes las destrezas y estrategias para mejorar su propio aprendizaje. La autora señala que la retroalimentación oral es más efectiva que la escrita, ya que está permite indagar a través de conversaciones y preguntas orales las concepciones de los alumnos y la posibilidad de corregir errores, aclarar dudas en el momento mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Azúa, 2012).
¿Cuándo evaluar?	Momentos de la evaluación: -Evaluación inicial -Evaluación procesual -Evaluación final	Evaluación Inicial: Casanova (2007) señala que es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación, y por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por lo que pasen. Además, es necesario llevarla a cabo al inicio de cualquier cambio educativo. Evaluación Procesual: Casanova (2007), señala que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y los ya poseídos. Evaluación Final: Casanova (2007), señala que se realiza al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque esta sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. Es una evaluación que comprueba los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa.
¿Quién evalúa?	Agentes evaluadores: -Heteroevaluación -Coevaluación -Autoevaluación	Autoevaluación: este tipo de evaluación se produce “cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones” (Casanova, 2007:86). Coevaluación: Es el tipo de evaluación en el cual se valora el desempeño tanto grupal como individual por parte de los pares. Casanova (2007:87). Heteroevaluación: Es el tipo de evaluación más frecuente y el que generalmente lleva a cabo un profesor sobre un alumno; el estudiante sólo se limita a evidenciar lo que se le solicita. (Casanova, 2007:89).
Modelo evaluativo	-Evaluación cualitativa -Evaluación cuantitativa	Modelo Cualitativo: Según Cardona (1990, citado por Casanova 1997:112), señala que la evaluación de carácter cualitativo/descriptivo resulta imprescindible para la evaluación de los procesos de aprendizaje, en un sentido educativo con todo el valor que encierra el término. Modelo cuantitativo: Según Ahumada (1989) este enfoque se ha caracterizado por obedecer a los siguientes supuestos: la búsqueda y creencia en la objetividad de la evaluación como resultado de la confiabilidad y validez de los instrumentos empleados para la obtención de

		la información y para el análisis de los datos; como también, la verificación experimental de las hipótesis exige el tratamiento estadístico de los datos; además el seguimiento riguroso de una metodología estadística con el fin de operacionalizar variables, aleatorizar las muestras y aplicar diseños experimentales, así también dar un énfasis en los productos o resultados de la enseñanza.
Enfoque evaluativo	- Enfoque psicométrico - Enfoque edumétrico - Enfoque ideográfico	<p>Enfoque Psicométrico: De acuerdo a Castillo & Cabrerizo (2008) es un tipo de evaluación que hace referencia a la comparación de un grupo a nivel general, es decir, con el rendimiento medio de la clase en la que se encuentra, aunque esa comparación también se puede hacer con la media de otras clases, con la media de otro establecimiento e incluso con la media nacional.</p> <p>Enfoque Edumétrico: De acuerdo a Muñoz (2006) la finalidad del enfoque edumétrico es guiar el aprendizaje de los estudiantes, vale decir, enfoca su interés en el proceso de aprendizaje, buscando desarrollar los potenciales de cada estudiante sin preocuparse de comparar el rendimiento con otros estudiantes, ya que todos ellos son diferentes y es la enseñanza quien debe adecuarse a ellos. Cada estudiante se compara consigo mismo y con sus logros alcanzados.</p> <p>Enfoque ideográfico: Cuando lo que se requiere es conocer la evolución de cada alumno a lo largo de su proceso educativo, el criterio contra el cual comparar su ejecución es interno, utilizamos este enfoque; el cual nos permite determinar los progresos que ha realizado cada alumno con respecto a su propia ejecución, en otros cursos o momentos de un curso y comparar con ellos las nuevas adquisiciones.</p>

3.8.2 Análisis de contenido

El análisis de contenidos es una técnica empleada en investigación cualitativa para transformar los datos de campo recogidos en información y conocimiento. La realidad proporciona los datos, a partir de los cuales el investigador elabora el conocimiento que explica o comprende la realidad misma. Sin datos no hay conocimiento científico (Araneda y otros, 2008). Esta técnica empleada por el investigador cualitativo para procesar los datos de campo, tal como lo podría hacer uno cuantitativo al utilizar un estadígrafo, permite develar las contradicciones o coincidencias existentes entre los diversos procedimientos de recolección de datos utilizados en este tipo de investigación.

3.8.3 Matrices de hallazgos

En las matrices de hallazgos se escriben las categorías de análisis y las subcategorías que se desprenden de ella. En la columna hallazgo se consigna el dato extraído de los textos en que se registran la información de campo recolectada.

Según Araneda y otros (2008) se separarán aquellas partes que contienen los datos buscados por el investigador con el objeto de extraer de ellos el significado o unidad.

3.9 Cronograma

Los profesores seleccionados para realizar esta investigación, son docentes de establecimientos educacionales de la Octava Región, que realizan el ramo de Religión, y donde asisten alumnos de enseñanza básica y media, con un nivel de enseñanza Humanista – Científico. Los investigadores solicitaron personalmente y formalmente la autorización para realizar la investigación y contactar a los profesionales informantes.

Esta solicitud se realizó mediante el conducto regular que se detalla a continuación:

Paso 1: Solicitar autorización a los directores y Jefes de UTP a través de la entrega de una carta formal, coordinar la fecha y hora para llevar a cabo la entrevista a los profesores de Religión.

Paso 2: Después de tener la fecha y la hora para la entrevista, los investigadores se presentaron en cada establecimiento para aplicar la entrevista semi – estructurada.

3.10 Escenario de Investigación

Fueron tres profesores o informantes claves de la provincia del Biobío, de tres establecimientos educacionales particulares subvencionados, el primer profesor a entrevistar pertenece al Colegio mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano, ubicado en calle Bulnes # 271, establecimiento ubicado en la comuna de Talcahuano que cuenta con un nivel de enseñanza Humanista – Científico.

El segundo profesor a entrevistar, es del colegio Santa Eufrasia, ubicado en calle Lientur #1046. Cuenta con un nivel de enseñanza Humanista – Científico.

El tercer profesor a entrevistar, es del establecimiento educacional Colegio Espíritu Santo, ubicado en Calle Desiderio García # 519, de la comuna de Talcahuano. Cuenta con un nivel de enseñanza Humanista – Científico.

CAPÍTULO IV

“RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN”

CAPÍTULO IV: Resultado de la investigación

Este capítulo tiene como finalidad evidenciar el procedimiento que fue utilizado para analizar la información obtenida a partir de las entrevistas y el análisis del Programa de Educación Religiosa Católica (EREC) y la Guía del Docente de Religión (EDEBÉ). A continuación, se muestra el procedimiento por el cual se obtuvieron los resultados.

4. 1 Resultado de la entrevista semi estructurada.

De acuerdo a lo declarado en las entrevistas:

Profesor N°1:

Específicamente en función de la categoría ¿qué es la evaluación?, el docente señala que el foco de la evaluación es el aprendizaje y no sólo la nota. Además, ésta debe ser inclusiva, adaptándose a las necesidades del alumno, evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje significativamente, mediante actividades adecuadas, como obras de teatro, mapa conceptual y no solo pruebas escritas. Menciona como relevante, el atender a la diversidad, mediante estrategias precisas, utilizando instrumentos que apunten a ello.

Se refiere a algunos principios tales como: utilizar estrategias enfocadas a la mejora de aprendizajes y como una forma de favorecer la igualdad educativa, utilizando evaluación personalizada, desde un enfoque ideográfico. Por otra parte,

alude algunos errores al evaluar, como son: la falta de variedad de instrumentos, en relación a la diversidad, la nota no habla de lo que realmente sabe un alumno, carencia de autocrítica docente, estrategias no enfocadas en la diversidad, ausencia de diversos métodos de evaluación.

Con respecto a la categoría ¿Para qué evaluar?, se puede evidenciar, que el docente tiene clara la función pedagógica, sin embargo, desconoce las características de la función social. Declara que la evaluación como proceso debe darse en los tres momentos evaluativos, obteniendo información, a través de observación, utilizando la rúbrica, pruebas formales o instrumentos informales, como pautas al momento de evaluar. Relaciona evaluación como una forma de reflexión de la práctica pedagógica y las metodologías empleadas, por lo tanto se infiere que el entrevistado alude a que la evaluación permite medir aprendizajes de los estudiantes, como también, para medir la práctica pedagógica del docente y mejorarla mediante la retroalimentación. Indica que la función pedagógica es evaluar de forma constante, para obtener conocimiento de lo que el estudiante aprendió.

Respecto a la categoría ¿para qué evaluar?, el profesor revela que aplica evaluación diagnóstica, con el propósito de informarse de los conocimientos previos de sus alumnos y nivelar o reforzar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Sirve para conocer el punto de partida e informa al docente de lo que debe enseñar a un determinado curso, para reformular su metodología, en caso que fuese necesario, a la hora de introducir conocimientos. Es decir, adaptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos; o bien orientar a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza, entre las existentes, informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica.

Aunque a esta evaluación la reconoce como la más relevante. También no le resta importancia a la evaluación de proceso, ya que por medio de ella evidencia cómo va construyendo conocimiento el alumno y finalmente la evaluación sumativa cumple el rol de dar cuenta gráficamente, si hubo aprendizaje significativo o no, lo que permite tomar decisiones.

Respecto a la categoría ¿qué evaluar?, el profesor evalúa contenidos conceptuales, como a doctrina social de la iglesia, documentos de la DSI, lo filosófico como acto moral, que los alumnos deben adquirir para incorporar a su vida; admite desarrollar habilidades superiores o contenidos procedimentales como la reflexión crítica, juicio crítico, analizar y llevar a la práctica lo aprendido, por ejemplo desarrolla la vocación y el proyecto de vida a través de actividades como retiros, jornadas pastorales, itinerario formativo pastoral, jornadas espirituales. En relación a los contenidos actitudinal, señala que evalúa actos morales y servicio a los demás.

En lo referido a la categoría ¿cómo evaluar?, el docente manifiesta que realiza actividades dentro y fuera del establecimiento, para la evaluación diagnóstica utiliza la prueba, en la evaluación de proceso utiliza instrumentos de observación directa y auténtica como la rúbrica. Confunde evaluación formativa con sumativa, pues declara que se califican todos los trabajos realizados durante y al final del proceso de E-A.

Además, señala que aplica procedimientos de pruebas, con diferentes ítems, etc, para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para evaluar los saberes y los tipos de evaluación utiliza distintos instrumentos, como las pruebas con distintos ítems, rúbricas, escala de apreciación numérica para evaluar trabajos, contenidos, actitudes (disposición), a actividades en la capilla, trabajo de pastoral. Es decir, aplica instrumentos de evaluación que no son necesariamente prueba, como las pautas de autoevaluación. Los instrumentos

que utiliza con más frecuencia son las escalas de apreciación numérica y pruebas formales.

En la categoría ¿cómo retroalimenta la evaluación?, el profesor manifiesta que retroalimenta todas las pruebas y las evaluaciones, en forma escrita y oral con los estudiantes y responde las dudas de los alumnos. Da la oportunidad de corregir errores antes de poner la nota al libro de clases. Señala, además que la retroalimentación sirve para no cometer el mismo error, en otra evaluación.

Respecto a la categoría ¿cuándo evalúa?, el profesor declara que evalúa en todo momento, y evalúa todo el proceso desde el comienzo hasta el final de una unidad. Evalúa de forma constante, clase a clase, esto le permite al alumno, además aclarar dudas en relación a los contenidos. De la misma manera, evalúa la materia que está recopilada en los cuadernos de cada alumno en forma permanente.

Por otro lado, dice que la evaluación procesual tiene valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos. Finalmente, se refiere a la evaluación final como una forma de evaluar contenidos de toda la unidad, la cual debe dar resultados in crescendo, de acuerdo a la evaluación inicial a evaluación final. Entonces, según lo declarado por el profesor, estos tres momentos están presentes en su quehacer pedagógico, sin embargo le da más importancia a la evaluación procesual.

En la categoría ¿quién evalúa?, el profesor declara que en su clase es posible observar los tres agentes evaluadores, los cuales son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En el caso particular de la autoevaluación, el profesor indica que los alumnos realizan una reflexión sobre su desempeño. La coevaluación, por su parte, es utilizada en las exposiciones, como forma de evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado

entre varios. Finalmente, la docente se refiere a la heteroevaluación como la evaluación que es realizada por los profesores, enfatizando que el docente debe ser siempre el principal agente evaluador.

Respecto a la categoría de modelos educativos (evaluación cualitativa y cuantitativa) de acuerdo a lo señalado por el profesor entrevistado, no se logra inferir la respuesta, por lo tanto, no hay hallazgos.

Finalmente, en la categoría, enfoques evaluativos, el profesor declara que desde un enfoque edumétrico se interpretan los resultados, ya que se realizan comparaciones con respecto al grupo curso, pero conocer que métodos facilita el proceso de aprendizaje, ya que hay algunos alumnos que aprenden de diferentes formas, el profesor declara que son decisiones que al final toma el departamento. Los resultados de las evaluaciones se informa a las autoridades, pero a su vez le sirven al profesor para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje del estudiante, como por ejemplo, ayudarlo en el momento de la clase, reforzar los contenidos más débiles (enfoque ideográfico).

Profesor N°2

En relación a lo que se refiere al primer componente ¿qué es evaluación?, el profesor entrevistado no da una definición completa de evaluación, es una instancia de verificación, identificación y reforzamiento de algunos contenidos.

Entre los principios que señala es que la evaluación debe ser coherente con lo que se enseña (contenidos) y contextualizada según las características particulares del curso. Entre los errores que señala es que no contextualiza la evaluación a las características del curso, se aplica la misma prueba a cursos de un mismo nivel y no se realiza retroalimentación de las evaluaciones.

Respecto a la categoría ¿para qué evaluar?, el profesor señala que la función pedagógica le sirve para conocer los conocimientos previos (evaluación diagnóstica), para retroalimentar en el proceso (evaluación formativa) o cerrar una clase con una actividad (evaluación sumativa), es decir, la función pedagógica cumple una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa *“Es parte del proceso, uno enseña y después verifica lo que aprendieron y eso es por medio de una evaluación, ya sea escrita o con alguna actividad, o también recordando lo visto la clase pasada”*.

La función social sirve para validarse ante la sociedad por medio de las notas, es decir, cumple una función sancionadora o calificadora

En la categoría ¿para qué evaluar?, en lo referido a los tipos de evaluación según función, el profesor declara que aplica la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación formativa sirve para retroalimentar los trabajos de los estudiantes clase a clase, es decir, evaluar el desempeño continuamente y la sumativa sirve para calificar el trabajo.

En relación a la categoría ¿Qué evaluar?, señala como contenidos conceptuales los conceptos, pero no señala que evalúa. Señala los contenidos procedimentales las habilidades, como la comprensión lectora.

Señala como contenidos actitudinales las actitudes, las normas y valores, pero no señala que evalúa. Lo actitudinal y lo procedimental son los contenidos más relevantes, sin embargo depende del nivel de los estudiantes, en primero medio es más importante evaluar los contenidos conceptuales.

En la categoría ¿cómo evaluar?, en relación a las actividades evaluativas de tipo diagnóstica y formativa, el profesor señala que utiliza como medio para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el método de diálogo, las estrategias del papel silencioso, el libro del EDEBÉ, el trabajo en grupo, debates, trabajos

escritos, preguntas en clases. En relación a las técnicas e instrumentos de evaluación sólo señala la prueba escrita para evaluar principalmente contenidos conceptuales. Las actividades evaluativas de carácter sumativo que más utiliza son los trabajos o trabajos en grupos que le sirven para evaluar la autonomía o la capacidad de investigación.

A cerca de la categoría ¿cómo retroalimenta la evaluación?, La retroalimentación es entendida como el proceso por el cual el profesor verifica si el alumno aprendió los conceptos enseñados. El profesor retroalimenta los resultados de las pruebas con la finalidad de aclarar las dudas de aquellos aprendizajes que no se lograron. Estos aprendizajes se refuerzan en la clase siguiente para enseñar nuevamente los contenidos que no quedaron afianzados en los estudiantes.

En lo referido a la categoría ¿cuándo evaluar?, el profesor señala que la evaluación de los aprendizajes se da al comienzo de la clase, durante el proceso el proceso de E- A (preguntas y respuestas) y al final de la clase (síntesis). El profesor declara que el momento más importante es el procesual, ya que es en ese momento en donde se produce el aprendizaje.

En la categoría ¿quién evalúa?, los agentes que participan en la evaluación son el profesor y la jefa del departamento (heteroevaluación). No se aplica la coevaluación entre pares, ni la autoevaluación, ya que en el colegio no se aplica estos tipos de evaluación.

En la categoría, Modelos evaluativos, señala que analiza continuamente y cualitativamente los resultados de sus estudiantes en términos de logro y no logro de los aprendizajes, para posteriormente realizar un análisis global de los resultados. El análisis cualitativo y cuantitativo lo realiza para retroalimentar las evaluaciones. A partir de los resultados obtenidos del análisis cualitativo y

cuantitativo, el docente refuerza los contenidos o aprendizajes de bajo logro o deficitarios antes de comenzar una unidad. El profesor refuerza y profundiza nuevamente los contenidos que los alumnos no comprendieron bien.

Con respecto a la categoría, Enfoque evaluativo, Según lo declarado se aprecia una evaluación edumétrica al señalar “en que están mal y reforzar aquellos contenidos deficitarios”

Profesor N°3

En función de la categoría ¿qué es la evaluación?, El docente procurando establecer el concepto de evaluación, menciona la importancia de ésta, como herramienta que relaciona cuanto sabe o no sabe el estudiante, respecto de un contenido conceptual y si domina o no un objetivo.

Los principios que el profesor señala son:

- Distingue como principio la evaluación formativa, ésta debe ser diaria, al inicio, durante y al final de la clase para conocer si el estudiante logra el objetivo esperado.
- Otro principio es la generación de preguntas de metacognición al cierre de la clase sirven para conocer si el estudiante logró o no el objetivo.
- Por último, señala que la evaluación sumativa sirve, a través de instrumentos, para dar cuenta del resultado final y en qué medida el proceso de E-A impacta sobre los resultados alcanzados por los estudiantes.

Los errores que el profesor señala son:

- La construcción de preguntas pocas claras en los instrumentos de evaluación es un error que afecta en la confiabilidad de las respuestas de los estudiantes, es decir, el instrumento no es capaz de recoger lo que realmente sabe el estudiante.
- Además, advierte que las preguntas de la prueba SIMCE, no evalúan habilidades elevadas (reflexionar, argumentar, inferir), sino habilidades básicas (identificar, memorizar, comprender) ya que es una prueba de selección múltiple.
- Se aplica solo pruebas escritas, y no se utilizan la observación, disertaciones, las rúbricas, escalas de apreciación y lista de cotejo.
- Falta la aplicación de instrumentos válidos y confiables como las rúbricas.
- Falta transparencia en la evaluación, informar a los estudiantes los criterios de evaluación de los trabajos, por ejemplo a través de la entrega con anticipación de una rúbrica.
- Un error que cometen los profesores es aplicar evaluaciones sin previo aviso, método que no ayuda medir lo que realmente saben los estudiantes.

En lo referido a la categoría ¿para qué evaluar?, el profesor explica que la evaluación sirve para dar cuenta si hubo aprendizaje significativo en el estudiante, para conocer la calidad del aprendizaje y si se logró la exigencia mínima de lo requerido por el currículum. Todo lo anterior, tiene mucho que ver con la adecuada elaboración de instrumentos, con ítems que midan habilidades superiores.

Entiende la función pedagógica como una forma de comprender, regular y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Mediante evaluaciones que permitan la obtención de información para conocer las estrategias de enseñanza

que posibiliten aprendizaje y cómo están aprendiendo los estudiantes, realizar las mejoras y los ajustes necesarios, lo cual es el rol del profesor. Desconoce el concepto de función social

En la categoría *¿para qué evaluar?* , El docente conoce la función que cumple la evaluación diagnóstica (*Es importante saber de dónde parten los estudiantes*), la evaluación formativa, (*se evalúa el proceso, cómo va aprendiendo el estudiante*) y la evaluación sumativa (*da cuenta de cómo estuvo el trabajo final*).

En la categoría *¿qué evaluar?*, el profesor manifiesta evaluar objetivos que contengan habilidades, conceptos, actitudes o valores. En relación a ello, declara evaluar habilidades para desarrollar el pensamiento, aplica procedimientos complejos. Todo lo que aplica concentra los valores. Los tres saberes tienen una significación relevante; las habilidades permiten desarrollar el pensamiento, lo conceptual permite que el estudiante desarrolle la capacidad de argumentación y la adquisición de conceptos relevantes.

Referente a la categoría *¿cómo evaluar?*, el profesional, declara aplicar evaluación diagnóstica, pero no se expresa sobre alguna actividad para evaluación inicial. Por otra parte, en lo referente a la evaluación formativa, señala que evalúa, a través de disertaciones y trabajos computacionales, mientras que para la evaluación sumativa, realiza exposiciones de trabajos. No señala procedimientos, pero se infiere, de acuerdo, a lo que declara, que utiliza procedimientos de pruebas, de observaciones directas y alternativas. Utiliza las rúbricas, listas de cotejo, disertaciones, trabajos prácticos, para evaluar los tres saberes. Al inicio aplica prueba escrita, observación diaria y revisión de cuadernos, en el proceso y finalmente aplica pruebas mixtas para evaluación sumativa. Reconoce utilizar usualmente la rúbrica, por ser un instrumento más completo.

En la categoría ¿cómo retroalimenta la evaluación?, el profesor revela que ejecuta asiduamente retroalimentación, solicitando a sus alumnos síntesis de la unidad y mapa conceptual, cuando el estudiante no logra los objetivos, el profesor busca otras formas para demostrar el aprendizaje, como por ejemplo a través de un comic, dibujos, etc. Lo cual le permite verificar si hubo aprendizaje significativo y si el estudiante logra representar lo que aprendió.

Respecto a la categoría ¿cuándo evaluar?, el profesor señala que evalúa en todo momento (inicio-proceso y final), sin embargo argumenta que la evaluación final es muy importante ya que es apta para hacer metacognición y así inferir si se logró el objetivo.

En la categoría ¿quién evalúa?, el docente menciona que los tres agentes evaluadores tienen que estar presentes en el proceso de evaluación.

Respecto a la categoría, Modelos evaluativos, el entrevistado manifiesta que examina los resultados de sus estudiantes, para localizar causas del objetivo más logrado y del menos logrado y así, poder gestionar acciones remediales.

Finalmente, en la categoría, Enfoques evaluativos, Declara que interpreta los resultados de sus estudiantes bajo el enfoque edumétrico y el idiográfico (normativo no lo declara). Este último lo relaciona con el concepto de inclusión y de las diferentes formas como aprende el estudiante.

4. 2 Resultado del análisis documental.

De acuerdo al análisis realizado a los documentos de Planes y Programas de Religión Católica (EREC) y las Guías Didácticas del Docente de Religión se señala que:

De acuerdo a la categoría ¿Que es la evaluación?, la evaluación se orienta a recoger información sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en las distintas áreas del aprendizaje del sector de Religión, como también el aspecto cognoscitivo, de manejo de procedimientos, de actitudes y valores. Se trata de emplear la evaluación tanto para medir logros de aprendizaje significativos, como para tener una mirada global del comportamiento de los educandos a lo largo del proceso de aprendizaje de este sector, de modo de valorar su trabajo, acompañar su madurez religiosa, estimular y reforzar sus fortalezas, y apoyarlos para superar sus dificultades y mejorar sus posibles deficiencias. Se concibe la evaluación como un proceso continuo que contempla diversas funciones, procedimientos y donde intervienen distintos agentes. De igual forma, los docentes podrán adecuar sus estrategias metodológicas a los requerimientos de los alumnos y alumnas cuando estos lo necesiten.

Hay que recordar que la evaluación en el contexto de la educación religiosa escolar tiene una fuerte dimensión evangelizadora. Por ello debe tender a destacar lo positivo, a mostrar al alumno(a) caminos de crecimiento y entusiasmo de seguir buscando los medios para crecer en su fe. De ningún modo queremos reducir la evaluación a una medición únicamente intelectual. Es importante que el alumno/a sepa quién es el Señor Jesús, pero más importante aún es que pueda amarlo y seguirlo. Entonces adquieren vital relevancia las cuatro áreas como caminos para desarrollar la fe: el área del anuncio, el área de la celebración, el área de la vivencia comunitaria y el área del servicio, de las cuales ya se hizo referencia. Una de las características del proceso evaluativo es tomar decisiones

a tiempo que nos permitan reforzar los objetivos no logrados o medianamente logrados, y avanzar con seguridad a la profundización de las metas alcanzadas. Por esto nos permitimos sugerir una evaluación sistemática y formativa que logre recoger información relevante de los objetivos y contenidos enseñados de tal modo que esto facilite una mejor toma de decisiones para el educador. Nos parece que el proceso de evaluación en la Educación Básica y Media se facilita gracias a que los aprendizajes esperados están claramente definidos en el nivel y se desarrollan en los indicadores que especifican en forma concreta u observable el desempeño que demuestra su logro. La evaluación no se centra única y exclusivamente en la “calificación”. En efecto, ellos señalan: “No se trata de poner “nota” a los contenidos que cada alumno haya asimilado. Esto, a veces, es útil hacerlo para estimular el empeño por estudiar los contenidos de la fe y su formulación en vista a capacitar a los alumnos a dar razón y justificación de lo que creen”

Los principios de la evaluación que se declaran son:

- La evaluación entendida como un proceso de acompañamiento personalizado para favorecer el crecimiento íntegro del estudiante considerando los aprendizajes esperados y sus énfasis.
- La evaluación atendiendo a la calidad y diversidad de los alumnos de acuerdo a sus ritmos y madurez cognitiva, afectiva y espiritual.
- La evaluación entendida como la relación entre el planteamiento de actividades con la metodología con la evaluación.
- La evaluación entendida como la vinculación de la planificación a la evaluación (lo que se enseña a de ser evaluado).

-La evaluación en el contexto de la educación religiosa tiene una fuerte dimensión evangelizadora y toma en cuenta los aprendizajes previos.

-La evaluación entendida para descartar lo positivo, a mostrar al alumno los caminos de crecimiento y entusiasmo para seguir buscando los medios para crecer en su fe.

-La evaluación entendida como la toma de decisiones a tiempo lo que permite reforzar los objetivos no logrados o medianamente logrados y así avanzar con seguridad a la profundización de las metas alcanzadas.

-Una evaluación sistemática y formativa que logre recoger información relevante de los objetivos y contenidos enseñados de tal modo que esto facilite a una mejor toma de decisiones para el educador

-No se declaran los errores, pero se pueden inferir que si no se cumplen con los principios se comenten errores en la evaluación

En la categoría ¿Para qué evaluar?, Se concibe la evaluación como un proceso continuo que contempla diversas funciones, procedimientos y donde intervienen distintos agentes, a saber: Funciones de la evaluación: Motivacional, Diagnóstica, Sumativa, Retroalimentación y Rectificatoria. No hace una distinción y definición de función pedagógica y social.

En lo concerniente a la categoría ¿Para qué evaluar?, La evaluación diagnóstica sirve para medir los logros de los aprendizajes significativos para tener una mirada más global del comportamiento de los alumnos al inicio del aprendizaje. La evaluación formativa es un proceso evaluativo para la toma de decisiones a tiempo que permite reforzar los objetivos no logrados o medianamente logrados y avanzar al logro de las metas. La evaluación sumativa

sirve para verificar, al término de una actividad, hasta qué punto los alumnos logran los aprendizajes pretendidos o preestablecidos.

Referente a la categoría, ¿Qué evaluar?, los contenidos conceptuales, dice que, el seguimiento del aprendizaje de conceptos, es especialmente en el sector de religión, más difícil que en la retención y el recuerdo de datos. Determinar si nuestros alumnos y alumnas son capaces de dar significación a un tipo de material o información. Las consideraciones que se dan en la EREC nos llevan a reiterar la idea que hemos venido exponiendo hasta ahora “las actividades de evaluación deben ser consecuentes con las de aprendizaje”. Por otro lado es preciso tener en cuenta, que gran parte de los conceptos que se traten en el curso, se irán construyendo de manera gradual. Entre las actividades de evaluación del aprendizaje conceptual se destacan: actividades de asociación entre conceptos, actividades de definición del significado. En lo relacionado a contenidos procedimentales, dice que, los procedimientos son consideraciones en los currículos de educación Media, como una de las dimensiones del contenido que debe ser objeto de enseñanza y de aprendizaje. Es así que “designan conjunto de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas, como se ha dicho, hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes”. Y finalmente en los contenidos actitudinales, dice que; las actitudes pueden definirse como “tendencias o disposiciones adquirida y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”. Los contenidos referidos a las actitudes que propone el currículo oficial recogen, además de estas, valores y normas. Hay diversas razones que hacen necesaria la evaluación de actitudes, en primer lugar, son un contenido más imprescindible para la consecución de las capacidades señaladas en los objetivos generales de etapas y de áreas. En segundo lugar,

afectan al éxito escolar e influyen en el aprendizaje, pues actúan como variables a favor o en contra del rendimiento.

Por lo que respecta a la categoría, ¿Cómo evaluar?, Los medios de evaluación se definen como las actividades de evaluación, que constituyen, también experiencias de aprendizajes. Entre las actividades de evaluación del aprendizaje se destacan: + Actividades de asociación entre conceptos.

En la recogida de información la evaluación contempla los siguientes procedimientos: Procedimientos de Observación, Procedimientos de Prueba (orales o escritas) y Procedimientos de informe y Autoinforme.

Entre los instrumentos de prueba que se proponen son:

- a) Pruebas Orales: Base no estructurada, Base estructurada.
- b) Pruebas Escritas: Base no estructurada (ensayo) (de producción), Base semi-estructurada (respuesta guiada), Base estructurada (respuesta corta - completación).
- c) Pruebas estructuradas: Falso – verdadera (tipo test); Términos pareados; Selección múltiple; Ordenamiento; Identificación.

Dentro de estas técnicas e instrumentos de Informe o Autoinforme se pueden mencionar:

- Cuestionarios
- Inventarios
- Entrevistas
- Escalas de actitudes e intereses.
- Portafolios
- Bitácoras

- Informes de laboratorio
- Ensayos
- Trabajos de investigación.
- Producciones audiovisuales – videos- grabaciones (CD room).

Los instrumentos de observación directa se proponen: Registro Anecdótico y Escala de apreciación, calificación o valoración.

Referente a la categoría ¿cómo retroalimenta la evaluación?, no se declara. Referente a la categoría ¿Cuándo se evalúa? Se infiere que evalúa al inicio, durante y al final del proceso de E-.A, al declarar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

En la categoría, ¿Quién evalúa?, se señala que la Heteroevaluación, es la evaluación realizada por el profesor principalmente, la autoevaluación, son situaciones en que cada alumno se evalúa a sí mismo a partir de criterios dados previamente y finalmente en la coevaluación se da la oportunidad de que cada alumno y alumna dialoguen en un clima de respeto y cordialidad, respecto de lo que ha sido su propio trabajo y el de sus compañeros y compañeras. Esto les ayudará a desarrollar su sentido de crítica y autocrítica. Respecto a la categoría, modelo y enfoque evaluativo, no se declara.

Guía del Docente de Religión (EDEBÉ) Planificación Unidad N°3, 3° año Medio, “Seguimiento de Jesús: Centro de la Identidad Cristiana”. (Profesor 1)

Tomando en consideración lo planteado en la Guía del Docente de Religión EDEBÉ, Se aprecia en la planificación, el ¿para qué evaluar? no hay evaluación diagnóstica, sin embargo declara en la planificación la evaluación formativa y sumativa. Al analizar este documento en la categoría ¿Qué evaluar? Nos encontramos que la guía entrega herramientas de evaluación referidos a conceptos, como: Bienaventuranzas, actitudes cristianas. Se observa la evaluación de contenidos procedimentales como las habilidades elaborativas y profundas, tales como leer, completar, definir, analizar, profundizar, exponer, elaborar, decidir, escribir, etc. Se observa la evaluación de contenidos actitudinales, tales como los valores de fe, camino de maduración, libertad y responsabilidad, formación cívica, sacrificio y fortaleza en el camino de la fe, participación.

Para el ¿cómo evaluar?, En la evaluación formativa se proponen actividades evaluativas como celebración penitencial, lectura personal y comunitaria. En la evaluación sumativa se proponen actividades evaluativas como ensayos, informes escritos y presentación PPT. Los procedimientos que se declaran son la prueba escrita fija y desarrollo y el alternativo.

Se declaran instrumentos como prueba objetiva, test de autoevaluación y la rúbrica analítica, test de la fe, pruebas objetivas de desarrollo (de respuesta breve: pregunta simple y completación) y extensa (de decisión) y prueba coeficiente 1.

Respecto a la categoría, ¿cómo retroalimenta la evaluación?, no se declara retroalimentación.

En la categoría, ¿cuándo evaluar?, se aprecia que no hay evaluación al inicio de la unidad, pero sí de proceso y final.

Finalmente, en la categoría, ¿quién evalúa?, se declara la heteroevaluación, y la autoevaluación pero no se aplica coevaluación.

Guía del Docente de Religión (EDEBÉ). Planificación Unidad N°5, 1° año Enseñanza Media, “La vocación universal al amor”. (Profesor 2)

En la primera categoría, ¿para qué evaluar?, según lo apreciado en esta planificación, no hay evaluación diagnóstica, pero si se presenta la evaluación formativa y sumativa. Conforme a la categoría, ¿qué evaluar?, Se observa la evaluación de contenidos conceptuales, tales como: los tipos de amor y los componentes biológicos, etc. Se observa la evaluación de los contenidos procedimentales, como las habilidades habilidades elaborativas y profundas, tales, como descubrir, analizar, escribir, completar, describir y leer, reconocer, relacionar, confeccionar, informar. En relación a los contenidos actitudinales, se evalúa el desarrollo de valores, tanto de servicio, donación, solidaridad, fe, compromiso, etc

En la categoría, ¿cómo evaluar?, En la evaluación formativa se proponen distintas actividades evaluativas (celebración de Palabra, experiencias de servicio, etc.). En la evaluación sumativa, se proponen actividades evaluativas como confección de Decálogo juvenil. Los procedimientos que se declaran son prueba escrita fija y desarrollo y el alternativo. Se declara instrumentos como la prueba objetiva y rúbrica analítica. Se aplican evaluaciones que ofrece la guía docente pruebas objetivas de ítems fijo (V y F) y de desarrollo (de respuesta breve (pregunta simple) y extensa y -prueba coeficiente 1.

Respecto a la categoría, ¿cómo retroalimenta la evaluación?, no se declara retroalimentación. En la categoría, ¿cuándo evaluar?, se aprecia que no hay evaluación al inicio de la unidad, pero sí de proceso y final.

Finalmente, en la categoría, ¿quién evalúa?, se declara la heteroevaluación, pero no se aplica autoevaluación y coevaluación.

Guía del Docente de Religión (EDEBÉ). Planificación Unidad N°1, 8° año básico, “No estamos solos ni perdidos...porque Cristo Resucitado vive para siempre” (Profesor 3)

En la primera categoría, ¿para qué evaluar?, entre las evaluaciones establecidas en la planificación, está presente la evaluación formativa y la sumativa, no así la evaluación diagnóstica. En la categoría, ¿qué evaluar?, Se declara la evaluación de contenidos conceptuales tales como: Cuaresma, Semana Santa, Pascua, etc. Por otra parte, en lo que se refiere a los contenidos procedimentales se declara la evaluación de las habilidades elaborativas y superiores como elaborar, leer, sintetizar, proponer. En relación a los contenidos actitudinales, se declara la evaluación de valores, tanto de responsabilidad, de Fe y solidaridad.

Respecto a la categoría, ¿Cómo evaluar?, Se declaran diversas actividades evaluativas formativas y sumativas. En la evaluación procesual se proponen actividades como celebración penitencial, elaboración de diaporama, lectura personal y comunitaria de textos bíblicos, etc. En la evaluación final se proponen actividades como carpeta de hechos de la semana santa y tiempo de Jesús. Sólo se declara el procedimiento de prueba con el instrumento de prueba escrita.

En la categoría ¿cómo retroalimenta la evaluación?, No se declara retroalimentación.

En lo referente a la categoría ¿cuándo evaluar?, se declara que no hay evaluación al inicio de la unidad, pero si existe evaluación de proceso y final. Y finalmente en la categoría, ¿quién evalúa?, se declara que hay autoevaluación y heteroevaluación, en cambio la coevaluación no aparece presente.

4.3 Resultado de la triangulación metodológica.

Categoría 1 ¿Qué es la evaluación? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

El profesor 1 comparte varios elementos declarados por al EREC, entiende la evaluación deber ser inclusiva, es decir, atender a la diversidad, a través de estrategias significativas centradas en el estudiante. Destaca que la evaluación es para mejorar y atender las necesidades de los estudiantes y no es sinónimo de calificación o nota. Comparte 3 principios declarados por la EREC, como la evaluación personalizada desde un enfoque idiográfico; la evaluación atendiendo a la diversidad de los alumnos y la aplicación de diversas estrategias con instrumentos específicos. Esta último principio se relaciona con el siguiente principio que declara la EREC “La evaluación entendida como la relación entre el planteamiento de actividades con la metodología con la evaluación”. No se puede hacer comparación, ya que la EREC no los declara explícitamente.

Profesor 2 congruencia

Declara, en relación a los principios, que debe haber coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, de acuerdo al contexto. Estos elementos al compararlo con lo declarado en la EREC, se relaciona con el principio de “la

evaluación entendida s como son la vinculación de la planificación a la evaluación (lo que se enseña a de ser evaluado)”.

Profesor 3 congruencia

El profesor define la evaluación como una herramienta que proporciona información sobre lo que sabe o desconoce el alumno respecto a un contenido conceptual y si domina o no un objetivo; alude en cierto modo, al concepto que plantea la EREC, cuando dice que la evaluación se orienta a recoger toda la información sobre el desempeño de los alumnos en todas las áreas del aprendizaje o al aspecto cognoscitivo. El profesor 3 declara como principios la evaluación formativa, ésta debe ser diaria, al inicio, durante y al final de la clase para conocer si el estudiante logra el objetivo esperado. Este principio se acerca en parte a lo que declara la EREC “la evaluación formativa es para recoger información relevante de los objetivos y contenidos enseñados de tal modo que esto facilite a una mejor toma de decisiones para el educador”.

Profesor 1 disonancia

De los 9 principios que plantea la EREC, sólo 3 de ellos los declara el profesor en forma precisa y clara. El docente 1 formula de forma clara algunos errores, tales como no se usan métodos e instrumentos variados, evaluación sinónimo de nota, falta de autorreflexión de la práctica evaluativa, no se utilizan estrategias que atiendan a las necesidades particulares de los estudiantes. La EREC no declara en forma explícita los errores de la evaluación.

Profesor 2 disonancia

El profesor 2 da una respuesta incompleta del concepto de evaluación, de acuerdo a lo señalado por la EREC. No existe coherencia entre lo que plantea el profesor y la EREC. De los 9 principios que plantea la EREC, sólo 2 de ellos los

declara el profesor. El profesor 2 plantea como errores de la evaluación la descontextualización, la falta de retroalimentación y la aplicación de los mismos instrumentos.

Profesor 3 disonancia

El docente no entrega una definición acabada de lo que significa para él la evaluación, sólo menciona algunos aspectos de lo que plantea la EREC, reduciendo la evaluación a una medición intelectual y/o conceptual. El profesor 3 señala que un principio es la generación de preguntas de metacognición al cierre de la clase sirven para conocer si el estudiante logro o no el objetivo. Este no se relaciona con ningún principio declarado por la EREC. El profesor 3 señala como principio la evaluación sumativa que sirve para dar cuenta del resultado final y en qué medida el proceso de E-A impacta sobre los resultados alcanzados por los estudiantes. Éste tampoco se relaciona con ningún principio que declara la EREC. Respecto a los errores menciona la construcción de preguntas pocas claras en los instrumentos de evaluación que afecta la confiabilidad; las preguntas de las pruebas estandarizadas como el SIMCE no evalúan habilidades superiores; sólo se aplican pruebas escritas y rúbricas, escala de apreciación y lista de cotejo; falta de transparencias en la evaluación a no informar con antelación a los estudiantes los criterios con que serán evaluados los trabajos, y aplicación de evaluación sin previo aviso. La EREC no declara en forma explícita los errores de la evaluación.

Categoría 2 ¿Para qué evaluar? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

El profesor 1 señala que la función pedagógica sirve para evaluar el proceso en forma continua en los tres momentos de la evaluación al inicio (diagnostica), durante (formativa) y al final (sumativa) de la enseñanza y

aprendizaje. Además el profesor señala que la evaluación ayuda a mejorar la práctica pedagógica del docente y las metodologías empleadas mediante la retroalimentación. Este concepto se relaciona en parte a lo que plantea la EREC, ya que concibe la evaluación como un proceso continuo que contempla diversas funciones, como la evaluación diagnóstica y sumativa. A pesar de que la EREC no declara explícitamente evaluación formativa, si declara la retroalimentación como función pedagógica y que forma parte de las finalidades de la evaluación formativa.

Profesor 2 congruencia

El profesor 2 declara que la función pedagógica le sirve para conocer los conocimientos previos (evaluación diagnóstica), para retroalimentar en el proceso (evaluación formativa) o cerrar una clase y determinar en qué medida alcanzan los aprendizajes a través evaluaciones escritas o actividades evaluativas (evaluación sumativa). Este concepto se relaciona en parte a lo que plantea la EREC, ya que concibe la evaluación como un proceso continuo que contempla diversas funciones, como la evaluación diagnóstica y sumativa. A pesar de que la EREC no declara explícitamente evaluación formativa, si declara la retroalimentación como función pedagógica y que forma parte de las finalidades de la evaluación formativa.

Profesor 3 congruencia

El profesor 3 coincide en un aspecto que declara la EREC “la retroalimentación de la evaluación” ya que él plantea que la función pedagógica es una forma de comprender, regular y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Categoría 3 ¿Para qué evaluar? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

Según lo expresado por el docente existe congruencia con respecto a lo que plantea la EREC, ya que ambos declaran los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). En la planificación se declara el uso de la evaluación formativa y sumativa, el cual coincide con lo que declara el profesor y la EREC.

Profesor 2 congruencia

El profesor y la EREC declaran el uso de los tres tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En la planificación se declara el uso de la evaluación formativa y sumativa, el cual coincide con lo que declara el profesor y la EREC.

Profesor 3 congruencia

Existe congruencia entre lo que declara el profesor y lo que plantea la EREC, ya que reconocen los tres tipos de evaluación. En la planificación se declara el uso de la evaluación formativa y sumativa, el cual coincide con lo que declara el profesor y la EREC

Profesor 1 disonancia

Hay disonancia entre lo que declara el profesor, la EREC y lo declarado en la planificación (análisis documental) ya que ésta última no declara la diagnóstica, y el profesor y la EREC si la declaran.

Profesor 2 disonancia

Hay disonancia entre lo que declara el profesor, la EREC y la planificación, ya que ésta última no declara la aplicación de la evaluación diagnóstica, y el profesor y la EREC si la declaran.

Profesor 3 disonancia

Hay disonancia entre lo que declara el profesor y la planificación, ya que ésta última no declara la aplicación de la evaluación diagnóstica, y el profesor si la declara.

Categoría 4 ¿Qué evaluar? Profesor 1,2 y 3

Profesor 1 congruencia

El profesor, la EREC y la planificación declaran la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Profesor 2 congruencia

El profesor, la EREC y la planificación declaran la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Profesor 3 congruencia

El profesor, la EREC y la planificación declaran la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales .

Profesor 1 disonancia

No se encuentra disonancia alguna entre el profesor, la EREC y la planificación.

Profesor 2 disonancia

No se encuentra disonancia alguna entre el profesor, la EREC y la planificación.

Profesor 3 disonancia

No se encuentra disonancia alguna entre el profesor, la EREC y la planificación.

Categoría 5 ¿Cómo evaluar? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

En relación a las actividades evaluativas propuestas tanto el profesor, la EREC y la planificación coinciden en que las actividades de evaluación se conciben como experiencias de aprendizaje que pueden ser ejecutadas dentro o fuera de la sala de clases. En relación a los procedimientos de evaluación, tanto el profesor, la EREC y en la planificación se señalan los de prueba y de observación. El profesor y la planificación señalan el procedimiento de prueba, de observación directa y el auténtico. El profesor, la EREC y en la planificación coinciden en un sólo instrumento las pruebas con distintos tipos de ítems. Tanto el profesor como en la planificación se señalan como instrumentos de evaluación las rúbricas analíticas, test de autoevaluación, pruebas formales u objetivas (coeficiente 1) Tanto el profesor como la EREC señalan como instrumento la escala de apreciación.

Profesor 2 congruencia

En relación a las actividades evaluativas propuestas tanto el profesor, la EREC y la planificación coinciden en que las actividades de evaluación se conciben como experiencias de aprendizaje. El profesor señala sólo una técnica

de evaluación la prueba escrita para evaluar principalmente contenidos conceptuales. En la planificación se señala el procedimiento evaluativo de prueba escrita fija y desarrollo y el procedimiento alternativo. En la EREC señala el procedimiento de observación, de prueba y de informe y autoinforme. El profesor, la EREC y la planificación coinciden en un tipo de procedimiento la prueba escrita. El profesor, la EREC y la planificación coinciden en un sólo instrumento el de prueba escrita de ítems fijos y de desarrollo.

Profesor 3 congruencia

En relación a las actividades evaluativas propuestas tanto el profesor, la EREC y la planificación coinciden en que las actividades de evaluación se conciben como experiencias de aprendizaje. En lo que coinciden (el profesor, la EREC, planificación) es el uso del procedimiento de prueba. En lo que coinciden (el profesor y la EREC,) es el uso del procedimiento de observación directa.

En el único instrumento que coinciden coinciden (el profesor, la EREC, planificación) es el uso de pruebas escritas mixtas.

Profesor 1 disonancia

Existen diferencias en relación al tipo de actividad evaluativa propuesta por el profesor, la EREC y en la planificación. La EREC señala un procedimiento de informe y/o autoinforme, y no señala el auténtico. La EREC señala otros instrumentos que no señala el profesor ni se declara en la planificación como las pruebas orales, cuestionarios, inventarios, entrevistas, escalas de actitudes e intereses, portafolios y bitácoras y registro anecdótico. El profesor señala la escala de apreciación numérica, que no son mencionadas en la planificación, sin embargo la EREC señala las escalas de apreciación o de calificación, pero no los tipos de escalas.

Profesor 2 disonancia

Existen diferencias en relación al tipo de actividad evaluativa propuesta por el profesor, la EREC y en la planificación. En la planificación se señala el procedimiento alternativo y en la EREC el procedimiento de observación, de informe y autoinforme, por lo tanto hay disonancia. En la planificación se señala la rúbrica analítica y en la EREC se señalan otros instrumentos el de pruebas orales, cuestionarios, inventarios, entrevistas, escalas de actitudes e intereses, portafolios, bitácoras, registro anecdótico y escala de apreciación, por lo tanto no hay concordancia.

Profesor 3 disonancia

Existen diferencias en relación al tipo de actividad evaluativa propuesta por el profesor, la EREC y en la planificación. El profesor señala el procedimiento alternativo, en cambio la EREC señala el procedimiento de informe y/o autoinforme, por lo tanto no hay concordancia. El profesor utiliza las rúbricas, listas de cotejo, notas de campo y rúbricas analíticas, y la EREC señala otros instrumentos como el de pruebas orales, cuestionarios, inventarios, entrevistas, escalas de actitudes e intereses, portafolios, bitácoras, registro anecdótico y escala de apreciación, por lo tanto no hay concordancia.

Categoría 6 ¿Cómo retroalimenta la evaluación? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 coherencia

No existe coherencia entre lo que dice el profesor y lo que declara la EREC y la planificación.

Profesor 2 coherencia

No existe coherencia entre lo que dice el profesor y lo que declara la EREC y la planificación.

Profesor 3 coherencia

No existe coherencia entre lo que dice el profesor y lo que declara la EREC y la planificación.

Profesor 1 disonancia

El profesor manifiesta que retroalimenta todas las pruebas y las evaluaciones, en forma escrita y oral con los estudiantes y responde las dudas de los alumnos. Señala, además que la retroalimentación sirve para no cometer el mismo error, en otra evaluación y comprendan porque se equivocaron.

Profesor 2 disonancia

La retroalimentación es entendida como el proceso por el cual el profesor verifica si el alumno aprendió los conceptos enseñados. El profesor retroalimenta los resultados de las pruebas con la finalidad de aclarar las dudas de aquellos aprendizajes que no se lograron. Estos aprendizajes se refuerzan en la clase siguiente para enseñar nuevamente los contenidos que no quedaron afianzados en los estudiantes

Profesor 3 disonancia

El profesor revela que ejecuta asiduamente retroalimentación, solicitando a sus alumnos síntesis de la unidad y mapa conceptual, cuando el estudiante no logra los objetivos, el profesor busca otras formas para demostrar el aprendizaje, como por ejemplo a través de un comic, dibujos, etc. Lo cual le permite verificar si hubo aprendizaje significativo y si el estudiante logra representar lo que aprendió.

Categoría 7 ¿Cuándo evalúa? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

Existe coincidencia entre lo que declara el profesor y la EREC, ya que ambos señalan las tres momentos de la evaluación inicial, procesual y final. En la planificación se declara la evaluación procesual y final, lo cual coincide con lo que plantea el profesor y la EREC.

Profesor 2 congruencia

Existe coincidencia entre lo que declara el profesor y la EREC, ya que ambos señalan las tres momentos de la evaluación inicial, procesual y final. En la planificación se declara la evaluación procesual y final, lo cual coincide con lo que plantea el profesor y la EREC.

Profesor 3 congruencia

Existe coincidencia entre lo que declara el profesor y la EREC, ya que ambos señalan las tres momentos de la evaluación inicial, procesual y final. En la planificación se declara la evaluación procesual y final, lo cual coincide con lo que plantea el profesor y la EREC.

Profesor 1 disonancia

El profesor y la EREC declaran la evaluación inicial, pero en la planificación no está presente.

Profesor 2 disonancia

El profesor y la EREC declaran la evaluación inicial, pero en la planificación no está presente.

Profesor 3 disonancia

El profesor y la EREC declaran la evaluación inicial, pero en la planificación no está presente.

Categoría 8 ¿Quién evalúa? Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

Existe coincidencia entre lo que declara el profesor y la EREC, ya que ambos señalan las tres tipos de evaluación según el agente. En la planificación se declara la heteroevaluación, y autoevaluación lo que coincide con lo que plantea el profesor y la EREC.

Profesor 2 congruencia

El profesor, la EREC y la planificación declaran que aplican la heteroevaluación.

Profesor 3 congruencia

Existe coincidencia entre lo que declara el profesor y la EREC, ya que ambos señalan las tres tipos de evaluación según el agente. En la planificación se declara la heteroevaluación, y autoevaluación lo que coincide con lo que plantea el profesor y la EREC

Profesor 1 disonancia

El profesor y la EREC declaran la coevaluación pero en la planificación no está declarada.

Profesor 2 disonancia

La EREC declara la autoevaluación y coevaluación, en cambio el profesor y en la planificación no señalan estos tipos de evaluaciones.

Profesor 3 disonancia

El profesor y la EREC declaran la coevaluación pero en la planificación no está declarada.

Categoría 9 Modelos evaluativos Profesor 1, 2 y 3**Profesor 1 congruencia**

No hay hallazgos

Profesor 2 congruencia

No hay hallazgos

Profesor 3 congruencia

No hay hallazgos

Profesor 1 disonancia

No hay hallazgos

Profesor 2 disonancia

El profesor señala que analiza continuamente y cualitativamente los resultados de sus estudiantes en términos de logro y no logro de los aprendizajes, para posteriormente realizar un análisis global de los resultados. El análisis cualitativo y cuantitativo lo realiza para retroalimentar las evaluaciones. A partir de los resultados obtenidos del análisis cualitativo y cuantitativo, el docente refuerza los contenidos o aprendizajes de bajo logro o deficitarios antes de comenzar una unidad. El profesor refuerza y profundiza nuevamente los contenidos que los

alumnos no comprendieron bien. EREC y la planificación no señalan estos conceptos.

Profesor 3 disonancia

El entrevistado manifiesta que examina los resultados de forma cualitativa de sus estudiantes, para localizar causas del objetivo más logrado y del menos logrado y así, poder gestionar acciones remediales. EREC y la planificación no señalan estos conceptos.

Categoría 10 Enfoque evaluativo Profesor 1, 2 y 3

Profesor 1 congruencia

No hay hallazgos

Profesor 2 congruencia

No hay hallazgos

Profesor 3 congruencia

No hay hallazgos

Profesor 1 disonancia

El profesor declara que desde un enfoque edumétrico se interpretan los resultados, ya que se realizan comparaciones con respecto al grupo curso, pero conocer que métodos facilita el proceso de aprendizaje, ya que hay algunos alumnos que aprenden de diferentes formas, el profesor declara que son decisiones que al final toma el departamento. Los resultados de las evaluaciones se informa a las autoridades, pero a su vez le sirven al profesor para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje del estudiante, como por ejemplo,

ayudarlo en el momento de la clase, reforzar los contenidos más débiles (enfoque ideográfico). La EREC y la planificación no señalan estos conceptos.

Según lo declarado se aprecia una evaluación edumétrica señalar “en que están mal y reforzar aquellos contenidos deficitarios” EREC y la planificación no señalan estos conceptos.

Profesor 2 disonancia

Según lo declarado se aprecia una evaluación edumétrica señalar “en que están mal y reforzar aquellos contenidos deficitarios” EREC y la planificación no señalan estos conceptos.

Profesor 3 disonancia

Declara que interpreta los resultados de sus estudiantes bajo el enfoque edumétrico y el idiográfico (normativo no lo declara). Este último lo relaciona con el concepto de inclusión y de las diferentes formas como aprende el estudiante. La EREC y la planificación no señalan estos conceptos.

4.4 Síntesis de los resultados de la triangulación metodológica

Con lo que respecta a la categoría 1 ¿Qué es la evaluación? con sus subcategorías concepto de evaluación, principios de la evaluación y errores de la evaluación. El profesor 1 comparte varios elementos del concepto de evaluación que define la EREC, en cambio el profesor 2 da una respuesta incompleta y no se relaciona con lo que declara la EREC y el profesor 3 menciona algunos elementos del concepto de evaluación definen la EREC.

En general los profesores presentan concepciones de la evaluación distintas, uno presenta una concepción más actual y la define como una evaluación centrada en el estudiante y para el aprendizaje y no para la nota, que debe ser inclusiva y atender a la diversidad utilizando diversas estrategias para mejorar y atender las necesidades de los estudiantes, es decir, una evaluación personalizada con un enfoque ideográfico. Otro profesor, presenta una concepción más tradicional enfocada a la verificación y refuerzo de los aprendizajes, y otro como una herramienta que le sirve determinar en qué medida los estudiantes alcanzan los aprendizajes. Dicha concepción se acerca más bien a un enfoque tradicional de la evaluación como lo señala Tyler (citado en Ahumada, 2001) que la evaluación sirve para determinar el grado de logro de un objetivo propuesto con antelación. En general, ninguno de los tres declara una definición completa y actual, tal como lo señala Himmel, Olivares & Zabalza (1999), Casanova (2007) Castillo & Cabrerizo (2010), Mineduc (2006), Condemarín & Medina (2000) y programa de religión (2005).

El profesor 1 comparte 3 de los 9 principios de evaluación declarados por la EREC. El profesor 2 declara solo 1 principio de los 9 que declara la EREC. El profesor 3 declara 1 principio de los 9 que señala la EREC. Los principios que declaran son una evaluación personalizada, aplicación de estrategia e

instrumentos evaluativos específicos, coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, la evaluación formativa y generación de preguntas de metacognición. Algunos de estos principios se relacionan con lo que plantea Sanmartí (2010) y Condemarín (2000), Mineduc (2006) y EREC (2005).

El profesor 1, 2 y 3 declaran varios errores de la evaluación en forma precisa y clara, tales como falta de aplicación de instrumentos variados, evaluación sinónimo de nota, falta de autorreflexión práctica evaluativa, no aplicación de estrategias personalizadas, falta de retroalimentación, ítems pocos claros, falta de transparencia en la evaluación y evaluación de habilidades básicas, los que se relacionan con algunas patologías que señalan Santos (1999), como se evalúan solamente los resultados, se evalúan solo conocimientos, se evalúa descontextualizadamente, se utilizan instrumentos inadecuados.

Con lo que respecta a la categoría 2 ¿Para qué evaluar? y sus subcategorías de función pedagógica y social, el profesor 1 y 2 señalan que la función pedagógica es diagnóstica, formativa y sumativa. En cambio el profesor 3 solo la reconoce como función la retroalimentación. Solo un profesor (N°2) señala que la función social sirve para validarse ante la sociedad por medio de las notas (función calificadora o sancionadora).

La EREC señala que la función pedagógica de la evaluación es un proceso continuo que contempla diversas funciones: Motivacional, Diagnóstica, retroalimentadora, Sumativa y Rectificatoria.

Con lo que respecta a la categoría 3 ¿Para qué evaluar? y las subcategorías evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, el profesor 1, 2 y 3 y la EREC señalan la aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La planificaciones de los profesores 1, 2 y 3 no declaran la evaluación diagnóstica, pero si la evaluación formativa y sumativa.

En la categoría 4 ¿Qué evaluar? Y sus subcategorías contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, el profesor 1, 2 y 3, las planificaciones de los profesores y la EREC declaran la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es decir, los tres coinciden en la aplicación de ellos, la EREC, también los establece y de la misma manera, las planificaciones.

Con lo que respecta a la categoría 5 ¿Cómo evaluar?, el profesor 1, 2 y 3 señalan actividades evaluativas variadas. Los procedimientos que utilizan los profesores son de prueba, de observación directa y auténtica. Los instrumentos que aplican son las escalas de apreciación numérica, rúbricas analíticas, pruebas escritas mixtas, test de autoevaluación, lista de cotejo y notas de campo.

La EREC señala procedimientos de observación, prueba y de autoinforme e informe e instrumentos como pruebas orales, cuestionarios, inventarios, entrevistas, escalas de actitudes e intereses, portafolios, bitácoras, registro anecdótico y escala de apreciación.

En la planificación se señalan procedimiento de prueba, de observación directa y auténtica e instrumentos como test de autoevaluación, prueba objetivas, prueba coeficiente 1 y rúbricas analíticas.

Con lo que respecta a la categoría 6 ¿Cómo retroalimenta la evaluación?, el profesor 1, 2 y 3 señalan que retroalimentan las evaluaciones o las pruebas en forma continua para aclarar dudas y reforzar contenidos no logrados. El profesor 3 da una definición más completa al señalar que retroalimenta los trabajos de los estudiantes como la elaboración de un mapa conceptual, síntesis de una unidad, comic y busca otras formas de evaluar cuando el estudiante no logra los aprendizajes. La retroalimentación de la evaluación, los tres profesores la consideran muy relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La EREC y en las planificaciones no se definen.

Con lo que respecta a la categoría 7 ¿Cuándo evaluar?, el profesor 1, 2 y 3 y la EREC señalan los tres momentos de la evaluación (inicial, procesual y final) La planificación no declara la evaluación inicial, pero si la procesual y final.

Con lo que respecta a la categoría 8 ¿Quién evalúa?, el profesor 1 y 3 y la EREC señalan los 3 tipos de evaluaciones según el agente, pero el profesor 2 declara solo la heteroevaluación. En la planificación del profesor 1 y 3 no se señala la coevaluación, en la planificación del profesor 2 no se señala la coevaluación ni autoevaluación.

Con lo que respecta a la categoría 9 sobre los Modelos evaluativos y las subcategorías los modelos cuantitativos y cualitativos, el profesor 1 no señala nada al respecto. El profesor 2 y 3 señalan que realizan un análisis cualitativo de los resultados para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Pero el profesor 2, además, señala que realiza un análisis cuantitativo de los resultados. En la EREC y planificaciones no se declaran estos conceptos.

Con lo que respecta a la categoría 10 sobre los enfoques evaluativos y sus subcategorías enfoque psicométrico, edumétrico e ideográfico, el profesor 1, 2 y 3 señala el enfoque edumétrico para analizar los resultados de la evaluaciones, El profesor 1 y 3 señalan la evaluación idiográfica. Ninguno señala la evaluación normativa. En las planificaciones y la EREC no se señalan dichos conceptos.

Capítulo V
“Análisis y Discusión Teórica”

Capítulo V: Análisis y Discusión Teórica

En función de los resultados anteriormente planteados, se presenta a continuación el análisis y la discusión teórica.

En general los profesores presentan concepciones de la evaluación distintas, uno presenta una concepción más actual o auténtica y la define como una evaluación centrada en el estudiante y para el aprendizaje y no para la nota, que debe ser inclusiva y atender a la diversidad utilizando diversas estrategias para mejorar y atender las necesidades de los estudiantes, es decir, una evaluación personalizada con un enfoque ideográfico. Otro profesor, presenta una concepción más tradicional enfocada a la verificación y refuerzo de los aprendizajes, y otro como una herramienta que le sirve determinar en qué medida los estudiantes alcanzan los aprendizajes. Dicha concepción se acerca más bien a un enfoque tradicional de la evaluación, que la evaluación sirve para determinar el grado de logro de un objetivo propuesto con antelación.

Se muestra como tendencia predominante la evaluación como una verificación de los aprendizajes, para la toma de decisiones. Precisar una definición para evaluación es muy complejo, ya que hay variados autores, corrientes y teorías que la definen.

La concepción de evaluación ha evolucionado, pero más que llegar a una definición, se identifican aspectos que la caracterizan y permiten otorgarle sentido y significado, sin embargo, evaluar tiene un significado más amplio. Según Ahumada (2001), en el intento de precisar el concepto de evaluación, dice que la teoría ha determinado distinguir cuatro grandes acepciones: La concepción de la

evaluación como juicio; la evaluación como medición; la evaluación como congruencia y la evaluación como base para la toma de decisiones.

Según Himmel, Olivares & Zabalza (1999), la evaluación es un proceso que conduce a hacer un juicio respecto de uno o más rasgos de algo o alguien, basado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y comparada con un referente establecido, sostenido bajo un marco de referencia valórico y consistente con él, que está dirigido a mejorar los procesos educativos y que produce efectos sobre sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y comprensión. En un contexto donde los instrumentos originan más problemas que soluciones ha incentivado a muchos especialistas a buscar sistemas alternativos de evaluación que nos informen de las vivencias que el estudiante tiene de este proceso como una forma de avalar que los aprendizajes tienen una determinación significativa que tiende a persistir en el tiempo. Es así como emerge la "evaluación auténtica" como una alternativa eficaz que procura sobrepasar las deficiencias de un modelo de evaluación centrado exclusivamente en procedimientos de prueba o test (Ahumada, 2005).

Considerando los aportes anteriores se plantea una aproximación conceptual de la evaluación como proceso pedagógico, que se desarrolla de forma permanente, flexible y consensuada, donde se establecen decisiones fundamentadas en hechos, criterios y acciones objetivas, que se constituyen a la vez en oportunidades educativas, por cuanto se consideran las habilidades propias de cada alumno, reconociendo diferencias y expectativas de los estudiantes en perspectiva de una educación de calidad, además de ello sirve y motiva al profesor a una introspección y reflexión profesional. Aunque considera elementos cuantitativos, es fundamentalmente cualitativa, ya que reconoce al alumno en todas sus dimensiones y sus propósitos son esencialmente educativos,

como lo señalan algunas expresiones de los profesores: “es lo que el alumno aprende, no es sólo la nota. Además, ésta debe ser inclusiva, adaptándose a las necesidades del alumno, evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje significativamente, mediante actividades adecuadas. Menciona como relevante, el atender a la diversidad, mediante estrategias precisas, utilizando instrumentos que apunten a ello” (profesor N°1).

Todos los profesores plantean como principios de la evaluación: hacer preguntas de metacognición, utilizar estrategias evaluativas, como instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes y además como instancia para favorecer la equidad educativa por medio de una evaluación personalizada, la coherencia con los contenidos, evaluar lo que se enseña y contextualizar la evaluación.

Para que la evaluación tenga un carácter netamente formativo debe regirse por ciertos principios que hagan de ésta una actividad coherente. La evaluación de los aprendizajes debe permitir a quien imparte la información tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos y estrategias de enseñanza, buscando la formación del ser humano.

Los profesores reconocen sólo algunos errores, pero significativos que se relacionan con algunos errores o patologías de la evaluación según Santos (1999).

En lo referido a las funciones de la evaluación, tres profesores reconocen la función pedagógica como diagnóstica, formativa, retroalimentadora y sumativa y sólo un profesor define la función social como un proceso de validación ante la sociedad, a través de las calificaciones.

Según Jorba & Sanmartí (1994), la primera de estas funciones pretende, esencialmente, informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno y a sus padres, y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo, se inserta necesariamente al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

La segunda de dichas funciones es de carácter pedagógico o formativo, pues aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo (Jorba y Sanmartí, 1994).

Los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), según función, son considerados por los tres profesores y la EREC, sin embargo en las planificaciones consideran la evaluación formativa y sumativa, no así la diagnóstica.

En cuanto a los contenidos, los profesores, la EREC y las planificaciones coinciden en la evaluación de ellos.

Castillo & Cabrerizo (2003) plantean que en la evaluación del proceso de aprendizaje se puede establecer una diferenciación de los contenidos en: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Según Pozo (1992, citado por Castillo & Cabrerizo, 2003:139) los conceptos dotan de significado las informaciones adquiridas. Considera que: “La evaluación de los conceptos como

hecho de conocimiento debe traducirse en una evaluación específica y diferenciada... Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje”.

Para Coll, Pozo y Valls (1992, citados por Castillo & Cabrerizo, 2003:139): “Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas... Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes”. En cuanto a los contenidos actitudinales, éstos constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal, convivencia social, buena disposición interés, esfuerzo, etc. y también valores como la tolerancia, respeto, entre otros.

Es importante destacar que los tres tipos de contenidos tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada.

El profesor 1, 2 y 3 señalan actividades evaluativas variadas. Los procedimientos que utilizan los profesores son de prueba, de observación directa y auténtica. Los instrumentos que aplican son las escalas de apreciación numérica, rúbricas analíticas, pruebas escritas mixtas, test de autoevaluación, lista de cotejo y notas de campo.

La EREC señala procedimientos de observación, prueba y de autoinforme e informe e instrumentos como pruebas orales, cuestionarios, inventarios, entrevistas, escalas de actitudes e intereses, portafolios, bitácoras, registro anecdótico y escala de apreciación.

En la planificación se señalan procedimientos de prueba, de observación directa y auténtica e instrumentos como test de autoevaluación, prueba objetivas, prueba coeficiente 1 y rúbricas analíticas.

En general se puede apreciar la declaración de variados procedimientos e instrumentos de evaluación, concordante con lo propuesto por la evaluación auténtica, sin embargo llama la atención que un profesor señala sólo una técnica de evaluación, la prueba escrita, para evaluar principalmente contenidos conceptuales.

Llegando a la retroalimentación, los tres profesores la consideran muy relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La EREC la enuncia, pero no la define y en las planificaciones no aparece.

La retroalimentación se refiere a indicaciones precisas sobre lo que tienen que hacer los alumnos, paso por paso, para mejorar su desempeño. El docente debe proveer a sus estudiantes las destrezas y estrategias para mejorar su propio aprendizaje. La autora señala que la retroalimentación oral es más efectiva que la escrita, ya que está permite indagar a través de conversaciones y preguntas orales las concepciones de los alumnos y la posibilidad de corregir errores, aclarar dudas en el momento mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Azúa, 2012).

Los momentos de la evaluación, son reconocidos por los tres profesores y la EREC. En las planificaciones sólo se consideran dos momentos, procesual y final. La autora Casanova (2007) plantea que según el momento de aplicación existen tres tipos de evaluación: Evaluación Inicial, Evaluación Procesual, Evaluación Final.

El profesor 1 y 3 y la EREC señalan los 3 tipos de evaluaciones según el agente, pero el profesor 2 declara solo la heteroevaluación. En la planificación del profesor 1 y 3 no se señala la coevaluación, en la planificación del profesor 2 no se señala la coevaluación ni autoevaluación.

Sobre la evaluación cuantitativa y cualitativa, el profesor 1 no señala nada al respecto. El profesor 2 y 3 señalan que realizan un análisis cualitativo de los resultados para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Pero el profesor 2, además, señala que realiza un análisis cuantitativo de los resultados. En la EREC y planificaciones no se declaran estos conceptos.

En cuanto a los enfoques evaluativos utilizados, tres de ellos utilizan el enfoque edumétrico y también dos utilizan en idiográfico. Ninguno señala la evaluación normativa. En las planificaciones y la EREC no se señalan dichos conceptos.

Capítulo VI
**“Conclusiones, Limitaciones y
proyecciones”**

CAPÍTULO VI: Conclusiones, Proyecciones y Limitaciones

6.1 Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo, poder analizar la coherencia entre la concepción evaluativa que declaran los documentos curriculares del arzobispado y los profesores de Pedagogía Media en Religión y Educación Moral de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la provincia del Biobío.

A continuación, en función de los objetivos planteados en el capítulo I y a partir de la información obtenida en la discusión teórica, se describen las principales conclusiones derivadas del análisis llevado a cabo.

Objetivo específico N° 1: Analizar las concepciones evaluativas que declaran los Profesores de Pedagogía Media en Religión, considerando los componentes de la evaluación.

En general los profesores presentan concepciones de la evaluación distintas, uno presenta una concepción más actual y la define como una evaluación centrada en el estudiante y para el aprendizaje y no para la nota, que debe ser inclusiva y atender a la diversidad utilizando diversas estrategias para mejorar y atender las necesidades de los estudiantes, es decir, una evaluación personalizada con un enfoque ideográfico. Otro profesor, presenta una concepción más tradicional enfocada a la verificación y refuerzo de los aprendizajes, y otro como una herramienta que le sirve determinar en qué medida los estudiantes alcanzan los aprendizajes. Dicha concepción se acerca más bien a un enfoque

tradicional de la evaluación como lo señala Tyler (citado en Ahumada, 2001) que la evaluación sirve para determinar el grado de logro de un objetivo propuesto con antelación. En general, ninguno de los tres declara una definición completa y actual, tal como lo señala Himmel, Olivares & Zabalza (1999), Casanova (2007) Castillo & Cabrerizo (2010), Mineduc (2006), Condemarín & Medina (2000) y programa de religión (EREC, 2005).

Los profesores en general declaran como principios la evaluación personalizada, aplicación de estrategia e instrumentos evaluativos específicos, coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, la evaluación formativa y generación de preguntas de metacognición. Algunos de estos principios se relacionan con lo que plantea Sanmartí (2010) y Condemarín (2000) y Mineduc (2006).

Los profesores declaran varios errores de la evaluación tales como falta de aplicación de instrumentos variados, evaluación sinónimo de nota, falta de autorreflexión práctica evaluativa, no aplicación de estrategias personalizadas, falta de retroalimentación, ítems pocos claros, falta de transparencia en la evaluación y evaluación de habilidades básicas, los que se relacionan con algunas patologías que señalan Santos (1999), que se evalúan solamente los resultados, se evalúan solo conocimientos, se evalúa descontextualizadamente, se utilizan instrumentos inadecuados.

Los profesores señalan que la función pedagógica tiene como propósito diagnosticar, retroalimentar, evaluar formativa y sumativamente. Un profesor señala que la función social sirve para validarse ante la sociedad por medio de las notas (función calificadora o sancionadora).

Los profesores señalan la aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los profesores señalan actividades evaluativas variadas y los procedimientos que utilizan los profesores son de prueba, de observación directa y auténtica. Los instrumentos que aplican son las escalas de apreciación numérica, rúbricas analíticas, pruebas escritas mixtas, test de autoevaluación, listas de cotejo y notas de campo.

Los profesores señalan que retroalimentan las evaluaciones o las pruebas en forma continua para aclarar dudas y reforzar contenidos no logrados. Un profesor da una definición más completa al señalar que retroalimenta los trabajos de los estudiantes, a través de, la elaboración de un mapa conceptual, síntesis de una unidad, comic y busca otras formas de evaluar cuando el estudiante no logra los aprendizajes.

Los profesores reconocen los tres momentos de la evaluación (inicial, procesual y final). Dos profesores mencionan los 3 tipos de evaluaciones según el agente, pero un profesor declara solo la heteroevaluación.

Existe desconocimiento de los modelos evaluativos, un profesor no declara nada, los otros dos señalan que realizan un análisis cualitativo de los resultados para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, y un profesor indica hacer análisis cuantitativo de los resultados. Sin embargo sus repuestas no son completas.

Tres profesores señalan que para analizar los resultados de sus estudiantes utilizan el enfoque edumétrico y dos profesores la evaluación idiográfica.

Objetivo específico N°2: Analizar las planificaciones de una Unidad Pedagógica de la Guía del Docente de Religión, considerando los componentes de la evaluación.

Según lo expuesto en las tres planificaciones analizadas, hay una similitud muy precisa, en cuanto a las categorías examinadas. Entre las evaluaciones establecidas en éstas, aparece presente la evaluación formativa y la sumativa, no así la evaluación diagnóstica. Las tres planificaciones utilizan evaluaciones que vienen en la guía del docente (EDEBÉ), coinciden también, en que evalúan diferentes conceptos relacionados con la temática. Por otra parte, en lo que se refiere a procedimientos, se declara la evaluación de habilidades elaborativas y superiores, y en relación a lo actitudinal, se declara la evaluación de valores, normas y actitudes.

Los procedimientos que se declaran son pruebas escritas, con diferentes ítems, a través de instrumentos como pruebas objetivas y rúbricas. En las planificaciones no se declara retroalimentación de la evaluación, pero si la evaluación de proceso y final, no así la evaluación inicial.

En lo referido a los agentes evaluadores hay diferencias ya que en la planificación de 1° Medio hay heteroevaluación, pero no se aplica autoevaluación y coevaluación, en la planificación de 3° Medio se aplica heteroevaluación, y autoevaluación, sin embargo, no se aplica coevaluación y finalmente en la planificación de 8° Básico, hay autoevaluación y heteroevaluación, en cambio la coevaluación no aparece presente.

Objetivo específico N°3: Analizar la concepción evaluativa que declara el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC), considerando los componentes de la evaluación.

Según lo establecido en el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC), la evaluación se orienta a recoger toda información sobre el desempeño de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, también, el aspecto cognitivo, con el manejo de actitudes y valores. Por otra parte, además, declara principios como son: favorecer un crecimiento más íntegro, atender diversidad de alumnos de acuerdo a sus habilidades, plantear actividades que relacionen la metodología utilizada con la evaluación, vincular planificación con evaluación, tomar decisiones a tiempo, para reforzar los objetivos no logrados y los que han sido logrados medianamente, entre otros.

Utiliza la evaluación, tanto para medir logros de aprendizaje, como para tener una mirada más global de sus estudiantes al inicio. Concibiendo ésta, como un proceso continuo que contiene funciones y procedimientos, dando realce a la evaluación diagnóstica y a la retroalimentación. Utiliza procedimientos de observación y de prueba. La evaluación formativa da luces para la toma de decisiones, que permiten reforzar objetivos, para avanzar el logro de metas. Por medio de las actividades se visualiza la medida de aprendizajes alcanzados por los alumnos.

Propone determinar si los estudiantes desarrollan la capacidad de encontrar significado a una información. Las actividades evaluadas tienen que ir en la misma línea con las de aprendizaje. Los procedimientos utilizados, deben designar

acciones, de formas de actuar y resolver tareas, es decir, saber hacer. Se evalúan conceptos con distintas técnicas. Las actividades correctamente planificadas, constituyen experiencias de aprendizajes. Utiliza procedimientos de observación, para la obtención de información de las capacidades de los alumnos. Estas observaciones son de gran importancia en lo que refiere a habilidades, destrezas, hábitos de trabajo, actitudes, etc. El procedimiento de prueba se concibe de forma oral y escrita. También se utilizan procedimientos de informes o autoinformes. No hay información de retroalimentación.

Las estrategias de enseñanza que presenta el programa de la EREC, son sugerencias mínimas que el docente tiene que enriquecer y para esto debe tener en cuenta algunos puntos, como: Considerar los aprendizajes esperados, la practicidad del trabajo del alumno que éste active su inteligencia y sensibilidad religiosa a partir de sus aprendizajes previos y desarrolle habilidades cognitivas desde el nivel básico al superior, desarrollar la inferencia, la deducción, la resolución de problemas probando métodos diversos y estrategias variadas, etc

En relación a los agentes evaluadores plantea que la evaluación es realizada por el profesor principalmente. Por otro lado, se da la oportunidad de que los alumnos dialoguen en un clima de respeto y cordialidad, respecto de lo que ha sido su propio trabajo y el de sus compañeros y compañeras, para desarrollar su sentido de crítica y autocrítica. Cada alumno se evalúa a sí mismo a partir de criterios dados previamente.

Los principios destacados exigen reflexión sobre los tipos de procedimientos que se encuentran en el currículo. Sólo así se puede organizar las actividades que harán su aprendizaje y en consecuencia, su seguimiento sistemático. En los programas de estudio de este sector se hallará los contenidos

procedimentales formulados en términos de sustantivos abstractos, que ayudan a un enfoque psicométrico.

Para evaluar actitudes se debe observar en los alumnos la presencia de comportamiento y demandas para actuar. El alumno debe estar motivado hacia los aprendizajes. Para que el alumno llegue a ser capaz de mostrar en las actividades de evaluación un determinado dominio de los contenidos, el profesor debe explicar los aspectos esenciales de ese procedimiento bien claros, el cómo escuchar o el cómo leer claramente, para así obtener una mejor educación o formación de los contenidos obtenidos.

Las múltiples posibilidades de evaluación, sea del grupo curso como de cada alumno, posibilitan un acompañamiento más cercano y personalizado. Es especialmente en este sector de Religión donde el educador puede favorecer un crecimiento más íntegro, profundo y abierto al futuro, a partir del conocimiento de las necesidades de cada alumno.

Objetivo específico N°4: Describir los componentes de la evaluación que convergen entre la concepción evaluativa que declaran los profesores de Religión, las planificaciones de la Guía Didáctica del Docente de Religión (EDEBÉ) y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC)

A través de lo establecido en el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC), Las planificaciones de la guía didáctica del docente de Religión (EDEBÉ) y las concepciones evaluativas que declaran los profesores de Religión, con respecto a la evaluación, se puede indicar que existe congruencia en lo que declaran los profesores de Religión en cuanto a la evaluación, como así, también lo que señalan los programas de Religión, ya que básicamente los profesores y

los programas identifican como procesos básicos de evaluación el verificar, reforzar y aprender los objetivos planteados en cada unidad, recogiendo información a través de las evaluaciones, es por ello que a la pregunta ¿qué es la evaluación?, los profesores comparten varios elementos declarados por el EREC, entendiendo que la evaluación debe ser inclusiva, es decir, atender a la diversidad, a través de estrategias significativas centradas en el estudiante. Destacan que la evaluación es para mejorar y atender las necesidades de los estudiantes y no es sinónimo de calificación o nota.

Además, los profesores así como el programa de educación religiosa EREC, señalan que la evaluación son medios de recogida de datos y así ver los logros obtenidos. Se orienta a recoger toda información sobre el desempeño de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las funciones de la evaluación, los profesores entrevistados concuerdan y señalan que la función pedagógica sirve para evaluar el proceso en forma continua en los tres momentos de la evaluación al inicio (diagnóstica), durante (formativa) y al final (sumativa) de la enseñanza y aprendizaje. Además el profesor señala que la evaluación ayuda a mejorar la práctica pedagógica del docente y las metodologías empleadas mediante la retroalimentación, también permite conocer los conocimientos previos que trae el estudiante, y que la función social tiene una implicancia social al poseer la función de calificadora.

Señalando el componente categoría ¿para qué evaluar?, en cuanto a los tipos de evaluación y al proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, los tres profesores entrevistados, la EREC y la EDEBÉ, declaran utilizar los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, para medir logros de aprendizaje, y así obtener una mirada más global del alumno en su proceso.

Las concepciones evaluativas de los profesores y la EREC y el EDEBÉ declaran en cuanto ¿qué evaluar?, se observa que los tres coinciden en la aplicación de los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales a los alumnos.

En cuanto a ¿cómo evaluar?, propone un determinado desarrollo de técnicas, procedimientos e instrumentos que el profesor puede utilizar como herramientas de evaluación, ya que la guía para el profesor EDEBÉ, plantea medios, técnicas e instrumentos para utilizar en cada clases, también considerados en la EREC. Las evaluaciones aquí descritas dan luces para tomar decisiones que permiten reforzar objetivos, con actividades que se visualizan en los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Las estrategias de enseñanza que se presentan en la EREC, son sugerencias que el docente puede tomar y enriquecer en su trabajo como docente a la enseñanza aprendizaje de los alumnos. En cuanto a la retroalimentación, los tres profesores afirman utilizarla en todas sus clases, ya que señalan que la retroalimentación es una recogida de información que orienta al desempeño de los alumnos.

En cuanto al componente de ¿quién evalúa?, la convergencia es clara para los tres profesores, ya que los tres reconocen los agentes evaluadores, pero sin embargo, cada uno plantea su propio modo de trabajo, sin utilizar claramente los tres agentes evaluadores, aunque la EREC señala claramente cada uno de los agentes de la evaluación. La relación de los agentes evaluadores planteados por el profesor varía, ya que la evaluación es realizada por el profesor principalmente.

También, respecto de lo señalado en los modelos evaluativos y los enfoques evaluativos, los profesores mencionan que evalúan cualitativamente y cuantitativamente, que analizan los datos desde un enfoque edumétrico e

ideográfico para reconocer logros y no logros y de esa forma poder gestionar acciones remediales.

Finalmente, la información obtenida en la recogida de datos fue agrupada y analizada en categorías para realizar una triangulación metodológica, tras lo cual se pudo concluir principalmente, que existe congruencia entre la concepción de la evaluación que subyace en las planificaciones de la Guía Didáctica del Docente de Religión y el Programa de Educación Religiosa Católica (EREC) y lo que declaran los profesores de Religión, en la mayoría de los componentes o interrogantes de la evaluación. Por lo tanto, se acepta el supuesto de evaluación: “Existe convergencia entre la concepción evaluativa que declaran los profesores de Religión y lo expuesto en los documentos curriculares del arzobispado”

6.2 Limitaciones

Una de las principales limitaciones de esta investigación, es que en un principio se planteó también la posibilidad de la observación de las clases de los profesores, pero debido al factor tiempo, no se les pudo ir a observar, sobre todo en cuanto a lo que compete con las evaluaciones, por lo mismo, no se pudo evidenciar cabalmente la implementación de estrategias y técnicas evaluativas.

Otra limitación es la poca información existente en los programas de estudio de la clase de Religión, EREC, que no ayuda mucho a la investigación sobre cómo se realizan las evaluaciones en las clases de Religión, por no tener planificaciones e instrumentos y además, como los profesores de Religión de cada establecimiento educacional lo llevan a cabo. Lo anteriormente expuesto dificultó la definición de algunas categorías de análisis de la investigación, ya que no se encontró toda la información en los programas de educación religiosa católica EREC, lo cual llevó a investigar los programas guías de los profesores de Religión la EDEBÉ.

Por otro lado, a causa de la carencia de información por parte de los programas de estudio de Religión y de los profesores entrevistados, con respecto al concepto de evaluación, no fue posible de realizar un análisis más profundo y extenso, ya que no se respondieron todas las categorías.

Finalmente, cabe señalar que existe bastante literatura e investigaciones nacionales de otras disciplinas pedagógicas como Educación Básica, Educación Parvularia, que ayudan a la investigación. Sin embargo, existen pocas investigaciones sobre las prácticas evaluativas de profesores de Religión en estudios nacionales e internacionales, pero lo interesante de esta investigación es

que se pudo investigar en un campo desconocido y así dilucidar el conocimiento sobre la evaluación y los medios por el cual los profesores entrevistados llevan a cabo las evaluaciones.

6.3 Proyecciones

De acuerdo al desarrollo de esta investigación, se pueden desprender las siguientes proyecciones:

En un primer momento, este proyecto podría servir como una ayuda para investigaciones posteriores que sigan la misma línea investigativa, facilitando bibliografía a los futuros estudiantes de Pedagogía Media en Religión y Educación Moral.

En un segundo momento, esta investigación podría ser útil para los programas de educación religiosa católica y los profesores de Religión que fueron entrevistados, como también a los demás profesores de Religión, para la ayuda en aspectos evaluativos, fomentando su aplicación. Esto, con el propósito de corregir aquello que se pretende mejorar y potenciar los aspectos positivos.

Por último, ya que las prácticas evaluativas de los docentes participantes en la presente investigación es de carácter tradicional, se sugiere extender el estudio con varios docentes que realizan prácticas evaluativas actuales y así determinar el nivel de efectividad de ambos enfoques de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo VII

“Bibliografía”

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, P. (1989) *Tópicos de Evaluación en Educación*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Evaluación auténtica*. *Revista Perspectiva Educativa*, volumen (N°45), pp. 85-101. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/persp_45_1sem.pdf.
- Álvares, J.L & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
- Araneda. A & otros, (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Azúa, X (2012). *Fundamentos de la Experiencia de Evaluación para el Aprendizaje ¿Qué se Evalúa Cuando se Evalúa?, Una Experiencia de Formación Docente en Evaluación para el Aprendizaje*. Chile: Universitaria.

- Barberá, M (1999) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: EDEBÉ.
- Buendía. L, Carmona. M, González. D & López. R. (1999). *Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación*. Revista XXI, Vol. 2, pp.5-29.
- Casanova, M.A. (1997) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Castillo, A & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo & Cabrerizo (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Coll, C. & Martin, E. (1992): *La evaluación del aprendizaje en el Curriculum escolar: una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó
- Conferencia Episcopal de Chile (2005) *Programa de Educación Religiosa Católica*, (EREC). Sector de Aprendizaje Religión, SM Chile S.A.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Andrés Bello.

- Díaz-Barriga F. & Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Industria mexicana.
- EDEC: Javier Díaz & otros (2008). “*Llamados a crecer como Jesús*“. *Religión* 1º año de Educación Media Guía didáctica para el docente EDEBÉ-Editorial Don Bosco S.A., de la Congregación Salesiana de Chile.
- EDEC: Javier Díaz & otros (2008). “*Honestos ciudadanos y buenos cristianos*“. *Religión* III Y IV año de Educación Media Guía didáctica para el docente EDEBÉ-Editorial Don Bosco S.A., de la Congregación Salesiana de Chile.
- EDEC: Padres José Carraro & otros (2009). “*Al servicio del Reino de Dios*“. *Religión* 8º año de Educación Básica Guía Didáctica EDEBÉ-Editorial Don Bosco S.A., de la Congregación Salesiana de Chile.
- Guío. F (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios distritales de la localidad de Usaquén*. Bogotá. Recuperado en http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1660/Fernando_Gu_o_Guti_rrez.pdf?sequence=1
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*, México: Mcgrow-hill.
- Himmel, E. Olivares, M. & Zabalza, J. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa, Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender*. Santiago: Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Jorba J., Sanmartí N (1994). *Las redes Sistémicas. Enseñar, Aprender y Evaluar: Un proceso de Evaluación Continua*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lukas, J.F & Santiago.K (2009) *Evaluación Educativa*. España: Alianza.
- López, B & Hinojosa, E. (2001) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desempeños*. México: Trillas-ITESM.
- Mineduc (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Muñoz, E (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago: Bibliografía Internacional.
- Morín, J. (2008). *El derecho a una educación religiosa de calidad*. Revista electrónica de educación religiosa, didáctica y formación de profesores. Vol. 1, no. 1, junio 2008, pp. 17–25 issn 0718-4336 on line. Recuperado en http://www.reer.cl/articulos/1_3_ano1numero1Morin.pdf
- Rodríguez, G & Ibarra, M.S (2011). *Evaluación orientada al aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sanmartí, N. (2010). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. Barcelona: Graó.

- Santos, M. A. (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Santos, M. A. (1999). *Evaluación Educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina.: Magisterio del Río de la Plata.
- Vasilachis, I (2006), *Estrategia de Investigación Cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Vergara. C. (2011). *Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Chilenos Destacados de Educación Básica*. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Vieytes, R (2003). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: B.A.
- Yáñez. V. (s/a). *Investigación: Concepciones de la evaluación y qué sucede en el aula. Magíster en Educación. Docente Área Evaluación*. Concepción: Universidad de Concepción.

Anexos