



Facultad de Educación  
Universidad Católica Silva Henríquez

**INNOVACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS  
EVALUATIVAS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE  
PROFUNDO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE  
EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN MATEMÁTICA**

BUENO RUZ, CATALINA ARACELLI  
CALDERÓN ZÚÑIGA, FERNANDA ANTONIA  
LALLEMAND BARRA, VALERIA CAROLINA  
ÑANCUPIL MARIANO, CAMILA FERNANDA

PROFESOR GUÍA  
Laura Zurita Barría

Santiago, Chile

2023

## Índice de contenidos

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Resumen</b>   | <b>4</b>  |
| <b>Abstract</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Introducción</b>  | <b>8</b>  |
| <b>Capítulo I. Planteamiento del Problema</b>                                    | <b>11</b> |
| 1.1 Definición del Problema de Práctica (PdP)                                    | 11        |
| 1.2 Fundamentación del problema.   | 13        |
| 1.3 Objetivos del estudio  | 18        |
| <b>Capítulo II: Marco teórico</b>  | <b>19</b> |
| 2.1 Las prácticas evaluativas tradicionales.                                     | 19        |
| 2.2. Nuevos enfoques pedagógicos.  | 20        |
| 2.2.1 Teoría Socioconstructivista.   | 20        |
| 2.2.2 Alfabetización Evaluativa  | 21        |
| 2.2.3 Prácticas Evaluativas  | 22        |
| 2.2.4 Aprendizaje Profundo.  | 24        |
| 2.2.5 Evaluación como Aprendizaje.   | 26        |
| 2.2.6 Diversificación en instrumentos de evaluación.                             | 27        |
| 2.2.7 Síntesis nuevos enfoques pedagógicos.                                      | 27        |
| 2.3 Análisis causal  | 29        |
| <b>Capítulo III. Marco metodológico</b>  | <b>33</b> |
| 3.1 Tipo de investigación  | 33        |
| 3.2 Contexto y participantes   | 35        |
| 3.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos                                     | 35        |
| 3.4 Tipo de análisis   | 38        |
| 3.5 Resguardos éticos  | 39        |
| <b>Capítulo IV. Diseño de estrategia general de cambio</b>                       | <b>40</b> |
| <b>Capítulo V. Resultados</b>  | <b>51</b> |
| 5.1 Análisis e interpretación de resultados del cuestionario                     | 51        |
| 5.2 Análisis e interpretación de resultados de la rúbrica                        | 63        |
| 5.3 Análisis e interpretación de resultados de la autoevaluación y coevaluación. | 71        |
| <b>Capítulo VI. Conclusiones</b>   | <b>80</b> |
| 6.1 Reflexión crítica de la investigación educativa.                             | 85        |
| <b>Referencias bibliográficas</b>  | <b>89</b> |
| <b>Anexos</b>  | <b>92</b> |

## Índice de figuras y tablas

|   |    |
|---|----|
| Ilustración 1: Diagrama de Ishikawa   | 16 |
| Ilustración 2: Las 6C   | 25 |
| Ilustración 3: Uso de la tecnología y creación de conocimiento  | 30 |
| Ilustración 4. Ejemplo de evaluación tipo test, comprendida como evaluación síntesis de unidad, donde presenta errores de formalidad, tal como la ausencia de puntaje máximo. | 32 |
| Ilustración 5. Ejemplo de evaluación tipo test, que carece de formalidades para su ejecución.   | 32 |
| Tabla 2: Procedimientos, técnicas y herramientas utilizadas   | 37 |
| Tabla 3: Impulsores del cambio  | 43 |

## Índice de Anexos

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Anexos</b>   | <b>92</b> |
| Anexo 1. Evaluación realizada por Profesoras en formación, curso Lenguaje Algebraico, 2022.   | 92        |
| Anexo 2. Evaluación realizada por profesoras en formación, curso Taller de Didáctica I: Números, 2022.  | 96        |
| Anexo 3. Evaluación realizada por profesoras en formación, curso Lenguaje Algebraico, 2022.   | 98        |
| Anexo 4: Propuesta secuencia didáctica: “La amistad” - Evaluación realizada por profesoras en formación - curso CPC Lenguaje y Comunicación II, año 2021. | 105       |
| Anexo 5: Formulario de consentimiento informado para seminarios de grado (Padres y/o tutores)   | 106       |
| Anexo 6: Entrevista a expertos en evaluación.   | 111       |
| Anexo 7: Cuestionario a estudiantes.  | 112       |
| Anexo 8: Validación de cuestionario a los estudiantes.  | 113       |
| Anexo 9: Diagrama de Ishikawa   | 116       |
| Anexo 10: Impulsores de cambio  | 117       |
| Anexo 11: Planificaciones ciclo   | 118       |
| Anexo 12: Formulario de asentimiento informado para seminario de grado.   | 122       |
| Anexo 13: Carta de autorización dirigida a instituciones para seminario de grado.   | 124       |
| Anexo 14: Formulario de consentimiento informado para seminario de grado - experto en evaluación.   | 126       |
| Anexo 15: Declaración de responsabilidad ética de docentes y estudiantes para el seminario de grado.  | 130       |
| Anexo 16: Evidencia de cuestionario a estudiantes.  | 134       |
| Anexo 17: Evidencia de cuestionario a estudiantes.  | 136       |
| Anexo 18: Rúbrica de evaluación.  | 138       |
| Anexo 19: Entrevista a experto  | 140       |
| Anexo 20: Carta Gantt   | 148       |

## Resumen

La presente investigación, surge de un problema de práctica propio de un grupo de docentes en formación, que requiere ser atendido, ya que al ser un problema específico, urgente, recurrente y compartido; y que tienen la capacidad de resolverlo, plantea la necesidad de transformar las prácticas evaluativas en el aula, desarrollado por un grupo de profesoras en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez, el cual tiene por objetivo transformar las prácticas evaluativas en educación básica, promoviendo un aprendizaje profundo, mediante un proceso investigativo, donde se aborda desde una perspectiva inductiva. Esto surge por la necesidad de fortalecer y/o diversificar el repertorio de prácticas evaluativas que desarrollan los docentes en formación.

Cabe destacar, que la investigación se desarrolla mediante de una metodología cualitativa, a través de la dinámica de resolución de problema, orientado al enfoque de la mejora escolar basada en el diseño, que consta de cuatro etapas; esto es, la definición de un problema de práctica, la comprensión del problema a través del análisis de raíz causal, el diseño en el proceso de cambio y por último las metas e instrumentos, siguiendo una línea de trabajo centrada en el Problema de Práctica (Mintrop, y Órdenes, 2021). Junto con ello, se considera que una de las metas educativas, tiene relación con lograr un aprendizaje profundo (Füllan et al., 2021) donde la forma en que se enseña y se apropian los saberes sean concordantes con gestar evaluaciones para el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación como aprendizaje, Aprendizaje profundo, Problema de práctica docente, Prácticas evaluativas, Responsabilidades docentes.

### **Abstract**

The present research arises from a problem of practice for a group of teachers in training that needs to be addressed since it is a specific, urgent, recurrent, and shared problem. The fact that they have the capacity to solve it raises the need to transform the evaluative practices in the classroom, developed by a group of teachers in the training of the career of Pedagogy in Basic Education of the Catholic University Silva Henríquez, which aims to transform the evaluative practices in basic education, promoting deep learning, through an investigative process where it is approached from an inductive perspective. This arises from the need to strengthen and/or diversify the repertoire of evaluative practices developed by teachers in training.

It should be noted that the research is developed through a qualitative methodology with a problem-solving approach, based on the design, which consists of four stages; that is, the definition of a practice problem, the understanding of the problem through causal root analysis, the design in the change process and finally the goals and instruments, following a line of work focused on the Problem of Practice (Mintrop & Órdenes, 2021). In addition, it is considered that one of the educational goals is to achieve deep learning (Füllan et al., 2021), emphasizing that the manner of teaching and acquiring knowledge should be consistent with creating assessments for learning.

**KEYWORDS:** Assessment as learning, Deep learning, Teaching practice problem, Evaluative practices, Teaching responsibilities.

## **Agradecimientos y dedicatorias**

*En primer lugar, deseo expresar mi profundo agradecimiento a mis padres y hermano, quienes han sido parte fundamental de este viaje, siendo un apoyo constante en mí, sus palabras de aliento han sido un impulso para no desistir en los días complejos, sin su apoyo nada de esto sería posible. A mi familia, que desde el día uno se han dado el tiempo de escucharme en todo momento y estuvieron cuando más los necesitaba.*

*Además, agradecer a mis amigas por ser mi punto de apoyo, mi equipo de aliento y lo más importante, la familia que yo elegí.*

*Finalmente, a Lalita mi compañera de cuatro patitas que durante todos años me ha visto en los momentos más tristes y más felices de mi vida, gracias por tu amor incondicional.*

Valeria Lallemand Barra.

*Con este documento se termina mi proceso académico y quiero expresar mi agradecimiento a mis padres, quienes en toda instancia apoyaron mi decisión, a ustedes quienes se levantan temprano para asegurarse de que lleve desayuno y llegue segura a mi destino; a mis hermanos y cuñada, quienes son mi red de seguridad, mi inspiración y mi recordatorio de que no estoy sola en ningún momento. Gracias por cada palabra de aliento, cada risa y cada discusión. También a ti, que jamás dudas de mis capacidades y mi gran vocación y me motivas día tras día durante este proceso. A mis amistades, su compañía diaria ha sido esencial, sus palabras de fuerza y todas las risas otorgadas, sin su garra a diario no habría logrado ni la mitad.*

*Finalmente, mi Cheddar, mi compañero peludo, esta tesis es el resultado de desvelos en conjunto, horas de esfuerzo y dedicación, te dedico este logro con todo mi corazón.*

Atentamente, Catalina Bueno Ruz.

*A las personas más importantes de mi vida, Mamá y Papá: ustedes que han sido mi más grande fuente de inspiración, gracias por no soltar mi mano, guiándome con paciencia y sabiduría; por hacerme crecer en base al amor, el respeto y la generosidad. Sin ustedes nada de esto hubiera sido posible. Estoy muy orgullosa de ser su hija.*

*A mi familia, quienes han sido mi refugio en los momentos de tristeza y mi razón de celebrar en la felicidad, gracias por cada gesto de amor y admiración. Llevo conmigo sus valores y su amor incondicional.*

*A mis queridos abuelos y mi amado Tommi, quienes desde el cielo guían mis pasos día a día y su amor perdura en mi corazón.*

*A mis amigos, por cada palabra de aliento y las risas compartidas.*

*Finalmente, a mi fiel compañera Nala, quien llegó en el momento perfecto, gracias por brindarme la tranquilidad y felicidad que mi vida necesitaba.*

Fernanda Calderón Zúñiga.

*Agradecer a Dios, porque de él proviene la sabiduría, y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia. Agradecer a mi familia, mi núcleo seguro; mis padres, quienes en los años de formación académica, han levantado mis brazos y no me han dejado claudicar, han confiado en mí, han sido pacientes, incondicionales; este logro también es suyo, porque ha sido un esfuerzo mancomunado y me han enseñado el valor de la perseverancia.*

*A mis hermanas, porque he recibido su amor y su apoyo en todo momento, porque siempre han creído en mí y han estado presentes.*

*A mis amistades, compañeros y aquellas personas especiales que con su calidez, compañía y apoyo han sido como un rayo de sol en otoño.*

*A los docentes que han sido una fuente de inspiración, que motivan a creer que las transformaciones educativas sí se pueden lograr.*

*Y a mí, por el esfuerzo y el ahínco que he dedicado a culminar esta etapa, trabajar y estudiar no es algo fácil, y a pesar de todo, ebenezer.*

Camila Ñancupil Mariano



## Introducción

Este trabajo, es una investigación cualitativa, basado en la investigación-acción, que ha adoptado la metodología de enfoque de mejora escolar basado en el diseño, conocido también como mejora continua de la calidad o ciencias de la mejora, planteado por Mintrop y Órdenes (2021). Es decir, que “el énfasis de esta lógica de mejoramiento está puesta en la dinámica de resolución de problemas, la cual nos permite avanzar en trayectorias de mejora resolviendo un problema a la vez” (Mintrop y Órdenes, 2021, p. 11). Surge a partir de la identificación de problemas propios de práctica docente, en contextos específicos; donde se intenta buscar una solución mediante estrategias de mejoras, donde son los profesionales de la educación, quienes asumen la importancia de transformar y encargarse del gran desafío de ser responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Junto a ello, es correcto señalar, que este proceso va estrechamente ligado a la reflexión de los docentes en formación, ya que, les permite identificar aquellos aspectos que deben analizar y mejorar para beneficiar tanto el proceso educativo como las interacciones que convergen en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010).

Por lo que se pueden vislumbrar diversos aspectos y problemáticas que acontecen en el proceso de práctica educativa, más aún si se consideran los distintos componentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido (Shulman, 1986), los cuales se deben considerar a la hora de la realización y planificación de un proceso evaluativo contextualizado.

Ante esta premisa, se puede reconocer que existe una problemática en relación al ejercicio docente, donde se identifica que profesoras en formación de educación básica desarrollan prácticas evaluativas que carecen de innovación y diversificación y que no promueven un aprendizaje profundo en los estudiantes, es decir, que considere diversas perspectivas que necesita el estudiante para su desarrollo integral, potenciando actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para el mundo actual.

En base a ello, una de las aristas, apunta al mejoramiento del quehacer docente en el aula, y que tiene relación con las prácticas evaluativas. Siendo este, uno de los aspectos más relevantes a la hora de generar transformaciones directas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes tienen injerencia y deben hacerse cargo de la problemática que ha surgido en el último tiempo.

Respecto al cuestionamiento de los instrumentos y prácticas evaluativas, que muchas veces se desprenden del sistema tradicional, ponen en tensión las interrogantes de; qué se debe evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar. Así mismo, Marcia Prieto (2008) señala que la evaluación es un proceso de vital importancia en el aprendizaje de los estudiantes, y que tiene un gran efecto en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, se debe considerar la evaluación como un proceso continuo, en donde el profesor tiene la responsabilidad de situar, contextualizar, adecuar y analizar la información que se recoge de ella. Cabe destacar que, para que corresponda a un instrumento válido, se deben considerar ciertas condiciones, como las anteriormente mencionadas.

Ahora bien, la investigación invita a reflexionar e implementar mejoras desde la praxis pedagógica, para asumir los desafíos actuales de la educación mediado a través de un plan de mejora que permita diversificar e innovar las evaluaciones en el aula.

A continuación, se pondrán a disposición los temas que se abordarán con mayor profundidad. El Capítulo I estará dedicado a la definición del problema de práctica y su fundamentación. En el Capítulo II, se realizará una discusión bibliográfica a través de diversos conceptos identificados en el Problema de Práctica seleccionado, donde además se realiza un análisis, así como se llevará a cabo un análisis causal del mismo. El Capítulo III se centra en evidenciar el enfoque y diseño de investigación utilizados, así como las técnicas e instrumentos empleados para la producción y recolección de datos para ejecutar y presentar un

plan de mejora. El capítulo IV es de análisis e interpretación de resultados de la aplicación del plan de mejora. Finalizando con el capítulo V que corresponde a las conclusiones y reflexiones docentes, respecto a la investigación educativa.

## **Capítulo I. Planteamiento del Problema**

### **1.1 Definición del Problema de Práctica.**

En este apartado, se realiza el análisis, la identificación y el planteamiento del problema de práctica (Mintrop y Órdenes, 2021), por parte de un grupo de profesoras de educación básica que observaron en su proceso formativo, presentando dificultades para innovar, realizando evaluaciones que tenían como finalidad medir conocimientos, sin considerar el proceso, ni los intereses de los estudiantes, realizando evaluaciones de carácter tradicionales. Ante esta situación, la investigación realizada tiene como propósito la mejora de procesos evaluativos.

Cabe señalar que la definición y fundamentación del problema de práctica, se comienza a construir a partir de nuestras propias prácticas observables y al realizar el contraste con las disposiciones del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), se puede identificar que la función del Dominio C tiene relación con la “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes”, permitiendo que nos enfoquemos en las dificultades del diseño de evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.

En este sentido, los profesores poseen un rol fundamental en el proceso educativo, ya que, son quienes tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la práctica educativa se han identificado diversos problemas que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellos se destaca la falta de innovación en las estrategias pedagógicas y evaluativas que permitan a los docentes hacer partícipes a los estudiantes de manera activa y profunda dentro del proceso educativo. Muchas veces, esto ocurre porque estas prácticas no se ajustan ni consideran los parámetros propuestos por el Ministerio de Educación, específicamente a través de los principios del Decreto 67 (2018), en torno a las contemplaciones de la evaluación, la retroalimentación, el monitoreo, el acompañamiento y la reflexión docente,

siendo esta última, un proceso fundamental para ejecutar e implementar evaluaciones justas, democráticas que respondan a las necesidades de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades.

Así mismo lo plantea Angels Domingo (2021), quien indica que el proceso reflexivo, es el que permite transformar las experiencias en base al conocimiento profesional de manera efectiva para generar los cambios que se necesitan en cuanto a las transformaciones donde la praxis se combina con el saber y el conocimiento, por lo tanto, su papel es esencial, para generar los cambios y adaptarse a las necesidades actuales, de manera dinámica y reflexiva.

A partir de ello, surge la necesidad de analizar y comprender el problema de práctica que se aborda en esta investigación, el cual se centra en contribuir a un cambio epistemológico en relación a la concepción de evaluación, dejando atrás los instrumentos de control, por una idea que progresa hacia una creencia de la evaluación como un motor para el aprendizaje y que sea de manera continua (Sanmartí, 2007).

Por lo tanto, para tener claridad de lo que se quiere abordar en dicha investigación, se incluye el detalle de la definición del Problema de Práctica (Mintrop y Órdenes, 2021) a trabajar y se evidencia a través de la siguiente tabla:

Tabla 1. *Quién hace qué*

| QUIÉN   | HACE  | QUÉ  |
|---|---|--|
| Las profesoras en formación de educación básica | desarrollan prácticas evaluativas que incorporan débilmente la innovación y diversificación | para que los estudiantes de segundo ciclo de Educación Básica desarrollen un aprendizaje profundo. |

(Fuente: *Resolución de problemas para la mejora continua, 2021.*)

## 1.2 Fundamentación del problema.

Para llegar a nuestro problema de práctica, fue necesario realizar un trabajo introspectivo y reflexivo en cuanto a nuestras prácticas pedagógicas, ante ello, para focalizar nuestro problema de práctica, es esencial identificar, relacionar y tener en cuenta el desarrollo del saber docente, tal como lo plantea Tardif (2004). Esto se debe a que el saber práctico no es externo al mismo, sino que lo caracteriza profundamente. En este sentido, es fundamental articular los cuatro saberes principales: profesional, disciplinar, curricular y experiencial.

Del mismo modo, se establece una diferenciación entre lo que es y lo que se impone desde el exterior al docente, lo que resulta en una articulación completa para poder ser un docente ideal, sin embargo, en base a lo planteado en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010), la tarea educativa si bien contempla lo que plantea el currículum oficial, los y las profesoras no innovan, ni diversifican en la práctica. Junto a ello, se debe considerar la triada del núcleo pedagógico (Elmore, 2010) y las interacciones que se dan con los docentes, estudiantes y contenidos, inmerso en un contexto específico.

Resulta relevante y coherente profundizar en este tema y analizar el impacto de la calidad evaluativa en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de enseñanza básica, debido a que la educación es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de una sociedad. Por esta razón, resulta primordial que la práctica evaluativa, desarrollada por las docentes en formación se ajuste a las necesidades

de los estudiantes y sea capaz de proporcionarles herramientas y habilidades para enfrentar los desafíos que les depara el futuro (UNESCO, 2015).

Uno de los antecedentes a destacar, corresponde a la desmotivación y ansiedad que los y las estudiantes enfrentan ante los procesos evaluativos que se desarrollan dentro del sistema educativo. Esto se debe a lo señalado por Garcés (2015) en su artículo, "La evaluación en Chile: de la certificación a la mejora de la calidad", donde señala que la evaluación tradicional en Chile ha estado centrada en la medición de conocimientos y habilidades mediante la aplicación de exámenes y pruebas estandarizadas.

Es por ello, que esta investigación, pretende analizar y comprender un Problema de Práctica (PdP), mediante la metodología de mejora escolar continua, a través del enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021), de este enfoque, hemos de utilizar cuatro etapas, el primero de ellos es la identificación del problema de práctica, luego, la comprensión del problema de práctica, el diseño de una propuesta de mejora y, finalmente, el análisis de las metas y los instrumentos.

Dado que es un problema específico y compartido de la práctica docente de cuatro profesoras en formación de educación básica el cual fue detectado en una práctica específica de la docencia en torno a cómo realizan instrumentos de evaluación y su escasa innovación.

Esto es reiterativo en el tiempo, ya que durante el proceso de formación inicial de las docentes se requiere el diseño de instrumentos evaluativos desde las planificaciones y otros. Sin embargo, pese a esto, se sigue observando la escasa diversidad en el desarrollo de evaluaciones poco innovadoras, que no están centradas en un enfoque como aprendizaje, sino que además son prácticas evaluativas centradas en un enfoque de enseñanza con conceptualizaciones antiguas basadas en aprendizajes tradicionales e incluso conductistas.

Un claro ejemplo, de las ejecuciones de evaluación tradicional, lo podemos evidenciar en el anexo 1 y 2, el cual corresponde a un instrumento evaluativo tipo test, de carácter sumativo, que tiene como finalidad, medir conocimientos asociados a un contenido, que no la comprende como un proceso y que además, es aplicada como una evaluación de “síntesis” de unidad, en donde no se detallan, ni se adjunta una pauta de evaluación con los criterios a evaluar, a la vez ésta carece de validez, porque no está centrada en el estudiante ni está organizada adecuadamente según los niveles de aprendizaje que se espera construyan los estudiantes.

Es un problema de práctica urgente, porque necesita ser abordado con inmediatez ya que, al no ser tratado puede generar consecuencias, es decir, seguir perpetuando prácticas que están obsoletas y no se ajustan a los requerimientos de los enfoques actuales, y al tener un efecto en el desarrollo profesional docente, también tiene un efecto en el desarrollo de aprendizaje escolar.

Sin embargo, es también un problema de práctica en el cual, las docentes tienen la influencia para tomar acciones y poder resolverlo, esto se debe a que al tener conciencia de este problema y al ser una praxis observable en el tiempo, se pueden estudiar sus causas y sus subcausas, a través del análisis causal, que dan cuenta desde donde surgen los problemas para generar mejoras en los procesos evaluativos, entre ellas encontramos; el desconocimiento de la cultura profesional docente, la carencia de herramientas, instrumentos y materiales de evaluación, la ausencia de habilidades en prácticas evaluativas y finalmente, falta de desarrollo de competencias para el mundo actual (ver anexo 9), esto se evidencia en la ilustración 1. Por lo que, a través de ello, se puede investigar, conocer, transformar y diseñar un plan de acción incluyendo mejoras que permitan diversificar la problemática, convirtiéndola en un proceso democratizador.



## Ilustración 1: Diagrama de Ishikawa

### Diagrama de Ishikawa - Análisis causal



Bueno-Calderón-Lallemand-Nancupil

Ante dicha problemática, una de las formas en que los docentes asumen y se hacen cargo de manera activa de las problemáticas es a través de lo que señala Carla Förster (2022), la “alfabetización en evaluación”, entendida como Popham (2011) citado en Förster (2022) “la comprensión de un docente respecto de los conceptos fundamentales y procedimientos de evaluación, los que probablemente considerará en las decisiones pedagógicas que tome” esto les permitirá generar evaluaciones válidas y confiables, de manera ética, responsable, donde se pueda obtener datos de los estudiantes permitiendo interpretar y promover su desempeño.

Por esta razón, el aprendizaje profundo cobra mayor sentido, ya que busca promover como meta educativa diversificar el dominio de habilidades, actitudes y conocimientos de los y las estudiantes. En este sentido, es de suma importancia lo mencionado por Füllan (2021) el cual sostiene que para la formación de estudiantes que respondan a las necesidades del siglo XXI, es necesario que desarrollen las “6C”, esto corresponde a las competencias del aprendizaje profundo: carácter,

ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. Además de considerar la motivación y necesidades de los estudiantes para lograr “así involucrar al mundo y cambiar al mundo”.

No obstante, para alcanzar dichos parámetros, se debe “lograr una visión compartida de aprendizaje” (Quiroga & Lara, p. 9, 2022), esto quiere decir, que debe existir una coherencia y un acuerdo intrínseco entre las funciones educativas que convergen entre los profesores, los estudiantes y los contenidos (núcleo pedagógico).

Por lo tanto, es menester entender la evaluación como un proceso continuo, formativo y complejo, a través de un medio que contribuye al aprendizaje que permite construir el conocimiento de manera situada, que invita al docente a tener una práctica reflexiva constante, que lo forje a diversificar las prácticas evaluativas de manera democratizadoras, de modo tal, que responda a las necesidades de los estudiantes del mundo actual.

Bajo este enfoque de evaluación justa y democratizadora, es necesario destacar que la evaluación se convierte en una poderosa herramienta para promover la equidad en la educación, dejando en evidencia la importancia de la reflexión docente y la adaptación de la forma de evaluar para satisfacer las necesidades de los propios estudiantes. Sin embargo, el problema de práctica docente, en un inicio se entendía la evaluación para el aprendizaje que se desprende desde el aprendizaje significativo (ver anexo 3) ya que, en esta evaluación si bien intenta contextualizar y entregar una claridad de lo que va a evaluar, mediante una distribución de ítems de menor a mayor complejidad, señalando las puntuaciones de cada pregunta, sin embargo, en el ítem III al ser preguntas abiertas, no se detalla lo que se va a evaluar, distribuyendo puntuación al azar; es por ello que ésta se desajusta a las innovaciones de prácticas docentes, ya que sigue teniendo como finalidad medir resultados al ser de carácter sumativa, por lo que se requiere replantear el concepto de evaluación, entendiéndose como aprendizaje, desarrollando así una evaluación democratizadora.

En general, se distingue la importancia de analizar el impacto de la calidad evaluativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de enseñanza básica, de tal modo que se intervenga la evaluación tradicionalmente conocida y aplicada por las profesoras en formación, descritas anteriormente, transformándose en prácticas más colaborativas, formativas que involucren el desarrollo y aplicación de habilidades necesarias para una mejor visión del proceso de enseñanza desde una perspectiva enfocada en el aprendizaje profundo.

### **1.3 Objetivos del estudio**

#### **Objetivo general:**

- Transformar las prácticas evaluativas tradicionales proporcionadas por las profesoras de Educación Básica, implementando evaluaciones como aprendizaje, que contengan retroalimentación, autoevaluación y/o coevaluación para favorecer un proceso de aprendizaje profundo en los y las estudiantes.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar un problema de práctica docente referido a las competencias y habilidades profesionales de las profesoras en formación, a través de investigación basada en las prácticas evaluativas tradicionales, para así promover un aprendizaje profundo para los estudiantes de Educación Básica.
- Diseñar un Plan de Mejora para el desarrollo profesional de las profesoras en formación de Educación Básica que incluya la retroalimentación, autoevaluación y/o coevaluación en los estudiantes para favorecer el proceso de aprendizaje profundo.
- Evaluar el impacto del Plan de Mejora para el desarrollo profesional de las profesoras en formación y de los estudiantes de Educación Básica, a partir de la implementación de prácticas evaluativas innovadoras y diversificadas.

## Capítulo II: Marco teórico

La evaluación de los estudiantes en el ámbito educativo es un proceso esencial para el progreso y el logro de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, en el contexto de la formación de profesores, es relevante el rol que se cumple dentro y fuera del aula, impactando en la calidad de evaluaciones dimensionando, tanto de manera formativa, con retroalimentaciones como constantes y durante todo el proceso, así mismo, evaluaciones de tipo sumativa con auto-evaluaciones, co-evaluaciones y hetero-evaluaciones. (Sanmartí, 2007)

En el siguiente capítulo se ahondará en los sustentos teóricos y conceptos propios que han emergido al trabajar en dicha investigación, para así, contextualizar y profundizar en el tema, pero que a su vez, permitan ir desentrañando el Problema de Práctica (Mintrop y Órdenes, 2021), buscando la resolución de este, centrándonos en la identificación y comprensión de los factores que influyen en la toma de decisiones en las evaluaciones realizadas a los estudiantes, así como su propia consecuencia.

Los enfoques que se trabajarán en este capítulo, responden a una discusión bibliográfica considerando diferentes perspectivas que son atingentes a nuestra investigación; como lo son las prácticas evaluativas tradicionales y los nuevos enfoques pedagógicos, los cuales se componen por; la teoría socioconstructivista, la alfabetización evaluativa, las prácticas evaluativas, el aprendizaje profundo y la evaluación como aprendizaje, esto permitirá definir los lineamientos y otorgar directrices que permitirán ir develando la problemática planteada.

### **2.1 Las prácticas evaluativas tradicionales.**

Inicialmente las prácticas evaluativas tradicionales, tienden a ver al estudiante como un participante pasivo y/o receptor en la medición de los conocimientos entregados por el docente, quedando aislado del proceso de evaluación como aprendizaje. En este sentido, es importante destacar que la evaluación tradicional se percibe como una herramienta

sancionadora (Carretero García, 2006, como se citó en Vázquez de Castro, 2014), donde se involucran ciertos aspectos que engloban tanto contenidos como conocimientos adquiridos en los estudiantes, además posee la característica de ser aplicada al final del proceso de enseñanza y siempre responde a una calificación (sumativa).

Por lo tanto, es crucial tener en cuenta la idea de que en la evaluación tradicional los estudiantes no tienen voz ni control en este proceso, y en su lugar, se hace fundamental promover un enfoque donde las y los estudiantes se involucren activamente en su propia evaluación y aprendizaje. Esto les permite comprender y asumir un papel más activo en su proceso educativo democratizador y justo.

## **2.2. Nuevos enfoques pedagógicos.**

### **2.2.1 Teoría Socioconstructivista.**

Una de las bases en que se posiciona este trabajo investigativo, es desde una visión socioconstructivista del aprendizaje, propuesto por Vygotski (1934, citado en Kozulin y Tosaus Abadía, 1995), quien plantea que en el estudiante donde debe estar focalizado el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el sujeto “cognoscente” va adquiriendo y desarrollando herramientas y habilidades que le permiten expandir su conocimiento y les permitirá resolver situaciones problemáticas y distintos procedimientos, generando en ellos la propia construcción del conocimiento.

Por consiguiente, este enfoque se responsabiliza de la necesidad que existe de asumir un rol social en la educación Vygotski (1934, citado en Kozulin y Tosaus Abadía, 1995), ya que la construcción del conocimiento es social, es decir, asume la necesidad de que los estudiantes deben de trabajar de manera colaborativa, haciéndose cargo de la existencia de un “otro” igual, con el que debe interactuar, intercambiar ideas, construir aprendizajes, que por lo demás, permite que

éste sea preparado de mejor manera para relacionarse con su entorno y medio social, a través de las experiencias forjadas en el aula.

Dichos saberes deben ser trabajados de forma activa en el estudiante, por lo que el socioconstructivismo implica una enseñanza orientada a la acción, por lo tanto, desde este paradigma, el docente debe asumir la idea de acompañar y ser un andamiaje en el proceso educativo de los aprendices, pero también, debe asumir el compromiso y responsabilidad bajo su rol como docente; además, de considerar su praxis educativa que implica un proceso de reflexión en sus prácticas pedagógicas, con el fin de mejorarlas constantemente, con un objetivo final, que es buscar mejoras en la calidad educativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los estudiantes, tomando en cuenta siempre los tres elementos del núcleo pedagógico (Elmore, 2010).

### **2.2.2 Alfabetización Evaluativa**

Carla Föster (2022) habla sobre la alfabetización evaluativa como la capacidad que posee un docente de evaluar de forma confiable a sus estudiantes. Por lo que un profesor alfabetizado, entiende como “evaluación del y para el aprendizaje” (Föster, 2022, pág 17), esto quiere decir, que dentro de sus dominios, la evaluación formativa es significativa, y debe estar presente en todo el proceso, generando instancias de retroalimentación efectiva, lo que a su vez, quita las tensiones que existían con la evaluación sumativa, ya que le otorga otro significado, y por ende, la calificación se ajusta de mejor manera a el ciclo evaluativo de aprendizaje, dirigido a los estudiantes, mediante la utilización de instrumentos que la hacen más justa, confiables y válidas.

Es un quehacer docente que involucra un proceso de reflexión permanente, donde el docente debe considerar los contextos, tener coherencia de lo que se quiere evaluar, cómo lo quiere evaluar, y para qué evaluar. Esto le permite al profesorado la interpretación de los resultados de evaluaciones, tanto como para darles a conocer a sus estudiantes y apoderados el desempeño y las calificaciones, como para

informar a directivos/docentes para guiar las estrategias de aprendizaje (Föster, 2022, pág 33).

Son decisiones pedagógicas en donde se debe “aplicar los estándares legales y éticos asociado a cualquier proceso evaluativo” (Föster, 2022, pág.26). Además, el concepto de “alfabetización” supone que el docente es entendido en el tema y tiene un vasto conocimiento a la evaluación, posee las habilidades que le permitan construir evaluaciones confiables, coherentes y diversificadas.

### **2.2.3 Prácticas Evaluativas**

Es un constante proceso reflexivo y analítico, esta es una responsabilidad docente ya que, es él quien debe centrar su atención en los estándares y criterios en torno a la construcción de instrumentos de evaluación, que sean coherentes y válidos y que favorezcan acciones pedagógicas.

A su vez, Santos Guerra (2014) indica que la evaluación es un fenómeno moral, no solo técnico, esto significa que importa saber bajo cual o cuales valores está fundada y para qué sirve la evaluación, es decir, cuál es su propósito, a quién beneficia además de saber a qué causas sirve. Debe además cumplir una finalidad ética ya que, debe potenciar el desarrollo de desempeños, actitudes, habilidades, entre otros. Y, además, tener un sentido social, de justicia, equitativo, participativo, mediante un proceso continuo y colegiado.

Por lo tanto, la práctica evaluativa, invita a los docentes a estar en un proceso de constante revisión de sus propias concepciones sobre la evaluación y la enseñanza, es por esto que debe ser integrado en su acción diaria, debido a que sin este proceso reflexivo, no se llega a vislumbrar fácilmente la implementación de mejoras.

Según Neus Sanmartí (2007), la práctica evaluativa corresponde a una práctica docente, un quehacer constante, acompañado durante todo

el proceso, de manera formativa, sumativa y considerando además la voz de los estudiantes mediante autoevaluaciones y heteroevaluaciones.

Otro de los lineamientos que se deben considerar en las prácticas evaluativas, tiene relación con los parámetros dispuestos por normativas y exigencias ministeriales, tal como se establece en los principios evaluativos del Decreto 67 (Mineduc, 2018).

Uno de los objetivos principales apunta a evitar la repitencia en los estudiantes y entregar oportunidades para lograr los objetivos de aprendizaje de diversas formas, considerando a el estudiante, por lo que se busca que tenga una participación activa en los procesos evaluativos, por lo que el docente debe democratizar los contenidos que quiere evaluar, considerando las características e intereses de los estudiantes. Utilizando rúbricas, pautas de evaluación, listas de cotejos, entre otras, respondiendo a la interrogante ¿Mis estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación?

El docente debe ajustar sus estrategias pedagógicas cuantas veces sean necesarias, considerando la progresión de la enseñanza, analizando sus praxis continuamente, pero también teniendo en cuenta el implementar instrumentos con la más alta calidad posible para que sean coherentes y válidos.

Realzar el valor de las evaluaciones formativas, que tienen un gran impacto en los aprendizajes, ya que permite evaluar el proceso de enseñanza, los progresos y los logros de los estudiantes, mediante la diversificación de distintas situaciones evaluativas que den un sentido y relevancia, de la enseñanza, acompañado a su vez de una constante retroalimentación. Esto da directrices y que tiene como propósito hacer la evaluación parte del proceso de enseñanza aprendizaje a través de su del quehacer pedagógico, en torno a las prácticas evaluativas, a través de la utilización de instrumentos más justos, válidos y confiables que detalle lo que se quiere evaluar, cómo la utilización de rúbricas de evaluación, establecido en las disposiciones y orientaciones del Decreto 67 (Mineduc, 2018).



#### **2.2.4 Aprendizaje Profundo.**

El aprendizaje profundo es considerado como un nuevo enfoque educativo, de perspectiva holística que responde a las necesidades de la educación del siglo XXI. Este enfoque considera diversas variables que inciden en el proceso educativo, tales como las emociones, el desarrollo de la autonomía, el interés, entre otras. Busca que el aprendizaje deje de ser una imposición y un “deber”, sino que, sea algo que se disfrute, que motive, generando así aprendices activos, que sean agentes de cambios.

Esto implica una transferencia, es decir, lo que se aprende en la escuela puede transmitir a otros contextos que tenga utilidad para la vida en sus diversas dimensiones.

Fullan (2021) señala que el aprendizaje profundo tiene en perspectiva, maximizar el potencial de los estudiantes, considerándolos como ciudadanos, capaces de enfrentarse al mundo actual, desarrollando un pensamiento crítico profundo. Mediante el desarrollo de 6 competencias globales “6C”.

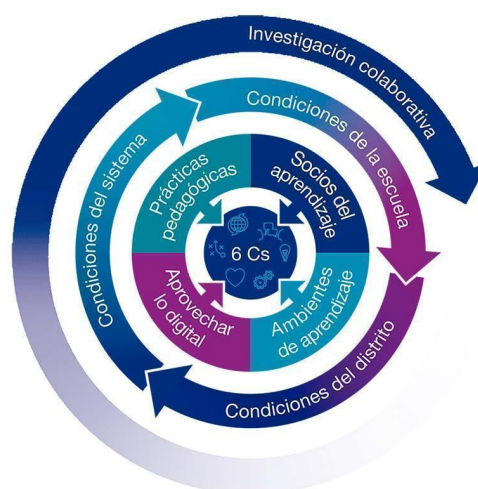
“El primer paso para reinventar el aprendizaje fue identificar seis competencias globales (6C) que describen las habilidades y atributos que los alumnos necesitan para prosperar como ciudadanos del mundo” (Fullan, 2021,p. 5).

Dentro de las 6 competencias que señala el autor encontramos:

- **Carácter:** mostrar una postura positiva frente a la vida, en donde debe estar presente la responsabilidad, la autorregulación, la empatía y la seguridad en sí mismos.
- **Ciudadanía:** pensar y actuar como ciudadanos y ciudadanas globales, es decir cumplir con un compromiso en cuanto a la equidad e inclusión para el bienestar humano y medioambiental.
- **Colaboración:** trabajar en grupo de manera recíproca, siendo capaces de tomar decisiones desafiantes en conjunto y a su vez ayudando a contribuir el aprendizaje del resto.
- **Comunicación:** Comunicación oral y escrita desarrollando la capacidad de escucha para generar un avance en la humanidad
- **Creatividad:** generar y expresar nuevas ideas innovadoras.
- **Pensamiento Crítico:** experimentar, reflexionar y tomar decisiones críticas.

Es preciso señalar que estas seis competencias, funcionan como un entramado que permite el desarrollo de otras habilidades en paralelo, tal como aparece en el siguiente diagrama:

**Ilustración 2: Las 6C**



*Fuente: Liderar en una cultura de cambio, 2020, p. 94*

Al asumir esta perspectiva, y el desarrollo de las 6C, intrínsecamente se asume una transformación en las prácticas evaluativas, ya no como un sistema de control, sino que necesariamente debe reorientarse a evaluar los desempeños de manera continua a través de distintos desafíos que se les proponen a los estudiantes.

### **2.2.5 Evaluación como Aprendizaje.**

Si se habla de Evaluación como Aprendizaje, bajo lo propuesto por Santos Guerra (2014), se considera la evaluación como un proceso de oportunidad de aprendizajes, por el contrario a la evaluación tradicional, la cual se centra en la medición y clasificación de conocimiento, una vez finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, causando en los y las estudiantes diferentes sensaciones de temor al enfrentarse a una evaluación, generando así discriminación y desigualdad dentro del aula, además de ocasionar una evaluación injusta.

En cambio, según Santos Guerra (2014) la evaluación como aprendizaje, es un fenómeno moral y es considerada como un proceso, en donde el docente como los y las estudiantes deben participar en el diseño de éste mismo, tanto en las planificaciones de clase, como en matrices, evaluaciones, entre otros. Es por esto, que la responsabilidad al obtener bajos resultados no es solamente del evaluado, sino también del evaluador. Esto se debe a que el diálogo con otros pares, con la institución e incluso con los mismos estudiantes es fundamental y debe ser un proceso constante y colaborativo.

La evaluación de alguna u otra forma nos entrega resultados, es por ello que el proceso evaluativo y la evaluación como tal debe ser sometidos a un análisis riguroso, permitiendo así comprender y aprender para poder realizar cambios profundos en los y las estudiantes, siendo esto parte de una responsabilidad profesional y social del docente e institución. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se puede evaluar algo que desconocemos, por ejemplo, si se desea evaluar una

habilidad del grupo curso, hay que ser capaz de identificar y saber en qué consisten y cómo éstas se desarrollan dentro del aula.

### **2.2.6 Diversificación en instrumentos de evaluación.**

Según Sanmartí (2007), en el contexto de las evaluaciones educativas, tradicionalmente se entiende la evaluación como un examen escrito, el cual es el único capaz de entregar todo el conocimiento del alumnado de forma directa. Sin embargo, se reconoce que existen variados tipos de evaluaciones que permiten la recogida de información de manera más amplia.

La diversificación en los instrumentos evaluativos implica utilizar una variedad de enfoques y métodos de evaluación con el fin de tener una imagen más completa del aprendizaje de los estudiantes. Estos pueden ser cuestionarios, mapas conceptuales, diarios de clase, exposiciones verbales, investigaciones, observaciones, portafolios o carpetas de trabajo y la elección de estos, dependen del objetivo de aprendizaje a utilizar, como analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar, argumentar, entre otros (p. 103).

“Distintos tipos de aprendizaje requieren distintos tipos de instrumentos de evaluación” (Sanmartí, 2007, p. 104) esto refiere a que la diversificación de instrumentos evaluativos no sólo busca evaluar los conocimientos que el alumno posee, sino que también permite a los estudiantes demostrar e identificar lo que cree saber, abarcando sus diferentes habilidades, actitudes, competencias y conocimientos (Santos Guerra, 2014, p. 17).

### **2.2.7 Síntesis nuevos enfoques pedagógicos.**

Del apartado anterior, cabe señalar que la base de la investigación, o el punto de partida, es desde la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, donde pone al estudiante como centro del núcleo pedagógico considerando sus gustos e interés, y brinda herramientas para generar aprendizajes contextualizados y de manera activa. Es por ello, que es

necesario señalar que en concordancia de este enfoque, los profesores en formación sean capaces de responder a las necesidades actuales de los estudiantes del siglo XXI, donde las competencias son los ejes articuladores de los saberes, más que los conocimientos per sé, es decir, que estos deben ser focalizados y contextualizados

Es por ello, como lo plantea Fullan (2021) es necesario a través de un constante proceso reflexivo, que el docente en formación debe orientar un aprendizaje tradicional a un aprendizaje profundo, donde considera múltiples ejes: emociones, intereses, saberes, competencias y habilidades. En concordancia con ello, el profesor debe ser capaz de autoevaluar sus prácticas evaluativas, dándoles un enfoque moral, justo y democratizadora, tal como lo plantea Santos Guerra (2013), así mismo, Sanmartí (2007), señala que para aulas diversas, es necesario diseñar evaluaciones diversas, considerando que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que invita a diversificar las prácticas educativas y de esta manera, se impide la estandarización y homogeneización de los estudiantes.

Por otro lado, para que las evaluaciones sean válidas y confiables, se debe entender la evaluación como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje, por ello, es necesario que los docentes establezcan los criterios de evaluación de manera previa o en conjunto al proceso a través de rúbricas y otros instrumentos asociados a la evaluación, lo que es concordante con las disposiciones del Decreto 67. Junto con ello, es importante considerar la voz de los estudiantes con el fin de democratizar el aula, haciéndolos partícipes del proceso a través de coevaluaciones, autoevaluaciones y heteroevaluaciones.

Todos estos puntos se lograrán siempre y cuando el profesor, esté alfabetizado en sus prácticas evaluativas tal como lo indica (Förster 2021), mediante un proceso reflexivo, introspectivo, y analítico en función a las propias prácticas.

### 2.3 Análisis causal

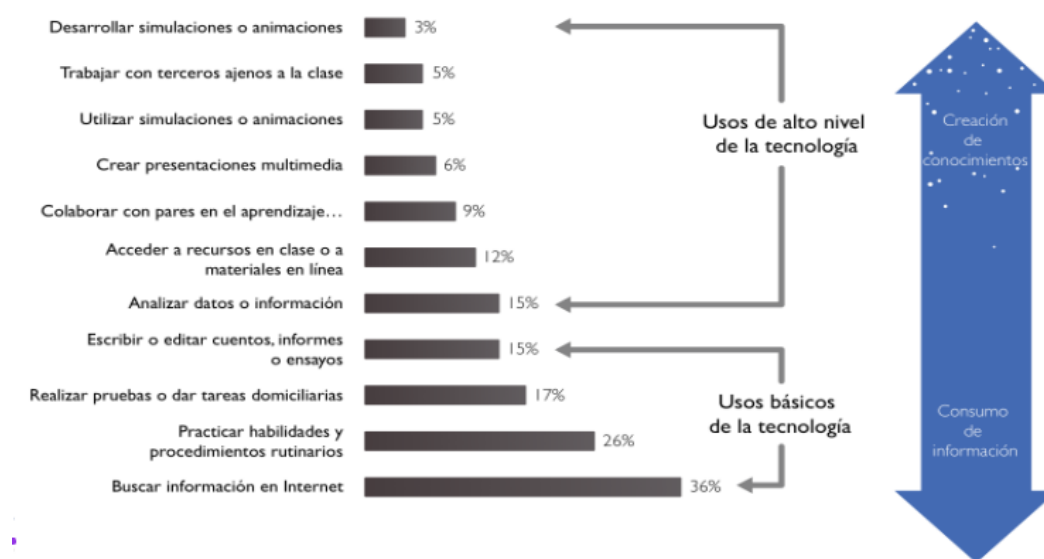
Teniendo en cuenta los antecedentes descrito en el capítulo 1, respecto al problema de práctica, se puede señalar que, hasta ahora, la creación de evaluaciones está orientada netamente en la medición de conocimiento que alcanzan los estudiantes, dejando de lado aspectos importantes como las habilidades y las actitudes a desarrollar, en este apartado se desarrolla el análisis de las causas del Problema de Práctica: *“Las profesoras en formación de educación básica desarrollan prácticas evaluativas que incorporan débilmente la innovación y diversificación para que los estudiantes de segundo ciclo de educación básica desarrollen un aprendizaje profundo”*, un problema con causas diagnosticadas para su posterior resolución, hablamos de los comportamientos, creencias o actitudes que se pueden identificar de inmediato y deben ser resueltos antes de que sigan perdurando en el tiempo (Mintrop y Órdenes, 2021).

Para comprender la problemática de la práctica docente y, a partir del PdP, se identifican diferentes causas y subcausas que son parte de un problema urgente y recurrente dentro de las prácticas educativas de los y las docentes.

Ante esto, es posible identificar cuatro causas principales en esta investigación que afectan el desarrollo efectivo de las prácticas evaluativas, entre estos se encuentra las herramientas, instrumentos y materiales evaluativos, por lo que se desglosa como subcausas enfocadas en la carencia de innovación en instrumentos evaluativos, la diversificación y creatividad en las estrategias de evaluación, evitando el desarrollo del aprendizaje profundo en los estudiantes

Por tanto, como sostiene Füllan (2021) una de las formas de promover el aprendizaje profundo es a través de las herramientas digitales, en donde, a partir del siguiente gráfico se evidencia el uso de la tecnología en la construcción del conocimiento de los alumnos, mostrando un uso mayormente básico en las herramientas y, a partir de ello, se manifiesta un consumo de la información más que una creación de conocimientos de alto nivel, tal como se muestra a continuación:

### Ilustración 3: Uso de la tecnología y creación de conocimiento



Fuente: *Una rica veta*, 2014, p.33

Al mismo tiempo se identifica la causa “Competencias” que permite reconocer el desconocimiento que tienen las profesoras en formación, en cuanto a la innovación de la creación de evaluaciones como aprendizaje y se puede observar directamente desde la alfabetización evaluativa por parte de los docentes, donde se percibe la ineficacia docente para construir evaluaciones válidas para sus estudiantes (Förster, 2022).

Por otro lado, otra de las raíces causales fundamentales identificadas en éste análisis corresponde a la cultura profesional de las profesoras en formación. Esta se visualiza en la falta de atención a los conocimientos conceptuales actualizados con respecto al currículum, ya que se utilizó el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2012) a lo largo de la formación académica, desconociendo su actualización del año 2021. Además, se observa un desconocimiento generalizado del Decreto 67 y la ausencia de prácticas reflexivas en la enseñanza. Como consecuencia, se otorga un mayor énfasis a los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de tipo estándar, dejando de lado la importancia del aprendizaje integral que promueva el pensamiento crítico del estudiante.

Finalmente, la cuarta causa se enfoca en las habilidades que poseen los docentes al momento de generar instancias de

retroalimentación y coevaluación, ya que se evidencia una falta en la diversificación en las prácticas evaluativas implementadas en el aula (Sanmartí, 2007), descritas anteriormente en los anexos 1 y 2 (ver ilustración 4 y 5), las cuales no consideran las diferentes habilidades y competencias de los estudiantes, respondiendo al qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar, según Santos Guerra (2014), haciendo de ellas un proceso coherente y válido (Carla Förster, 2022). Esta falencia en las habilidades de evaluaciones docentes afecta negativamente en la calidad del proceso educativo, ya que no se logra obtener una retroalimentación efectiva promoviendo así una evaluación injusta y discriminatoria.



**Ilustración 4.** Ejemplo de evaluación tipo test, comprendida como evaluación síntesis de unidad, donde presenta errores de formalidad, tal como la ausencia de puntaje máximo.

|   |              |                      |                    |              |
|---|--------------|----------------------|--------------------|--------------|
| <b>Evaluación síntesis Matemática 7mo</b> |              |                      |                    | <b>NOTA:</b> |
| <i>PROFESORAS: -</i>                      |              |                      |                    |              |
| Nombre: _____                             |              |                      |                    |              |
| Curso: _____                              | Fecha: _____ | Pje. obtenido: _____ | Pje. máximo: _____ |              |

Fuente: Elaboración propia.

**Ilustración 5.** Ejemplo de evaluación tipo test, que carece de formalidades para su ejecución.

|  |                          |                         |
|--|--------------------------|-------------------------|
| Nombre: _____  |                          | Curso: _____            |
| Fecha: __/__/__ .  | Puntaje total: 16 puntos | Puntaje obtenido: _____ |
| <b>I. Completa según corresponda las siguientes multiplicaciones (1 punto c/u)</b> |                          |                         |
| a) $5 \bullet 6 = \square$   |                          |                         |
| b) $\square \bullet 8 = 24$  |                          |                         |
| c) $3 \bullet \square = 12$  |                          |                         |

Fuente: Elaboración propia.

### **Capítulo III. Marco metodológico**

Para la ejecución de las mejoras, se puede determinar que esta investigación permite comprender, interpretar y analizar procesos evaluativos, considerando fenómenos subjetivos e interpretativos de los y las estudiantes de segundo ciclo de educación básica. En la investigación se utilizan técnicas de recolección de información, cómo lo es, la observación, el análisis de documentos y recolección de datos, mediante un cuestionario realizado a los estudiantes, para así recopilar información específica y obtener los puntos de vista ellos entorno a las evaluaciones, con tal de conocer las perspectivas y los puntos de vista de estos participantes. Bajo esto, se torna necesario observar las cualidades de las variables implicadas, que se quiere analizar el uso de diversos instrumentos de evaluación durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para así evidenciar las concepciones que ellos poseen previo a la evaluación de proceso.

#### **3.1 Tipo de investigación**

Es una investigación/acción, ya que está ligada a resolver problemas cotidianos e inmediatos para una mejora de prácticas problemáticas a prácticas deseadas, esto porque su propósito fundamental está centrado en aportar información que guíe la toma de decisiones.

En este sentido, se debe trabajar buscando impactar en la realidad que expone la problemática de investigación, para esto utilizaremos una metodología basada en la investigación-acción, la cual se define como una serie de actividades que llevan a cabo las y los profesionales de la educación con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones (Latorre Beltran, 2004).

La aplicación de este enfoque de resolución de problema para la mejora continua (Mintrop y Órdenes, 2021) se compone de 4 etapas claves: I. Definición de un problema de práctica, II: análisis de raíz causal, III. Diseño del proceso de cambio, IV. metas e instrumentos de evaluación.

I. Definición del problema: este tiene como objetivo identificar y encuadrar un problema de práctica donde se identifique y describa sintéticamente un comportamiento problemático observable de la práctica docente. Para ello, se busca responder a tres preguntas claves que permitan delimitar ¿cuál es el problema urgente más ampliamente compartido entre docentes en formación?, ¿qué aspectos de este problema las docentes en formación pueden controlar o influenciar?, ¿quiénes son exactamente las personas que deben cambiar y qué comportamientos, creencias o actitudes concretas ellos necesitan modificar?

Para ello se analizaron y categorizaron evidencias de baja inferencia, es decir “aquellas observaciones específicas de acciones, sin mayores juicios” (Mintrop, 2016, p.6) lo que permitió precisar que el problema de práctica se encontraba en la práctica docente, estableciendo la siguiente descripción: Las profesoras en formación de educación básica desarrollan prácticas evaluativas que carecen de innovación y diversificación para que los estudiantes de segundo ciclo de Educación Básica desarrollen un aprendizaje profundo.

II. Análisis de raíz causal: tiene por objetivo identificar y describir sintéticamente las causas del problema de práctica. Para ello, se realiza un análisis descriptivo de la evidencia recolectada (observaciones de baja inferencia) y la interpretación de esta, considerando la experiencia y el conocimiento teórico respaldado en la investigación educacional (análisis de alta inferencia). Además, se elabora un diagrama de Ishikawa (ver anexo 9) sobre el cual se organiza y explica resumidamente cuál es la raíz causal que está a la base del problema. De este análisis causal se establecen cuatro categorías o causas que suponen prácticas de comportamientos, actitudes o creencias de baja inferencia. Estas son: Cultura profesional, herramientas, instrumentos y materiales, competencias y habilidades.

III. Diseño de estrategia general de cambio: al establecer el problema de práctica y su raíz causal, se define una práctica deseada, así como

impulsores de cambio (ver anexo 10), que se constituyen como fuerzas psicosociales que permitirían movilizar a los actores educativos al cambio deseado. Estos impulsores consideran una respuesta de los agentes educativos a la base de sus propias herramientas y capacidades para enfrentar el problema desde dentro hacia afuera (Mintrop y Órdenes, 2021) (ver anexo 10). Para ello, se proponen impulsores secundarios o actividades que permitirían movilizar prácticas y comportamientos hacia la práctica deseada que constituye la rectificación de la práctica problemática.

IV. Metas e instrumentos de evaluación: este último punto del enfoque propone el diseño de una matriz de monitoreo y seguimiento a través de una Carta Gantt que contempla indicaciones y sus respectivos medios de verificación para evaluar el nivel de logro.

### **3.2 Contexto y participantes**

La investigación se desarrolla a partir de la realización de la Práctica Profesional II, en una escuela ubicada en el centro de la comuna de Santiago de la Región Metropolitana, enfocado en dos cursos, específicamente quinto básico, con un universo total de 80 estudiantes dentro del aula.

### **3.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos**

En relación a la técnica utilizada para obtener datos en el primer objetivo específico, se emplea una observación directa y sistemática, que responden a las herramientas utilizadas y creadas por las profesoras en formación durante el proceso académico. Además, se aplicará una entrevista sobre la diversificación y los tipos de evaluación a un par de docentes y a expertos (consentimiento informado, ver anexo 5; entrevista a expertos, ver anexo 6) en el tema con el fin de aumentar la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

En el caso del segundo objetivo, se plantea diseñar un Plan de Mejora propuesto por las profesoras en formación, el cual incorpora la

herramienta de cuestionario dirigido específicamente a los estudiantes (ver anexo 7), contando con su participación activa para entregarnos un ideal de sobre cómo desean ser evaluados. Este instrumento se encuentra validado por un experto en evaluación (ver anexo 8) y será implementado en una sola fecha, se llevará a cabo durante la primera y segunda semana de noviembre para evaluar y evidenciar el progreso hacia el aprendizaje profundo. Este cuestionario se tomará en cuenta por las profesoras en formación para la creación del instrumento de evaluación diversificado, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, cumpliendo con los estándares de un aprendizaje profundo.

Finalmente, en el tercer objetivo se realizará durante la última semana del mes de noviembre, ejecutándose una evaluación y/o análisis exhaustivo para identificar el impacto de la implementación de prácticas evaluativas innovadoras y diversificadas en el aprendizaje del estudiante de segundo ciclo de educación básica. Dentro de éste proceso se encuentra un análisis detallado de la implementación del Plan de Mejora, así como el uso de una rúbrica diseñada por las docentes en formación, quienes son las principales investigadores y participantes, para evaluar el proceso y el desempeño de los estudiantes, con el fin de dar cuenta la influencia del tipo de evaluación realizada.

Lo anteriormente mencionado se resume en la siguiente tabla:

**Tabla 2: Procedimientos, técnicas y herramientas utilizadas**

| Objetivos específicos  | Técnicas                                       | Instrumento  | Participantes                 | Criterios de validez y confiabilidad                           | Tiempo estimado                        |
|--|--|--|-------------------------------|--|--|
| Identificar un problema de práctica docente referido a las competencias y habilidades profesionales de las profesoras en formación, a través de investigación basada en las prácticas evaluativas tradicionales, para así desarrollar un aprendizaje justo para los estudiantes de Educación Básica. | Observación directa y sistemática.             | Evaluaciones creadas de años anteriores.<br>- Pruebas<br>- Guías | Docentes de Educación Básica. | Entrevistas a expertos.  | Entre 30 de octubre y 3 de noviembre   |
| Diseñar un Plan de Mejora para el desarrollo profesional de las profesoras en formación de Educación Básica que incluya la retroalimentación, autoevaluación y/o coevaluación en los estudiantes para favorecer el proceso de aprendizaje profundo.  | Análisis de cuestionario.                      | Cuestionario.<br><br>Resultados del cuestionario.                | Estudiantes.                  | Aplicación única.<br><br>Análisis de resultados.               | Primera y segunda semana de noviembre. |
|  | Creación del instrumento.                      | Evaluación, autoevaluación y coevaluación.                       | Docentes en práctica.         | Aplicación en diferentes momentos del proceso.<br><br>Rúbrica. | 13 al 17 de noviembre.                 |
| Evaluar el impacto del Plan de Mejora para el desarrollo profesional de las profesoras en formación y de los estudiantes de Educación Básica, a partir de la implementación de prácticas evaluativas innovadoras y diversificadas.   | Análisis de implementación del Plan de Mejora. | Rúbrica.   | Docentes en práctica.         |  | Finales de noviembre.                  |

### 3.4 Tipo de análisis

En esta sección es importante detallar la estrategia y el enfoque que la investigación posee para la comprensión y análisis de la información recopilada en ella. En el contexto de la innovación y diversificación de prácticas evaluativas en el aula para fomentar el aprendizaje profundo, es que se establece un tipo de análisis cualitativo en el estudio, el cual permite explorar a través de las experiencias, generalizando su comprensión, abordando también las respuestas y formas en que los estudiantes se desenvuelven con la diversificación de evaluaciones, donde podemos concluir de diferentes maneras según cómo se realice la investigación.

Uno de los procedimientos que llevó a cabo para el diseño del Plan de Mejora, en un primer momento, fue recopilar datos mediante la aplicación de un cuestionario (ver anexo 7) escrito a los estudiantes, en donde se encuentran preguntas tales como; ¿qué entiendes por evaluación? ¿puedes dar un ejemplo?; ¿qué emociones se producen en ti al enfrentarte a una evaluación?; ¿en qué asignatura te gustan más las evaluaciones? ¿por qué?; ¿cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?; ¿cómo sería una evaluación ideal?; ¿cómo te gustaría ser evaluado?; ¿qué entiendes por autoevaluación?; ¿para qué sirve la autoevaluación?; ¿qué entiendes por coevaluación? y ¿para qué sirve la coevaluación?. Posteriormente, se transcribió la información obtenida y se tabuló con el fin de develar las creencias respecto a cómo entendían y percibían la evaluación y a partir de ello, gestar cambios y planificar mejoras. En un segundo momento, se realizó una entrevista a un profesor experto en evaluación, esta entrevista, fue realizada de manera oral, que fue grabada y transcrita (ver anexo 19) donde se levantaron categorías y conceptos claves que permiten justificar el diseño de plan de mejora se abordará más adelante.

Contar con una investigación cualitativa con un enfoque basado en el diseño permite que sus investigadores, docentes en formación, puedan

satisfacer sus necesidades, entender e interpretar en base a las experiencias y visiones en torno a la dinámica que se logre generar con los participantes (Vasilachis et al., 2006), entendiendo en enfoque dado como una respuesta a trabajar *desde adentro hacia afuera*, (Mintrop y Órdenes, 2021) resolviendo un problema específico de la práctica docente, contextualizada respecto a la forma de evaluar a los estudiantes.

### **3.5 Resguardos éticos**

Es importante destacar que este tipo de investigación se encuentra respaldada por un conjunto de resguardos éticos diseñados para garantizar la integridad, el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Siguiendo un protocolo ético, como estudiantes de la Universidad, asumimos la responsabilidad de garantizar la protección de los derechos y la privacidad de los sujetos involucrados en el estudio. Dentro del protocolo, encontramos los siguientes:

- Protocolo de evaluación ética para Seminarios de Grado.
- Formulario de consentimiento informado para Seminarios de Grado (padres y/o tutores) (ver anexo 5).
- Formulario de asentimiento informado para Seminarios de Grado (estudiantes) (ver anexo 12).
- Carta de autorización dirigida a instituciones para Seminarios de Grado (ver anexo 13).
- Formulario De Consentimiento Informado Para Seminarios De Grado (experto en evaluación) (ver anexo 14).
- Declaración de responsabilidad ética de docente y estudiantes para Seminarios de Grado (ver anexo 15).

Lo anteriormente mencionado, fue estrictamente revisado y aprobado por un comité ético de expertos de parte de la Universidad Católica Silva Henríquez, siguiendo con el protocolo formal.



## Capítulo IV. Diseño de estrategia general de cambio

El siguiente apartado tiene como objetivo conocer la propuesta y procedimientos a seguir, en la implementación de la metodología de plan de acción de las prácticas evaluativas para mejorar la calidad y la diversificación de éstas a través del desarrollo de nuevos diseños coherentes, confiables y válidos dentro de la investigación.

Cabe señalar que esta investigación es de carácter cualitativa porque evidencia una temática basada en un enfoque de investigación y características del diseño de las evaluaciones y las prácticas diversificadoras en el aula, para ajustarse a una visión socioconstructivista del aprendizaje. En este sentido, se utilizará el enfoque de la teoría de acción intuitiva que se enfoca en las decisiones que toman los docentes para implementar un diseño de plan de acción y posibles mejoras (Mintrop y Órdenes, 2021).

En este sentido, es posible identificar diversas problemáticas respecto al ejercicio docente durante la aplicación de evaluaciones, autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones en sus estudiantes (ver anexo 4). Es por ello, que para estudiar fenómenos y/o problemáticas del ámbito educativo, es fundamental diseñar nuevas ideas bajo los estándares de “mejora escolar basada en el diseño” (Mintrop y Órdenes, 2021, p 11). Este enfoque tiene como objetivo identificar problemas específicos en el ámbito educativo, centrándose en el quehacer docente.

Durante la Práctica Profesional I, se precisa concretar un Plan de Mejora que aborda directamente un problema específico y recurrente en la Educación Básica, el cual afecta directamente a los agentes de investigación. Es por esto, que el propósito de este estudio de investigación pretende examinar y explorar las experiencias de los estudiantes, de tal manera, que puedan evaluar el impacto de la innovación y diversificación de las prácticas evaluativas, siendo éste un tema relevante, actual y pretende ser mejorado para la comunidad educativa (Mintrop y Órdenes, 2021).

A partir del diagnóstico y particularmente del problema de práctica descrito en el apartado anterior, se ha diseñado una estrategia general de cambio y un plan de mejora traducida en procesos y resultados. Ésta se realiza en base al enfoque de resolución de problemas propuestos por Mintrop y Órdenes (2021) en el que se define una práctica deseada, es decir, aquellos comportamientos que se esperan sean incorporados por las profesoras en formación durante su práctica de docencia, que podrían resultar beneficiosos para corregir el problema de práctica identificado en esta investigación. De esta manera, se define como práctica deseada como: “las profesoras en formación de educación básica desarrollan prácticas evaluativas que consideran innovación y diversificación, para que los y las estudiantes de Educación Básica de segundo ciclo desarrollen un aprendizaje profundo”.

A su vez, la propuesta resulta coherente con las Bases curriculares de Educación Básica (2012), puesto que el diseño e implementación del plan de mejora consiste en realizar un ciclo didáctico en la asignatura de Matemática, teniendo en cuenta una evaluación de proceso, por lo que se considera las orientaciones didácticas propuestas en ésta, por ejemplo; los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) y por curso y asignatura (OA) del cual desprenden la formación integral de los y las estudiantes, a través de las habilidades, actitudes y conocimientos.

Por otro lado, en cuanto a la formación del docente, es posible identificar el perfil de egreso de la Universidad Católica Silva Henríquez (2023), formando futuros profesores capaces de diseñar y conducir procesos de enseñanza y aprendizaje adaptado a la diversidad y la necesidad de desarrollo socio-emocional de los estudiantes, además de integrar la innovación y las didácticas específicas en el área de Matemática a través de la mención escogida. A su vez, considerando lo que propone el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) específicamente el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, centrándonos en el estándar 9, el cual utiliza la diversificación de evaluaciones que permite transformar la concepción de

la evaluación y diseñar evaluaciones más democráticas, válidas y responsable, gestando la autonomía del estudiante.

Siguiendo el enfoque de resolución de problemas antes señalado, propuesto por Mintrop y Órdenes (2021) el camino para transformar el problema de práctica, se logra mediante una práctica reflexiva, donde se abordan elementos importante de un núcleo positivo, que corresponde a “la indagación apreciativa para el cambio organizacional” (Mintrop y Órdenes, 2021, p.145), por parte de los docentes considerando los saberes con los que disponen, tomando conciencia de las transformaciones que se deben realizar y así mismo, establecer impulsores de cambio.

Es por ello que, se propone diseñar un esquema de “Impulsores del cambio” (ver anexo 10) y una ruta que busca promover cambios duraderos en las escuelas, buscando actividades que protagonicen los docentes para generarlo (Mintrop y Órdenes, 2021, p.159). Cabe señalar que, los autores antes mencionados entienden los impulsores de cambio como la transformación que los profesores deben realizar desde el problema de práctica hasta lograr una práctica deseada.

En el caso de las docentes en formación utilizamos las ideas de base de los autores para generar nuestra propia tabla de impulsores, de actividades basado en los conceptos que Mintrop y Órdenes (2021) proponen. La propuesta de cambio de la práctica de la docencia se presenta a continuación:

Tabla 3: Impulsores del cambio

|  | IMPULSORES  |   | ACTIVIDADES   |   |
|--|---|---|---|---|
| <p><b>Práctica deseada:</b><br/>Las profesoras en formación de educación básica desarrollan prácticas evaluativas que <b>consideran</b> la innovación y diversificación para que los estudiantes de Educación Básica de segundo ciclo promuevan un aprendizaje profundo.</p> | Adquirir nuevas estrategias en la implementación evaluativa para promover el aprendizaje en el aula.  | ← | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de cuestionario de intereses acerca de la evaluación.</li> <li>• Diseño e implementación de un plan de mejoramiento de prácticas evaluativas democráticas en el aula: ciclo didáctico.</li> </ul> | <p><b>Problema de práctica:</b><br/>Las profesoras en formación de educación básica desarrollan prácticas evaluativas que <b>incorporan débilmente</b> la innovación y diversificación para que los estudiantes de segundo ciclo de educación básica desarrollen un aprendizaje profundo.</p> |
|  | Percibir nuevas oportunidades para innovar.   | ← | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño e implementación de un plan de mejoramiento de prácticas evaluativas democráticas en el aula: ciclo didáctico.</li> </ul>   |   |
|  | Sentir seguridad para correr riesgos: para innovar hay que arriesgarse. Confianza en los estudiantes. | ← | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño e implementación de un plan de mejoramiento de prácticas evaluativas democráticas en el aula: ciclo didáctico.</li> <li>• Promoción de participación de estudiantes en clases.</li> </ul>             |   |
|  | Expresar compromiso: Darles a conocer que estás comprometida con su aprendizaje.                      | ← | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de cuestionario de intereses acerca de la evaluación.</li> </ul>  |   |
|  | Entender el contexto de los estudiantes.  | ← | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el contexto de los estudiantes.</li> </ul>   |   |

(Fuente: Resolución de problemas para la mejora continua, 2021, p.171)

Posteriormente, tal y como lo señala el esquema, se han propuesto cinco impulsores generales de cambio, entendidos como “fuerzas psicosociales que operan tanto fuera como dentro del individuo y que guían la acción” (Mintrop, 2016, 16).

El primer impulsor general de cambio alude a la adquisición de nuevas estrategias en la implementación evaluativa para promover el aprendizaje en el aula, con el objetivo de generar mayor participación por parte de los estudiantes para su formación académica y ser un participante activo en el desarrollo del aprendizaje (Vigotsky, 1934). En este sentido, desde la perspectiva socio constructivista toma gran relevancia al considerar a los y las estudiantes en la construcción de un proceso evaluativo, ya que esta interacción permite construir la implementación de nuevas estrategias evaluativas, la cual puede alinearse con este enfoque al fomentar la participación de los estudiantes, la reflexión y la aplicación práctica de lo aprendido.

Bajo esta premisa, se propone una actividad que tiene como objetivo explorar y comprender la percepción de los estudiantes al enfrentarse a una evaluación tanto tradicional como diversificada. El fin principal es conocer e identificar estas percepciones y, al mismo tiempo, considerar los intereses de estos. Esto se llevará a cabo mediante una aplicación de un cuestionario diseñado para obtener las experiencias y perspectivas relacionadas con este tipo de evaluación.

El segundo impulsor de cambio hace alusión a percibir nuevas oportunidades para innovar. De esta manera se pueden generar diferentes tipos de evaluaciones con un enfoque diversificado, democrático y justo para los estudiantes (Förster, 2021). Al igual que el impulsor anterior, este también genera que los estudiantes participen activamente en el desarrollo del proceso evaluativo considerando la autoevaluación y coevaluación, permitiendo a su vez que los docentes diseñen evaluaciones contextualizadas para los estudiantes.

Dicho esto, se plantea una actividad propuesta como un ciclo evaluativo, que considera diversas actividades que se van construyendo

paso a paso por parte de los estudiantes, entendiendo así la evaluación como un proceso de aprendizaje, algo continuo, donde hay criterios definidos, donde se centra el desarrollo de habilidades y cómo aprenden los estudiantes (Santos Guerra, 2014), a través de la socialización del instrumento; entregando instrucciones, rúbricas, autoevaluación y coevaluación para que los estudiantes sepan de antemano qué es lo que se va a trabajar y evaluar.

El tercer impulsor general de cambio refiere a sentir seguridad para correr riesgos a través de la innovación y también otorgando confianza en el trabajo autónomo de los estudiantes, esto invita a un cambio epistemológico en cuanto a las concepciones de qué se entiende por evaluar, es decir, superar los procedimientos y/o formas, sentidos y orientación de la evaluación tradicional. Así como lo señala Sanmartí (2007), la evaluación es el motor del aprendizaje, es algo continuo, que debe estar situado, respondiendo a los intereses y necesidades del alumnado. La importancia de innovar está en “que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados” (Sanmartí, 2007, p. 101).

Esto ayuda a promover la regulación y autonomía de los estudiantes y esto a su vez apunta a mejorar las percepciones y clima de aula y autoestima en los alumnos, Füllan (2021) lo señala también, a través del desarrollo de las 6C, entre las que encontramos la formación de Carácter, desarrollo de Comunicación y Colaboración entre pares.

El cuarto impulsor de cambio apunta a expresar el compromiso por parte de las docentes, dando a conocer que se encuentran comprometidas con el aprendizaje de los estudiantes, esto se encuentra estrechamente relacionado con el proceso reflexivo docente, diversos autores señalan que la evaluación es proceso ético, donde el docente defina sus estándares, asuma sus responsabilidades sobre el proceso evaluativo, respondiendo a un ¿por qué evaluar? (Förster, 2021). Puesto que, cuando un docente comienza a considerar su propia realidad escolar,

cuestiona sus prácticas, y desea mejorarlas, asume explícitamente un compromiso de transformación, mediante el análisis, la observación, que emerge de un proceso reflexivo, donde el profesor es capaz de “identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción de conocimiento” (Sanmartí, 2007, p. 22).

El quinto impulsor general de cambio indica que las profesoras deben entender el contexto de las y los estudiantes, entendido desde el contexto en el Marco para la Buena Enseñanza (2021), el cual establece los principios y estándares para la práctica docente efectiva. Al conocer el contexto de los estudiantes, es posible entender su entorno familiar, socioeconómico y cultural, el cual corresponde al primer dominio del MBE, generando conciencia de la diversidad de contextos y las necesidades de cada uno de los estudiantes, lo que permite a los docentes adaptar la enseñanza de manera efectiva. De la misma manera, Füllan (2021) plantea que conocer las experiencias, necesidades e intereses individuales de los estudiantes es primordial para diseñar experiencias educativas que se orienten al desarrollo del aprendizaje profundo.

Frente a lo anterior, se detalla la propuesta de mejora que contribuirá al perfeccionamiento de las prácticas docentes en función de la evaluación diversificada, donde se describe detalladamente el lugar donde se llevó a cabo, el nivel, asignatura, número de participantes y una breve contextualización del curso, que da cuenta a las necesidades vislumbradas en el establecimiento educativo, donde se realizó la pasantía y que responde de manera coherente a los impulsores descritos.

A modo de contextualización, el plan de mejora se llevó a cabo en un establecimiento educacional de carácter católico, en donde su nivel socioeconómico es medio alto, perteneciente a una Fundación. Posee un alto índice de población migrante y está ubicado en la comuna de Santiago de la Región Metropolitana. Los cursos donde se implementaron las mejoras, es en dos quintos básicos, con un rango etario entre los 8 y 10 años. Específicamente en la asignatura de Matemática, unidad cuatro,

asociado al contenido de “Estadística y azar” según el Plan de Estudio (Mineduc, 2012). Cada curso está compuesto por alrededor de 40 estudiantes, siendo organizados de manera mixta.

En un primer momento, se aplicó un cuestionario (ver anexo 7) acerca de las percepciones sobre la evaluación tanto tradicional como diversificada a los estudiantes, en donde a través de sus respuestas se conocieron e identificaron las nociones que ellos poseían de acuerdo con su experiencia escolar. Cabe destacar que, este cuestionario es de carácter cualitativo y a partir de los datos obtenidos, se logra levantar categorizaciones de acuerdo a las respuestas más repetidas y los intereses de los estudiantes; en base a ello, se diseña e implementa un plan de mejoramiento de prácticas evaluativas democráticas en el aula.

En un segundo momento, donde se comienza a gestar el plan de mejora, se crean tres planificaciones (ver anexo 10) consecutivas para organizar y dar forma a un ciclo didáctico, definiendo la ruta a través de la selección de un Objetivo de Aprendizaje específico correspondiente al OA 26: “Leer, interpretar y completar tablas, gráficos de barra simple y gráficos de línea y comunicar sus conclusiones”, luego se crearon las metas de aprendizaje, describiendo lo que se hará en cada clase, poniendo énfasis en las actividades orientadas a la evaluación como parte de un proceso que se darán a conocer a continuación.

En la primera sesión, se socializan y explican la meta de aprendizaje, para que los estudiantes tengan conocimiento de lo que se va a trabajar; apuntando hacia la diversificación de las prácticas evaluativas y considerando las respuestas desprendidas del cuestionario, por lo cual se les indica a los estudiantes que este ciclo de aprendizaje, responde a la creación de un producto final que se irá desarrollando clase a clase. Además, a modo de innovación, se realiza un trabajo en equipo, donde los estudiantes deberán trabajar y organizarse de manera autónoma.

Para ello, se les explica la actividad, donde los grupos deberán realizar una encuesta de un tema definido a miembros de la comunidad



escolar, luego deberán ordenar los datos obtenidos a través de una tabla de frecuencia, para luego graficarlos y transcribirlo a una cartulina, ya que este es un recurso que les iba a favorecer para la última etapa de este ciclo, que es la presentación oral. Además, se brindan las orientaciones mediante un cronograma de cada clase, que contiene las instrucciones, los procedimientos, los indicadores de evaluación y habilidades a desarrollar. Junto a ello, se les entrega y presenta la rúbrica de evaluación donde se detallan los criterios a trabajar, presentando la autoevaluación y la coevaluación, para que los estudiantes vayan realizando las actividades; se les hace entrega de un checklist, donde cada grupo debe ir marcando cada proceso ejecutado.

Luego del proceso de socialización, se espera que los estudiantes se agrupen y formen los equipos, mediante un sorteo se definen los temas con los que debe trabajar cada grupo, para luego, realizar una encuesta de intereses a la comunidad escolar.

En la segunda sesión, se espera que los estudiantes una vez obtenidos los resultados de la encuesta a través de la tabla de conteo, deben comenzar a realizar el borrador de la tabla de frecuencia y el gráfico de barra en sus cuadernos, para posteriormente transcribirlos en una cartulina evidenciando su capacidad de trabajo autónomo y organizacional.

En la tercera y última sesión, se solicita a los estudiantes que organicen su presentación oral, recordando que ésta no debe durar más de cinco minutos, además, deberán responder a preguntas realizadas por la profesora en formación que se consideren pertinentes. Luego de culminar con los procesos de presentaciones orales, se les otorgará un tiempo a cada grupo, donde deberán evaluar a sus compañeros y a sí mismo, implementando la coevaluación y la autoevaluación.

Si bien, lo anteriormente señalado, es un plan de mejora con un problema de práctica “deseado”, al momento de su implementación se realizaron modificaciones en cuanto a la duración de este ciclo, ya que estaba planificado para la realización de tres clases continuas, sin

embargo, se extendió a una cuarta. Esta modificación se realizó debido a que, durante la tercera sesión, no todos los equipos lograron realizar sus presentaciones, por lo que la cuarta clase se destinó para concluir las exposiciones y avanzar hacia la etapa de coevaluación y autoevaluación.

Por lo tanto, considerando los impulsores descritos junto con el detalle del plan de mejora, se puede señalar que estos son consecuentes y logran resolver de manera contextualizada el problema de práctica. A la hora de innovar en los tipos de evaluación, se consideran las opiniones de los estudiantes en donde la mayoría de ellos señala que las presentaciones y trabajo en equipo, generan un impacto positivo en su aprendizaje. La propuesta de mejora antes de ser diseñada fue reflexionada, considerando de manera minuciosa las habilidades a desarrollar por cada uno de los estudiantes y esta práctica reflexiva da cuenta de una alfabetización en evaluación, ya que el docente “es capaz de construir evaluaciones confiables y luego gestionarlas y calificarlas para facilitar decisiones válidas respecto de su enseñanza” (Förster, 2021, p.16).

Por otro lado, se puede señalar según lo planteado por Shulman (1987), uno de los conocimientos pedagógicos del contenido se asocia al conocimiento de los estudiantes y, por lo tanto, de su contexto, en este sentido las temáticas de las encuestas aplicadas en el ciclo es una estrategia ya que están trabajadas desde la cultura escolar (Pérez Gómez, 1995). Otro de los puntos que se consideraron dentro de la implementación, es que el proceso de actividades incorpora el desarrollo de habilidades de menor a mayor complejidad en un mismo instrumento evaluativo, por lo que la evaluación en proceso permite que éstas sean más completas e integrales, teniendo en cuenta los múltiples indicadores de evaluación.

Otro aspecto por considerar y que fue señalado en los impulsores es otorgar confianza en los estudiantes y correr riesgos ya que este ciclo evaluativo apuntaba a través de una perspectiva socio constructivista a optar por el aprendizaje social, es decir, la conformación de equipos de

trabajo, el desarrollo de un trabajo autónomo y la función del profesor como un andamiaje o guía del proceso; en este sentido, el estudiante centra su aprendizaje a través de una participación activa (Elmore, 2010).

## Capítulo V. Resultados

En este capítulo, se señalan los resultados obtenidos de la evaluación como proceso implementado en un quinto básico. Sin embargo, es necesario señalar que la ejecución del plan de mejora se llevó a cabo solo en un curso, ya que por temas logísticos los cuales se encontraban fuera de nuestro alcance no se logró implementar en el segundo quinto deseado.

Además, el cuestionario aplicado a los estudiantes, solo se lograron realizar 23 encuestas en el quinto B y 28 encuestas en el quinto A, esto debido a que solo algunos estudiantes contaban con la autorización de consentimiento informado de parte de sus padres y/o tutores.

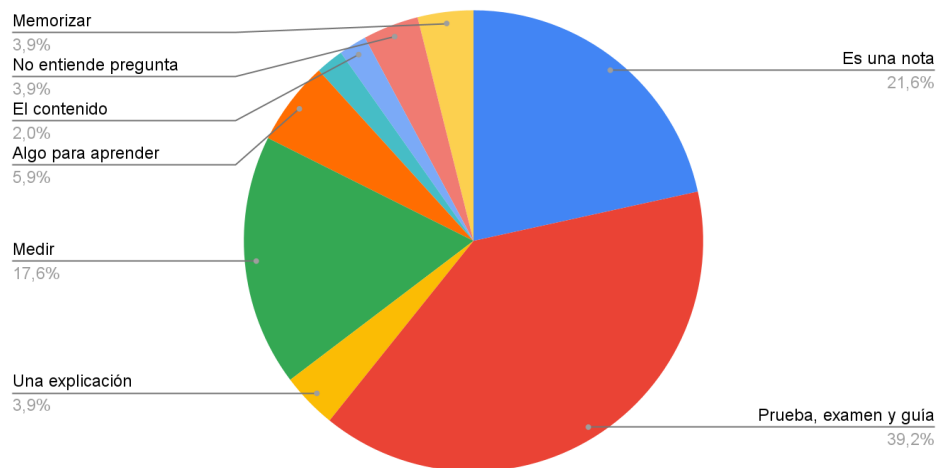
Finalmente, las profesoras en formación autoevalúan su desempeño durante el desarrollo del plan de mejora, identificando las actividades, tanto la aplicación de cuestionarios, el diseño e implementación de un plan de mejora en prácticas evaluativas, la promoción de la participación de los estudiantes y el conocimiento de su contexto, siendo estos evaluados como “logrado” dentro de los niveles de desempeño, esto se evidencia con mayor claridad en una Carta Gantt (ver anexo 20).

### 5.1 Análisis e interpretación de resultados del cuestionario

En una primera instancia, para conocer los saberes e intereses de los estudiantes, considerando su participación en el proceso de mejora, se implementó un cuestionario (ver anexo 7) respecto a las concepciones que tienen ellos sobre la evaluación en el cual participaron un total de 51 estudiantes (ver evidencia, anexo 16 y 17) de los cursos antes mencionados y de aquello se puede desprender lo siguiente:

- Al ser consultados por **¿Qué entiendes por evaluación?, ¿Puedes dar un ejemplo?**

**Pregunta 1: ¿Qué entiendes por evaluación? ¿Puedes dar un ejemplo?**

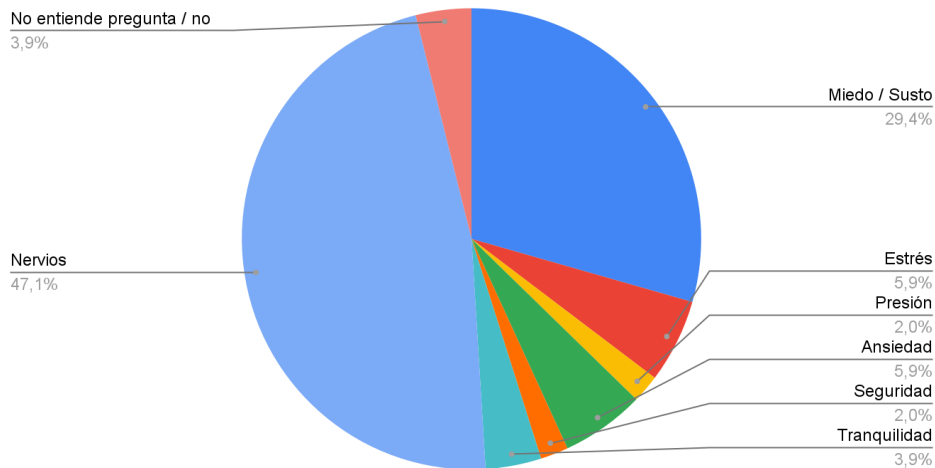


*Fuente: Elaboración propia.*

Un 39,22% de los estudiantes entiende la evaluación como una “prueba, un examen o una guía”, esto se debe a que la mayoría de las veces se ven enfrentados a este tipo de instrumento, otro 21,57% entiende la evaluación como “una nota” y un 17,65% la entiende como algo para “medir resultado”, puesto que la escuela prioriza tipos de evaluaciones de carácter sumativo, como por ejemplo lo son las estandarizadas, elementos propios de la evaluación tradicional. Por este motivo se puede decir que se entiende la evaluación como un fin, aun cuando existen documentos curriculares tal como el Decreto 67 (Mineduc, 2018) que orientan a trabajar las prácticas evaluativas de manera distinta, entendidas como un proceso, incluyendo la evaluación formativa, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación, entre otras. Es importante destacar que un 5,9% comprende la evaluación como una memorización del contenido o una explicación (con un 3,9%), por el contrario, un 5,9% cree que realizar una evaluación es la oportunidad que tiene como “algo para aprender”. Finalmente, un 3,9% no comprende directamente a lo que se refiere una evaluación.

- Al ser consultados por **¿Qué emociones se producen en ti al enfrentarse a una evaluación?**

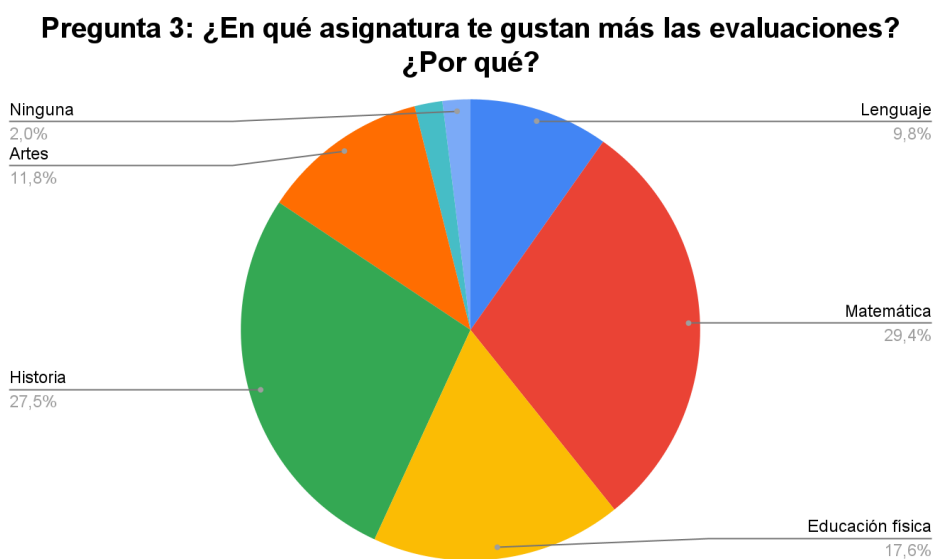
**Pregunta 2: ¿Qué emociones se producen en ti al enfrentarte a una evaluación?**



*Fuente: Elaboración propia.*

La mayoría de los estudiantes lo asocia a una emoción que denota sensación de nervios, siendo este el 47,1% de los encuestados, dado que los estudiantes se ven enfrentados a algo desconocido por no conocer el temario o el instrumento a evaluar, pese a que sean contenidos abordados en clases. Esto ocurre porque no existe un proceso de claridad de parte del profesor acerca de lo que se quiere evaluar, cómo se quiere evaluar y para que se quiere evaluar. Por otro lado, una de las respuestas más recurrentes (29,4%) es la de presentar “miedo o susto” ante una evaluación tradicional, puesto que asocian la evaluación como una calificación sancionadora. Además, en las categorías “estrés”, “presión” y “ansiedad” (un total de 13,8%), se evidencia un desagrado o inquietud por las evaluaciones que ellos conocen dentro de su formación académica. En cuanto a las emociones y sensaciones de agrado, encontramos “seguridad” y “tranquilidad” (5,9% en total) evidenciando que los estudiantes se sienten cómodos con este tipo de evaluaciones poco innovadoras. Finalmente, un 3,9% no logra comprender la pregunta realizada, puesto que existe la posibilidad de que no reconozcan sus emociones.

- Al ser consultado por **¿En qué asignatura te gustan más las evaluaciones? ¿por qué?**

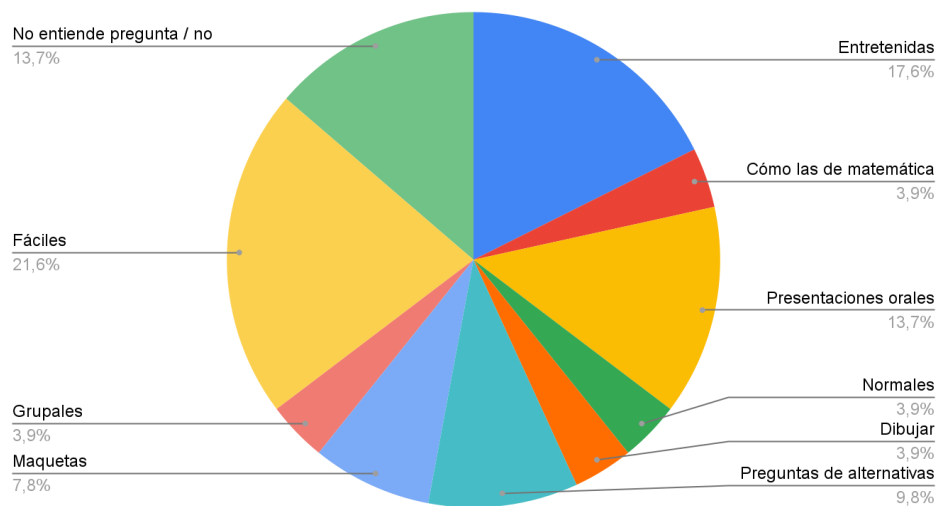


*Fuente: Elaboración propia.*

Del total de los encuestados, un 29,41% prefiere las evaluaciones de Matemática, porque existe una diversidad de docentes en formación realizando las clases de la asignatura y, además, evidenciaron una tendencia hacia la ciencia de la matemática, al contexto cotidiano. Un 27,45% de los estudiantes prefiere las evaluaciones realizadas en Historia porque suelen ser evaluaciones con presentaciones orales; un 17,65% en Educación física, puesto que se debe a que realizan actividades fuera del aula. Por su parte, Artes tiene una tendencia de un 11,8%, porque se trata de realizar evaluaciones de tipo creativas e innovadoras. Por su parte, Lenguaje responde a un 9,8% al ser una asignatura de carácter humanista, centrandose sus actividades en el desarrollo lector y escritor, siendo poco atractivas para los estudiantes. Finalmente, un 2% no tiene una asignatura favorita, puesto que no consideran llamativas e innovadoras las evaluaciones en las diversas áreas.

- Al ser consultado por “**¿Cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?**”

#### Pregunta 4: ¿Cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?



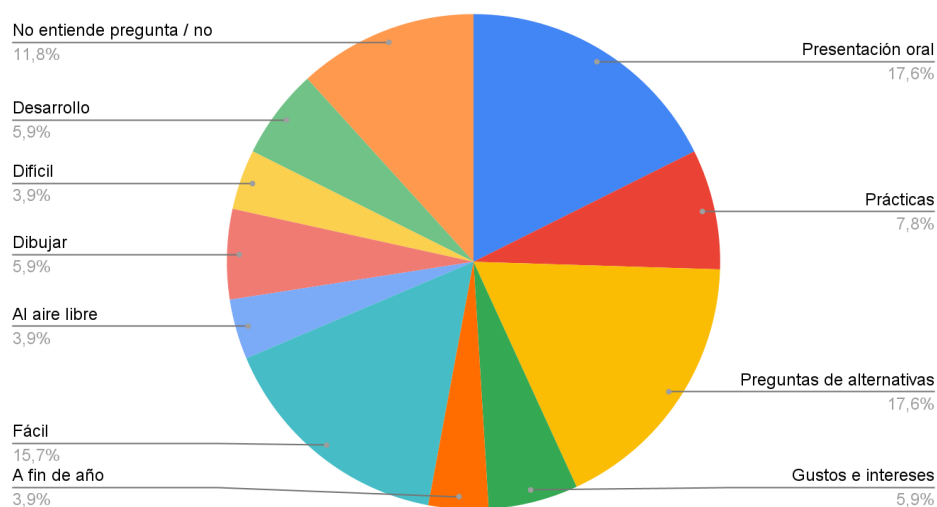
*Fuente: Elaboración propia.*

Las respuestas revelan que, de un universo de 51 estudiantes, un grupo considerable con un 17,6% destaca la importancia de que las evaluaciones deberían ser más entretenidas, existiendo una inclinación en enfoques creativos y atractivos para su propio interés. Las “presentaciones orales”, “dibujar”, “preguntas de alternativas” y “maquetas” (con un total de 34,12%) demuestra la necesidad de incorporar variedad a la hora de realizar evaluaciones, indicando un deseo de su parte de innovar en las prácticas evaluativas. Finalmente, un grupo considerable de 21,6% considera que las evaluaciones deberían ser más fáciles, señalando y evidenciando que sus evaluaciones sumativas son de carácter difícil dentro de su contexto académico, esto se puede interpretar como una dificultad ya que posiblemente no existe una claridad de lo que se les está evaluando, y por ende, no hay un proceso de socialización e involucramiento directo hacia los estudiantes.



- Al ser consultado por “¿Cómo sería una evaluación ideal?”

### Pregunta 5: ¿Cómo sería una evaluación ideal?



Fuente: Elaboración propia.

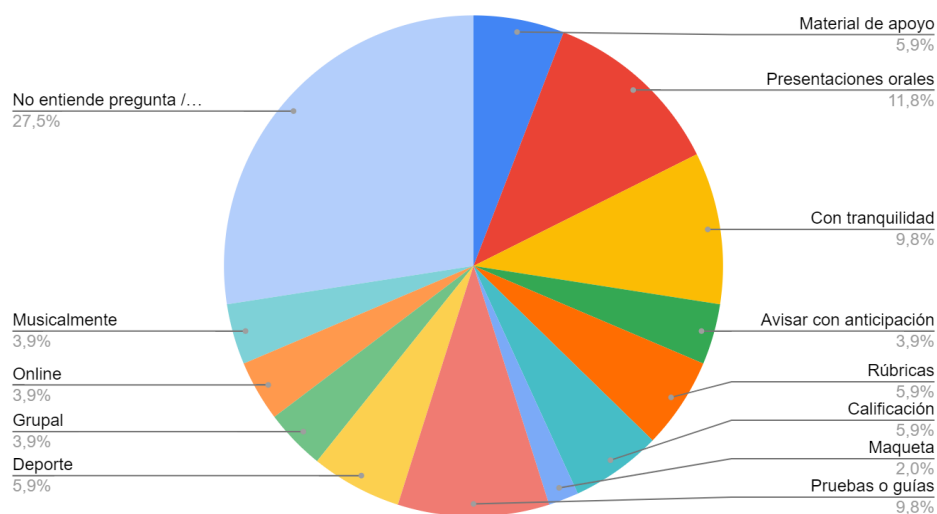
De un total de 51 estudiantes encuestados, es posible identificar una diversidad de opiniones y preferencias en cuanto a cómo los estudiantes consideran que sería una evaluación ideal. La presentación oral y las preguntas de alternativas son mencionadas en diferentes ocasiones (con un 17,6% cada una), indicando que algunos estudiantes podrían preferir métodos de evaluación que involucren la expresión oral o la elección entre opciones. Además, la categoría "Prácticas" también tiene una representación de un 7,8%, sugiriendo que un grupo de estudiantes valora evaluaciones basadas en la aplicación prácticas antes que evaluaciones escritas. Es posible identificar el término "Fácil", el cual aparece en el 15,7% de las respuestas, indicando que algunos estudiantes podrían asociar una evaluación ideal con aquellas que perciben como menos desafiantes. Asimismo, categorías como "Gustos e intereses", "Al aire libre" y "Dibujar" (en total, 15,68%) evidencian que algunos estudiantes podrían preferir evaluaciones que estén vinculadas a sus intereses personales o que impliquen actividades recreativas.

Las categorías "Difícil" y "Desarrollo" (en total, 9,8%) indican que hay estudiantes que podrían valorar evaluaciones destacando la importancia de poseer evaluaciones desafiantes o escritas en donde puedan

demostrar su conocimiento disciplinar. Por otro lado, algunos estudiantes relacionan una evaluación ideal con una ocasión particular, identificando como "A fin de año" (3,92%) las evaluaciones más significativas para ellos. Finalmente, el 11,76% de respuestas indican que no entienden la pregunta o no la respondieron, evidenciando que existe un grupo de estudiantes que pudo haber tenido dificultades para interpretar o responder la pregunta o que no consideran evaluaciones ideales.

- Al ser consultado por “¿Cómo te gustaría ser evaluado?”

### Pregunta 6: ¿Cómo te gustaría ser evaluado?

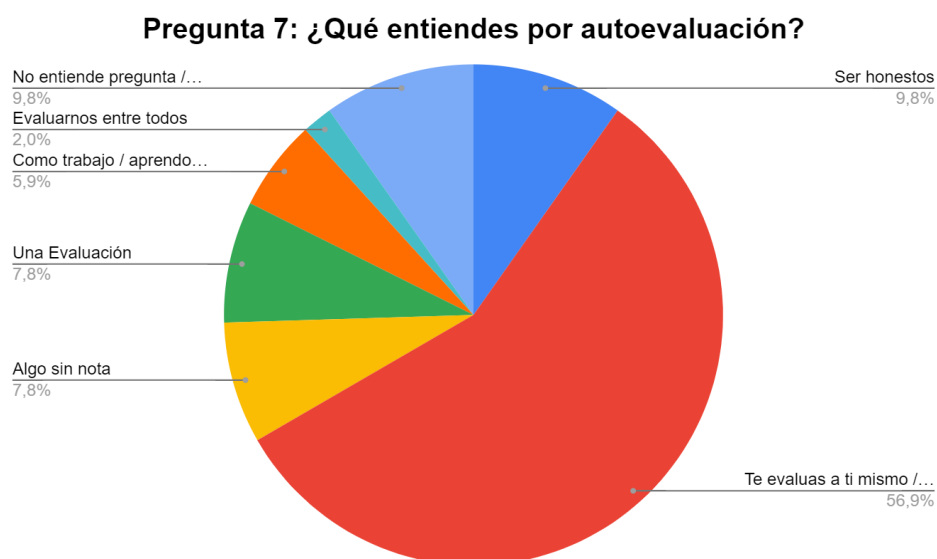


Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 6 revela una diversidad significativa en las preferencias de evaluación de los 51 encuestados. Mientras algunos estudiantes expresan preferencia por métodos tradicionales como “pruebas y guías” y que respondan a una “calificación” (15,7%), otros muestran interés en enfoques más creativos y específicos, como evaluaciones “grupales”, “deportivas”, “musicalmente”, “online”, “una maqueta”, “presentaciones orales”, “con material de apoyo” y “rúbricas” (43,2%)

Existe un amplio porcentaje que indica que los estudiantes no entienden la pregunta (27,5%) porque muchas de las prácticas de los docentes no toman en cuenta al estudiante, por lo que nunca se les realiza la pregunta a ellos de cómo quieren ser evaluados y/o posiblemente no conocen otro tipo de evaluación más que las tradicionales. Es por esto por lo que existe un 3,9% de los estudiantes que solicita “avisar con anticipación” y darles a conocer sobre la evaluación a realizar para implementar las evaluaciones “con tranquilidad” (9,8%) lo que puede explicar que anticiparse y tener claridad de lo que se les evaluará, disminuiría su temor, miedo, ansiedad o estrés.

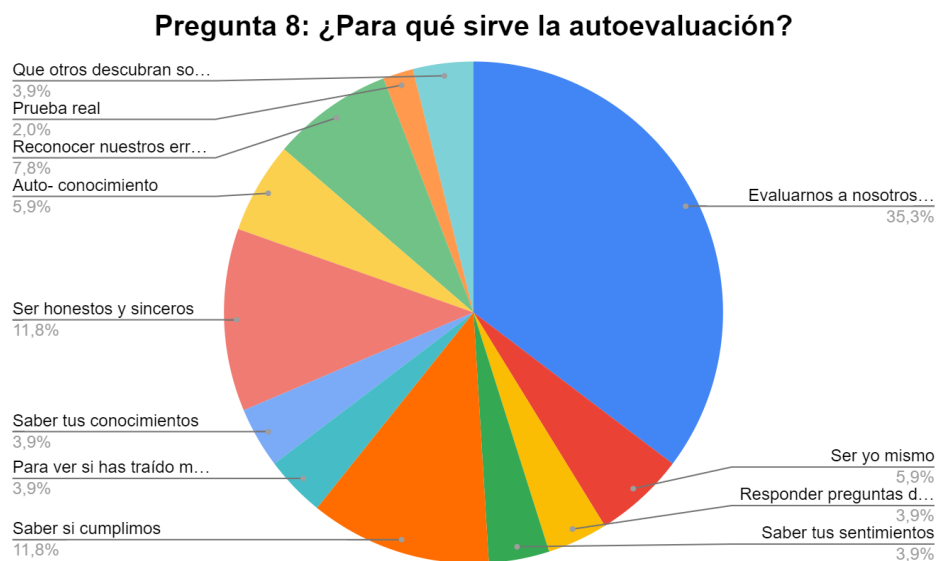
- Al ser consultado por “¿Qué entiendes por autoevaluación?”



*Fuente: Elaboración propia.*

Del total de los encuestados, se puede señalar que la mayoría de los estudiantes conocen o tienen nociones sobre la autoevaluación, sin embargo, ninguno argumenta de manera reflexiva acerca de los beneficios que esta tiene al ser utilizada en un proceso evaluativo. Un 56,9% declara que la autoevaluación es cuando “te evalúas a ti mismo”, pero no reconocen que es un trabajo reflexivo, donde es el mismo estudiante que debe distinguir y responsabilizar su proceso de aprendizaje, y esto se contrasta con la respuesta obtenida por un 9,8% donde los estudiantes indican que deben ser honestos, lo que apunta a actitud de introspección, de mirarse a sí mismo y autoanalizarse. Otra arista que considerar es que un 7,8% de los encuestados, señala que es “algo sin nota”, y al hablar de notas, asocian evaluación y calificación sumativa, debido a la concepción tradicional de evaluación. Otro dato considerable que destacar es que un 7,8% entiende la autoevaluación, como una evaluación o por ende un instrumento válido.

- Al ser consultado por **¿Para qué sirve la autoevaluación?**



*Fuente: Elaboración propia.*

Un alto porcentaje de encuestados refleja una concepción del para qué sirve la autoevaluación, siendo una de las respuestas; “evaluarnos a nosotros mismos” (35,3%) y “auto-conocimiento” (5,9%). Sin embargo, se puede evidenciar que no existe una claridad de su utilidad, y el beneficio de su uso, ya que, según sus respuestas, lo siguen viendo como un instrumento ajeno a ellos. Además, se consideran las autoevaluaciones cómo una instancia para evidenciar las debilidades de los estudiantes, puesto que las respuestas entregadas por los encuestados aluden a esto, como, por ejemplo; “reconocer nuestros errores” y “saber si cumplimos” (un total de 19,6%). Mientras que un total de 29,4% de los estudiantes, comprenden la finalidad de la autoevaluación, como una herramienta que refleja la personalidad del individuo, demostrado en las categorías “saber tus sentimientos”, “ser yo mismo”, “responder preguntas sobre mí”, “que otros descubran sobre mí” y “ser honestos y sinceros”.

- Al ser consultado por **¿Qué entiendes por coevaluación?**



*Fuente: Elaboración propia.*

De un total de 51 estudiantes encuestados, podemos señalar que existe un amplio porcentaje de un 56,9% que “no sabe” o “no entiende la pregunta”, esto se debe a que dentro de sus años de escolaridad no se le ha otorgado el valor necesario a lo que es la coevaluación, evidenciando que no han trabajado con ese tipo de evaluación. Además, algunas respuestas muestran confusión al no tener claridad con respecto a este término, ya que un 6% la asocia como “una evaluación”, “una evaluación competitiva” y que “es oral”, mostrando un bajo conocimiento del concepto. Por otro lado, una parte de los estudiantes (19,6%) asocia la coevaluación con evaluar a los demás con honestidad, mientras que un 17,6% entiende la coevaluación como la evaluación mutua entre ellos.

- Al ser consultado por *¿Para qué sirve la coevaluación?*



*Fuente: Elaboración propia.*

Es posible identificar que los estudiantes poseen una visión variada en cuanto al conocimiento de la función de la coevaluación, en donde algunos alumnos (13,7%) comprende la coevaluación como una evaluación hacia los demás, mientras que otros (3,9%) la asocia con evaluar con honestidad al otro. Sin embargo, la mayoría de los encuestados indica no entender la pregunta con un 66,7%, comprendiendo de esa forma que no se encuentran familiarizados con las evaluaciones a lo largo de su formación académica. Por otro lado, algunos estudiantes mencionan la coevaluación como “una evaluación” o la asocian con la idea de colocar puntos a favor de sus amistades sin considerar el verdadero trabajo de grupo. En la categoría de “para saber si cumplí con lo que me tocaba” se encuentra un porcentaje de 9,8%, el cual indica una comprensión más orientada hacia la autorregulación y responsabilidad en el trabajo de equipo.

La realización de este cuestionario en los estudiantes de quinto año básico permitió develar concepciones, creencias y deseos de los estudiantes en base a la evaluación. Estos antecedentes, y de acuerdo a las propias competencias docentes y deseos de transformar estas preconcepciones, considerando los contextos y saberes de los

estudiantes, definiendo el núcleo positivo, y estableciendo una ruta y plan de mejoramiento, se vinculan directamente con el objetivo de estudios descrito en el capítulo uno.

## **5.2 Análisis e interpretación de resultados de la rúbrica**

Otro instrumento evaluativo que se implementó en el diseño de fortalecimiento profesional es la rúbrica de evaluación (ver anexo 18) que nos permitió evidenciar y ordenar los siete criterios a evaluar de forma detallada, estableciendo los niveles de logro de los y las estudiantes con respecto a las habilidades esperadas, mediante la ejecución y desarrollo del ciclo didáctico enfocado en evaluación como proceso, tal como lo señala el Decreto 67 de educación (Mineduc, 2018) donde se indica que los instrumentos evaluativos deben tener un alto estándar. “Estos principios apuntan al mejoramiento de las prácticas evaluativas en función del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes” (Mineduc, 2018, p.9).

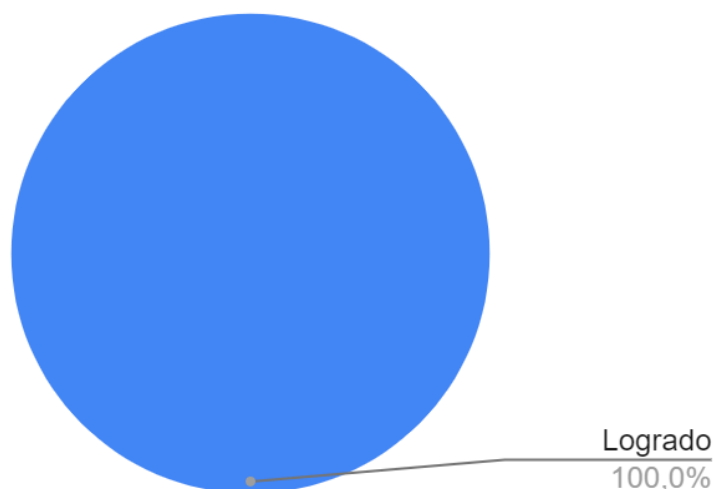
Así mismo, Förster (2021) señala que, para desarrollar evaluaciones válidas y confiables, se debe considerar componentes de estrategias respecto de la evaluación, tomando decisiones que se encaminan en pos de ello. Mediante un paso a paso, definiendo los objetivos de aprendizaje a evaluar, gestando criterios e indicadores de logros específicos, dando así una intencionalidad y finalidad respondiendo al ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿para qué evaluar? a través de etapas y procedimientos claramente definidos y especificando los agentes evaluadores que están implicados en el proceso, es decir, los profesores y los estudiantes y su oportuna socialización.

A continuación, se detalla el desempeño de los estudiantes que trabajaron la evaluación en proceso. Cabe señalar que esta rúbrica evalúa siete criterios y la evaluación es de carácter grupal, donde se evalúa a ocho grupos de trabajos que se formaron en la aplicación del plan de mejora en el curso implementado.



- **Criterio 1:** Realiza encuestas.

## Realiza encuestas



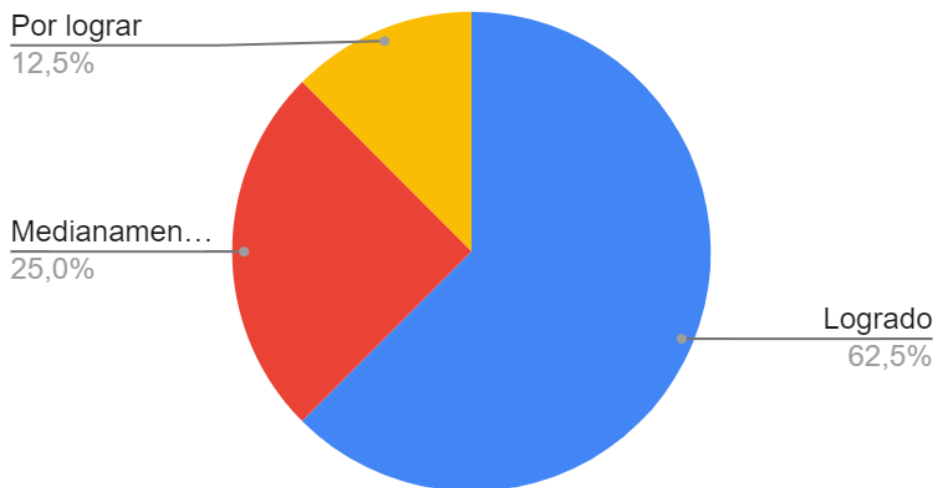
*Fuente: Elaboración propia.*

El criterio a evaluar “Realiza encuestas” refleja que el 100% de los encuestados cumplió a cabalidad con lo solicitado, por lo que podemos decir que corresponde a un criterio específico, preciso y comprensible para todos los participantes del proceso evaluativo. Además, esto demuestra el compromiso y disposición de parte de los estudiantes a participar de esta propuesta innovadora, ya que todo el curso participó y conformó grupos de trabajos que les permitió llevar a cabo este criterio. Así mismo, este criterio impulsa el trabajo autónomo y organizacional, tomando en consideración, los “*indicadores de la calidad*” planteado por Santos Guerra (2014), donde señala que “capacitan al alumno para buscar por sí mismo la información necesaria (p.32).

Cabe destacar que este criterio que si bien se ve como algo sencillo de realizar, es la piedra angular del proceso de trabajo, ya que, si los estudiantes no lo realizaban, no se podía continuar con el proceso.

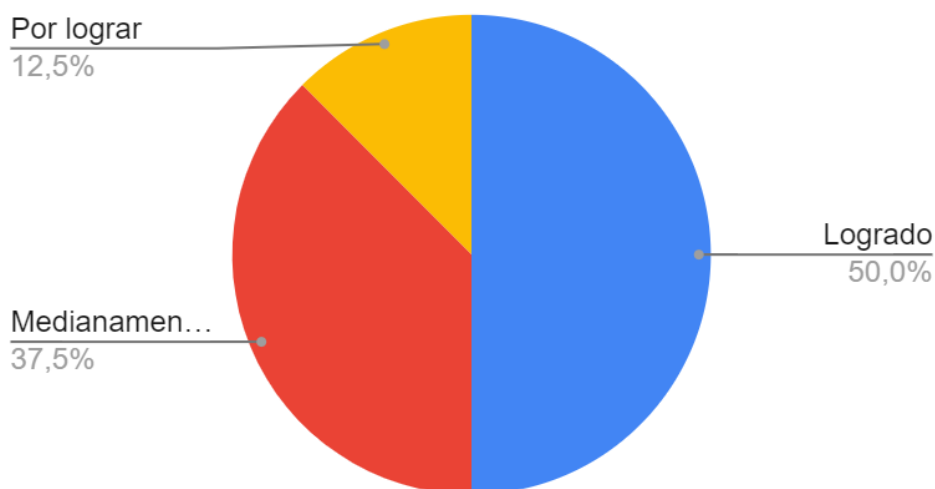
- **Criterio 2 y 3:** Construcción de tabla de frecuencias y gráfico de barra simple.

## Construcción de tabla de frecuencias



*Fuente: Elaboración propia.*

## Construcción de gráfico



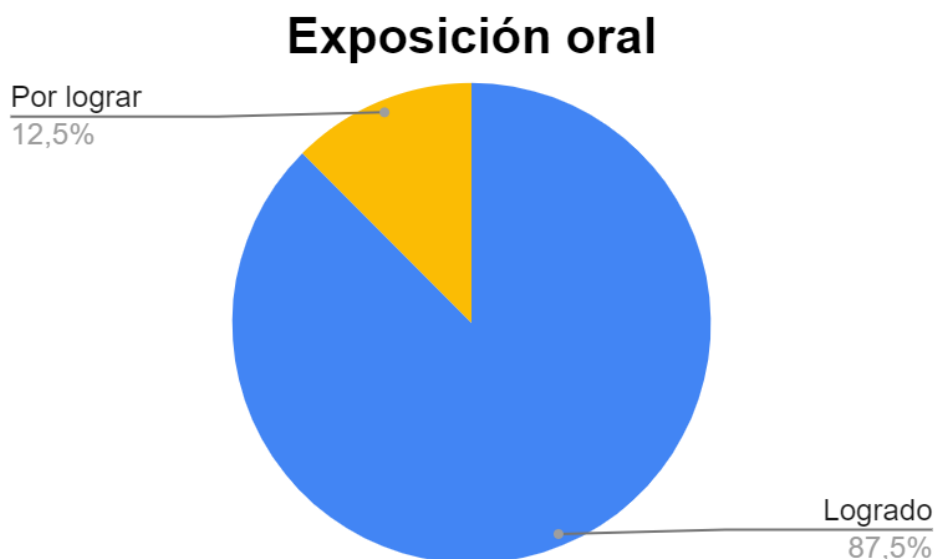
*Fuente: Elaboración propia.*

Para la construcción de tablas de frecuencia, la totalidad de los grupos se encuentra dividida entre las tres categorías posicionadas en la rúbrica, existiendo un 62,5% de éstos con un nivel "Logrado" representando a la mayoría de los grupos; un 25% medianamente logrado presentando de manera incompleta lo solicitado en la rúbrica, no obstante, sólo un 12,5% por lograr, lo que demuestra que existen algunas

dificultades en la construcción de tabla de frecuencia representado por un grupo acotado del curso. De manera muy similar, ocurre en el criterio de construcción de gráficos de barra simple, donde un 50% corresponde a un nivel “Logrado”, un 37,5% se encuentra en “Medianamente logrado” y al igual que la construcción de tablas sólo un 12,5% está en nivel “Por lograr”.

Sin embargo, cabe señalar que este criterio exigía a los estudiantes realizar una acción y construir, aplicando todos los conocimientos adquiridos, lo que supone un alto desarrollo cognitivo, según la taxonomía de Marzano (2001) desafiando a los estudiantes, y tal como se menciona en el tercer Impulsores de cambio, se innova, se asumen riesgos y se confía en los estudiantes y por ende en sus competencias. En conclusión, se puede decir que la mayoría de los estudiantes comprende el contenido matemático que se aborda en el trabajo.

- **Criterio 4:** Exposición oral.



*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto al criterio de la exposición oral nos encontramos con un mayor porcentaje (87,5%) en nivel “Logrado”, esto quiere decir que gran parte de los grupos, realizaron una exposición clara, organizada y concisa, la cual contenía los cuatros criterios a evaluar (Tabla de conteo, tabla de frecuencia, gráfico de barra y la interpretación de los resultados). Mientras que el 12,5% se encuentra en el nivel de “Por lograr”, esto puede deberse al alto nivel de complejidad que está presente en este criterio, el cual evalúa una metacognición, en donde el estudiante debe unir sus ideas, sus conocimientos y tener la capacidad de explicarlo.

Asimismo, este criterio se asocia al desarrollo de las competencias que debe tener un estudiante que responda a las necesidades del siglo XXI, descrito por Fullan (2021), donde se menciona la importancia de la Comunicación, Colaboración, Carácter, Creatividad y Pensamiento Crítico.

- **Criterio 5:** Participación en la presentación.

## Participación en la presentación



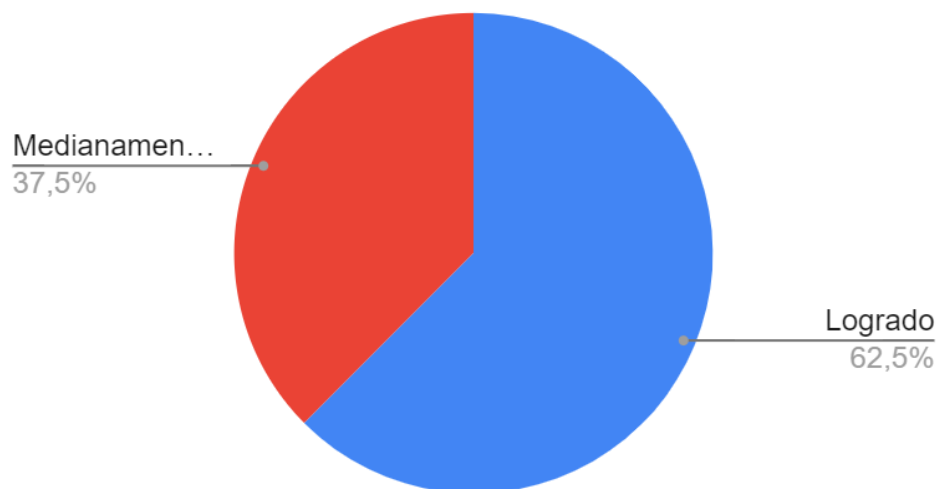
*Fuente: Elaboración propia.*

Al momento de evaluar el criterio de “Participación en la presentación”, existe la mitad de los grupos que obtuvieron un nivel de logro satisfactorio (50%), sin embargo, el 50% restante de los grupos se encuentra en un nivel medianamente logrado, lo que demuestra que no todos los integrantes fueron partícipes de la presentación grupal frente al curso.

Esto se puede deber a que es un proceso innovador, donde la mitad de los estudiantes lograron ajustarse a los requerimientos, y hubo algunas dificultades con el grupo restante, pero que no es determinante y que se puede mejorar a través de un constante ejercicio y definición de roles entre pares, desarrollando un trabajo autónomo. Este criterio se ajusta a un impulsor que pretende generar innovaciones y confiar en el proceso de los estudiantes.

- **Criterio 6:** Uso del lenguaje matemático.

## Uso de lenguaje matemático



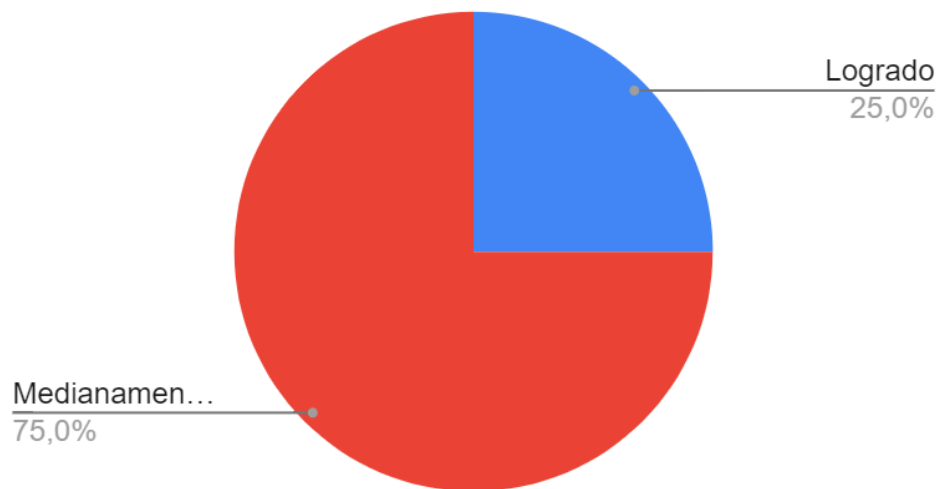
*Fuente: Elaboración propia.*

Dentro de la evaluación, una de las partes a considerar dentro de los criterios, se encuentra el uso de lenguaje matemático dentro de su exposición oral, el cual permite interrelacionar el lenguaje formal con el lenguaje abstracto, a través de principios y reglas que se describen brevemente (Puga, 2016).

Dentro de la aplicación de este criterio, se logra identificar que un 37,5% se encuentra en un nivel de logro medio en cuanto al uso de la matemática, representando a tres de los grupos, sin embargo, 5 de los grupos, representados por el 62,5% del total que maneja el uso de lenguaje matemático, empleando correctamente los conceptos, como: tabla de frecuencia, gráfico de barra, representaciones, etc.

- **Criterio 7:** Trabajo en clases y en equipo.

## Trabajo en clases y en equipo

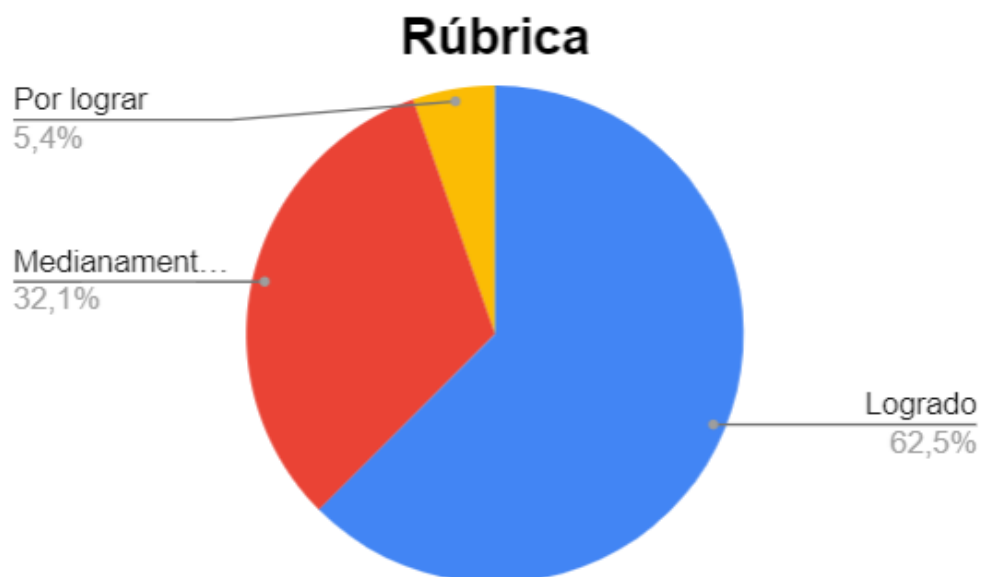


*Fuente: Elaboración propia.*

El criterio 7 muestra la cantidad de grupos que trabajó en clases y de forma grupal, mostrando que solo un 25% de los grupos formados lograron tener la totalidad del puntaje en esta sección, presentándose con un meticuloso trabajo en equipo y utilizando de forma adecuada las horas destinadas a trabajar. Sin embargo, un 75% se encuentra en el indicador de “medianamente logrado”, lo que evidencia una falta de comunicación grupal u organización de la misma para la distribución del tiempo de la clase.

- **Rúbrica.**

Finalmente, en base al instrumento evaluativo implementado, la rúbrica de evaluación, se permite evidenciar un mayor porcentaje de los estudiantes que lograron llevar a cabo de manera adecuada la actividad, siendo éste un 62,5%. Por otro lado, un 32,1% se ubicó en el indicador de medianamente logrado, esto quiere decir que, los y las estudiantes no manejan los contenidos en las diferentes etapas. Por último, solamente el 5,4% obtuvo un desempeño ubicado en el criterio “por lograr”, evidenciando que no alcanzaron los objetivos esperados y establecidos, careciendo de habilidades y estrategias adecuadas acorde a la actividad.



*Fuente: Elaboración propia.*



### **5.3 Análisis e interpretación de resultados de la autoevaluación y coevaluación.**

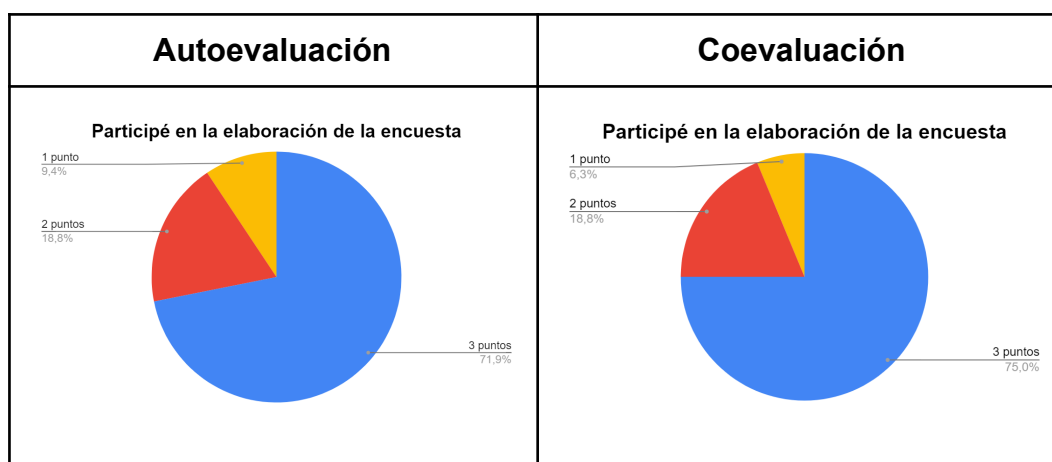
La autoevaluación es un proceso en el cual una persona evalúa y reflexiona sobre su propio desempeño, habilidades, conocimientos o actitudes en relación a unos criterios. Es una herramienta que permite que los estudiantes tomen conciencia de sus fortalezas e identifiquen sus debilidades, de la misma forma, implica la honestidad por parte de los estudiantes. Este momento de la evaluación es clave para el desarrollo, al reconocer sus fortalezas identificando activamente el desarrollo de una comprensión respecto de cómo mejorar sus procesos y logros (Marco para la Buena Enseñanza, 2022).

Por otro lado, la coevaluación permite evidenciar el pensamiento de los estudiantes respecto a su grupo de trabajo, en donde desarrollan y evalúan los desempeños y/o criterios trabajados a partir del proceso evaluativo realizado y al igual que autoevaluación, nos permite identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar de sus compañeros y otorga una participación protagónica en su proceso evaluativo.

Por lo tanto, la autoevaluación y la coevaluación resultan ser distintos, pero complementarios en la evaluación, en donde la primera se enfoca en evaluar el propio proceso de aprendizaje e identificar lo realizado en la actividad y, por otro lado, la coevaluación se centra en el proceso colaborativo, ya que los compañeros son quienes evalúan el desempeño del otro. Cabe destacar que, si estas instancias de evaluación se realizan de forma constante, permiten fomentar la autorreflexión y la responsabilidad entre pares.

A continuación, se detalla el análisis de desempeño que trabajaron un universo de 32 estudiantes. Es importante destacar que las herramientas cuentan con un total de siete criterios en la autoevaluación y en la coevaluación, los cuales abarcan individualmente y colaborativamente la forma de trabajar durante las clases, considerando la aplicación de nuevas estrategias, asociados al plan de mejora.

- **Participé en la elaboración de la encuesta**



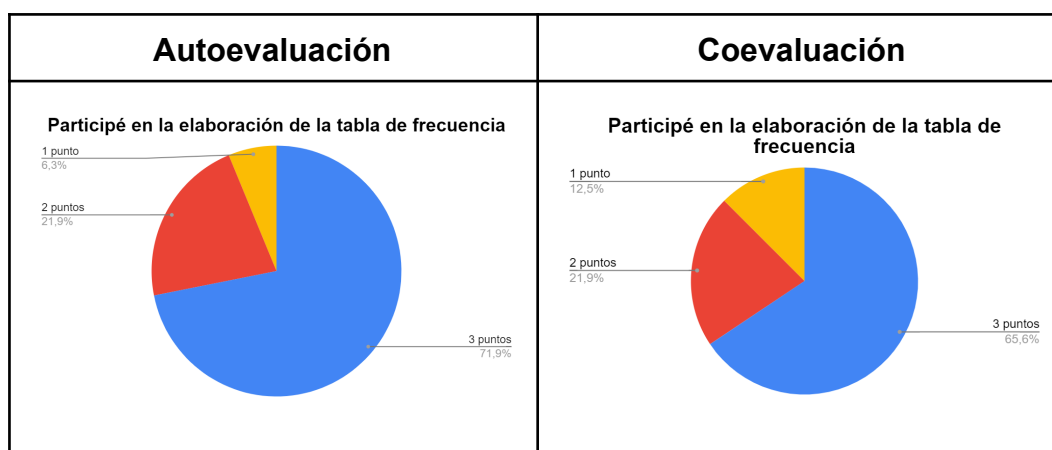
*Fuente: Elaboración propia.*

Del universo de los estudiantes, se puede evidenciar que existe una coherencia en cuanto a la participación de los individuos en la realización de la encuesta, permaneciendo la mayoría de éstos con el puntaje máximo con un porcentaje mayor al 70%, por lo que el criterio a evaluar se encuentra acorde a la percepción de los estudiantes que realizaron la encuesta, por lo que sus compañeros también identificaron que la misma cantidad de estudiantes trabajó de la misma forma.

Por consiguiente, existe una cantidad de estudiantes que cumplió medianamente con el indicador, puesto que su participación en la encuesta fue de entre un 15% y 18% respectivamente, indicando que existe un reconocimiento de su real desempeño y se evidencia al comparar el resultado obtenido con el realizado por sus compañeros.

Con respecto al último nivel de desempeño, podemos decir que corresponde a una mínima cantidad de estudiantes que debe mejorar en este aspecto, ya que los porcentajes obtenidos corresponden a menos del 10% del total de los encuestados. En conclusión, se puede observar que los y las estudiantes fueron conscientes y honestos al realizar este punto, ya que se puede reflejar que no asignaron un puntaje aleatorio y fueron criteriosos al momento de realizarlo.

- **Participé en la elaboración de la tabla de frecuencia**



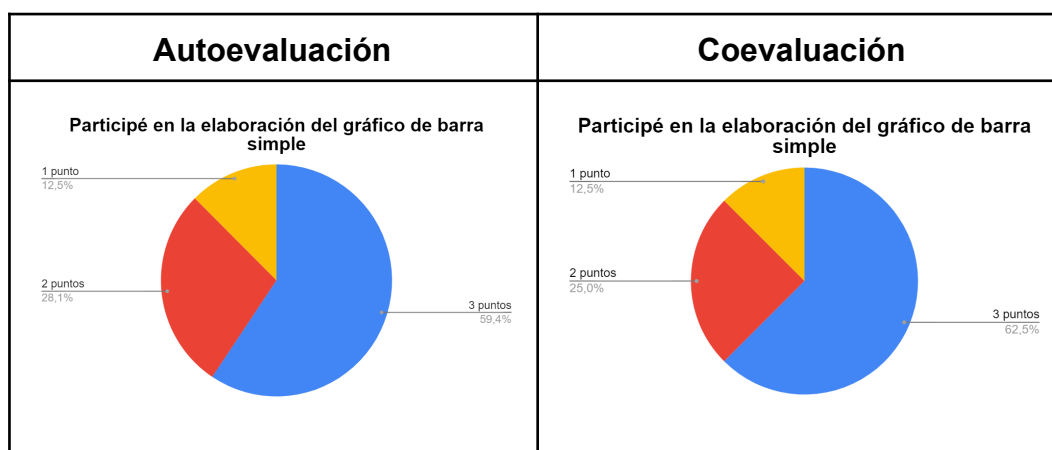
*Fuente: Elaboración propia.*

Al momento de evaluar el criterio de participación en la elaboración de la tabla de frecuencia, de la totalidad de los individuos que participaron tanto en la coevaluación como en la autoevaluación, podemos señalar que más de un 65% de los estudiantes sienten que trabajaron de manera ideal, es decir, se evaluó con 3 puntos, el cual corresponde al puntaje máximo. Por otro lado, nos encontramos con 21,9% en ambos instrumentos de evaluación, esto quiere decir que existe una concordancia en cuanto a cómo ellos observaron su trabajo y como lo observaron sus compañeros.

Finalmente, nos encontramos con un 12,5% en la autoevaluación y 6,3% en la coevaluación en donde se observa una gran diferencia de puntaje para la realización de una tabla de frecuencia, indicando diferencias de opinión en cuanto a las contribuciones individuales de la actividad.

En general, estos resultados sugieren una tendencia positiva en la percepción de los estudiantes sobre su desempeño y el desempeño de sus compañeros en cuanto a la construcción de la tabla de frecuencia. La mayoría se evalúa positivamente, y un amplio porcentaje significativo dentro de la muestra, demuestra consistencia en la percepción entre la autoevaluación y la coevaluación.

- **Participé en la elaboración del gráfico de barra simple**



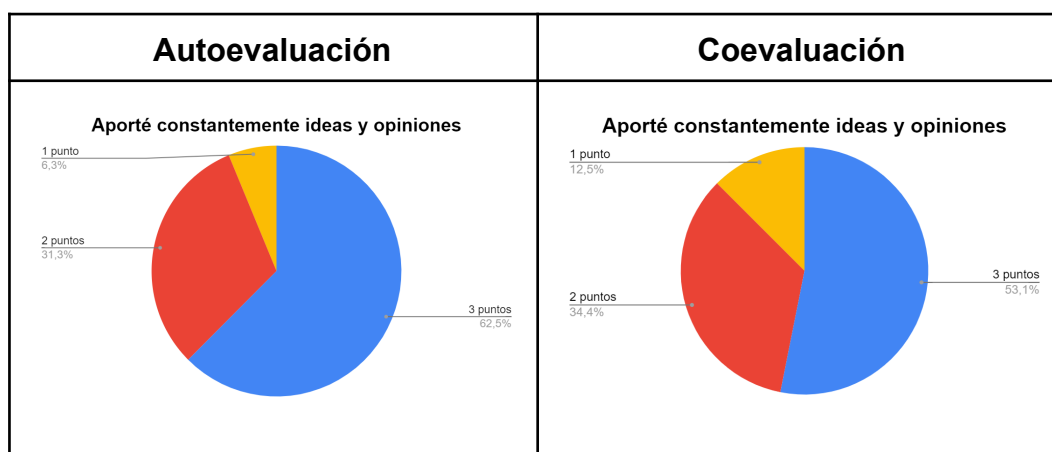
*Fuente: Elaboración propia.*

Al analizar los resultados de la autoevaluación y coevaluación respecto a la participación de la elaboración de un gráfico de barra simple, se puede señalar que la percepción de los estudiantes, más de la mitad de los evaluados, considera que trabajó de manera óptima, alcanzando la máxima puntuación de acorde al indicador de logro correspondiente al 59,6% y 62,5% respectivamente.

En cuanto a los porcentajes que están asociados a la otorgación de dos puntos, que evidencia una mediana participación e involucramiento en la construcción de gráficos, alrededor de la cuarta parte de los estudiantes, presentan algunas dificultades al trabajar en la construcción de éste, donde se vislumbra que la percepción de los estudiantes es concordante en ambos resultados, alcanzando un 28,1% en la autoevaluación y 25% en la coevaluación.

Ahora bien, si se identifica al rango de estudiantes que deben mejorar sus desempeños, ya que se les ha otorgado el mínimo de puntaje; que corresponde al 12,5% en ambos instrumentos, lo que equivale a un grupo reducido en el curso, pero que, si se mantiene estas formas de trabajo, pueden ir mejorando.

- **Aporté constantemente ideas y opiniones**



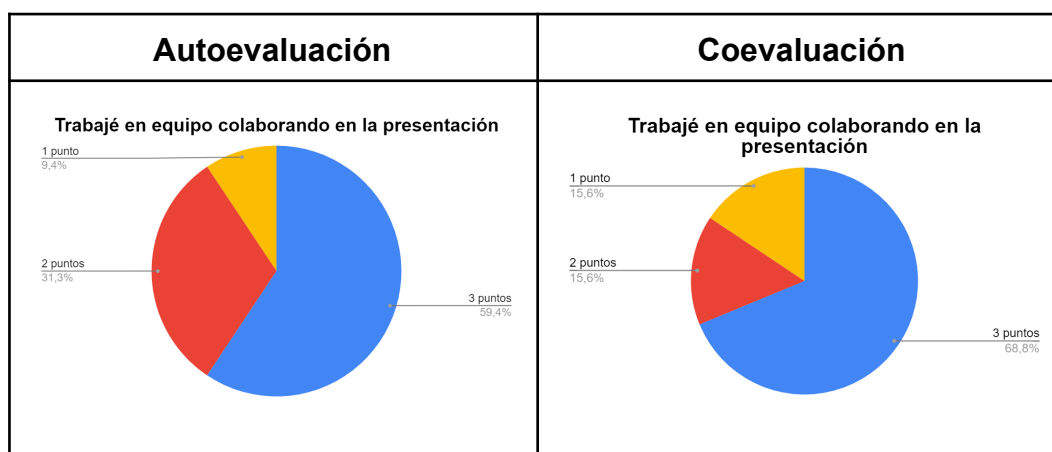
*Fuente: Elaboración propia.*

En este apartado, al analizar los datos desprendidos del gráfico, donde se evalúa la capacidad de comunicar ideas y opiniones, y el desarrollo comunicativo y trabajo en grupo es esencial, se puede desprender que, en la autoevaluación, un 62,5% de los estudiantes considera que contribuyó en el trabajo en equipo a través de sus ideas y opiniones, mientras que en la coevaluación, las percepciones son más bajas y donde un 53,1% considera que hubo un aporte de parte de sus compañeros.

Siguiendo con el análisis, se puede señalar que la percepción de los estudiantes que participa medianamente aportando a través de ideas y opiniones, es más equilibrado, ya que un 31,3% y un 34,4%, si bien esta cifra no es muy alta, se puede ir superando estos obstáculos a medida que los estudiantes tengan una mayor experiencia de trabajo grupal y autónomo. En este mismo sentido, ocurre con aquellos alumnos que están en un bajo nivel de participación donde un 6,3% y un 12,5% ordenados correlativamente que a medida que aumenten sus experiencias y donde se les otorgue mayor responsabilidad a trabajar entre pares, estos indicativos se pueden ir mejorando, ya que no es algo determinante en su proceso de aprendizaje.

Considerando que el diseño de mejora ha sido un proceso nuevo en la forma de trabajar de cada estudiante, sin embargo, han existido disposiciones para participar en todo el proceso.

- **Trabajé en equipo colaborando en la presentación**

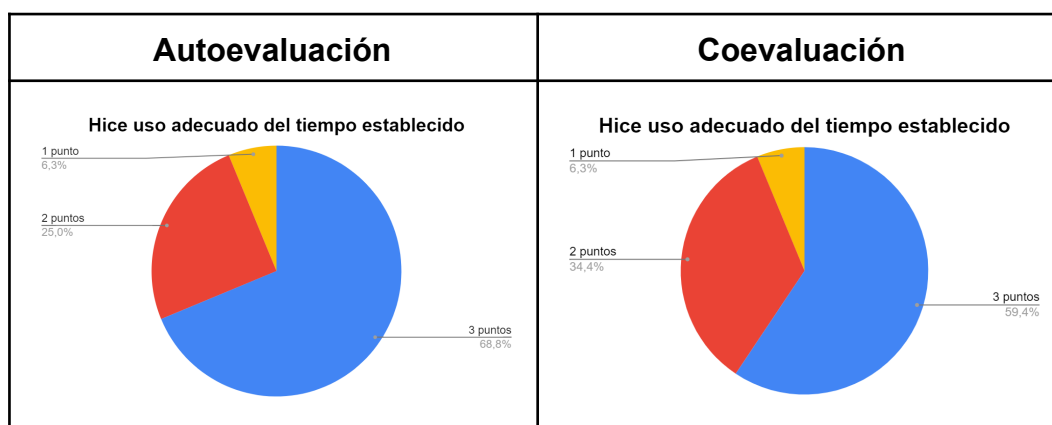


*Fuente: Elaboración propia.*

En el caso de este criterio podemos observar que si bien hubo un amplio porcentaje de estudiantes que sí obtuvo el máximo puntaje tanto en la autoevaluación como en la coevaluación, correspondientes a un 59,4% y un 68,8% respectivamente. Aunque, el mediano puntaje en la autoevaluación es mayor al de la coevaluación, ya que en cierta manera la innovación de estas prácticas interpela a los estudiantes, además que los estudiantes al estar acostumbrados a trabajar de manera individual son más críticos con ellos mismos, en cambio al considerar el 68,8% de la coevaluación permite evidenciar que los estudiantes se sienten cómodos y comprometidos con esta modalidad de trabajo colaborativo, puesto que al evaluar a sus compañeros fue mayoritariamente positivo.

Sin embargo, el desempeño por lograr en la coevaluación también aumentó, esto se debe a que los estudiantes tienen tan arraigado el concepto de calificación o nota, puesto que la misma escuela le da un enfoque sancionador a este, desarrollando en los estudiantes la competitividad entre los pares, siendo una práctica inconsciente en ellos.

- **Hice uso adecuado del tiempo establecido**



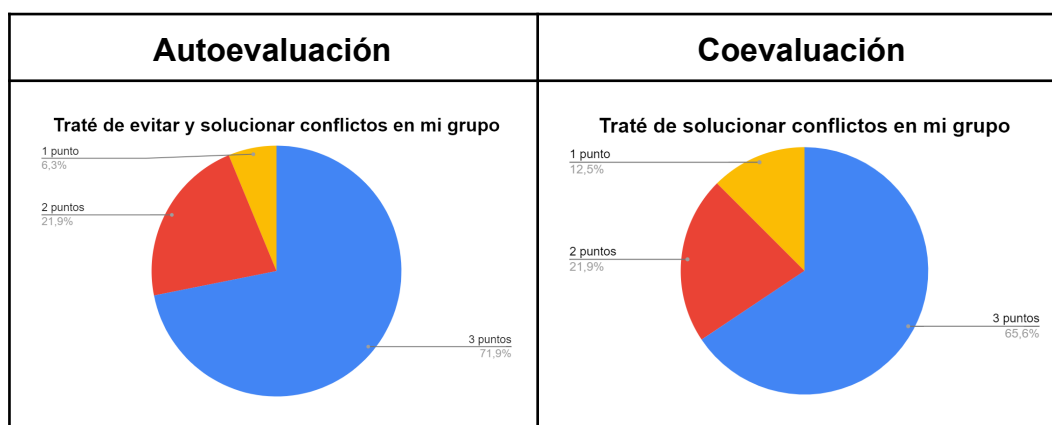
*Fuente: Elaboración propia.*

Al analizar este criterio del uso adecuado del tiempo establecido podemos evidenciar que un amplio porcentaje, siendo este 68,8% en la autoevaluación obtuvo el máximo puntaje, en cambio en la coevaluación existe una disminución en este criterio (59,4%). Por otro lado, el desempeño medianamente logrado tuvo un considerable aumento en la coevaluación, esto se debe a que en cuanto al uso del tiempo establecido para cada una de las actividades propuestas dependía de la organización y la asignación de tareas que se realiza en cada grupo.

Además, los y las estudiantes desarrollan sus labores repitiendo patrones de conducta aprendidos con anterioridad enfocados en cumplir con lo solicitado, de manera rápida, individual y competitiva, contrario a las habilidades que se desea desarrollar en la propuesta.

Al observar el desempeño por lograr, podemos decir que este se mantuvo en ambos gráficos con un 6,3%, lo cual se puede asociar a que los y las estudiantes consideraron que el uso del tiempo fue oportuno y adecuado durante el trabajo colaborativo realizado en el proceso evaluativo.

- **Traté de evitar y solucionar conflictos en mi grupo**



Fuente: Elaboración propia.

Este criterio aborda la resolución de conflicto de manera autónoma en los grupos, es un criterio importante analizar desde la mirada que poseen los estudiantes, porque aborda la capacidad de autorregulación, además es un criterio que orienta al desarrollo de habilidades actitudinales importantes en el espacio escolar.

Al observar el gráfico, con las respuestas obtenidas, se puede señalar que del total de los niños, un 71,9% considera que es capaz de evitar y/o solucionar conflictos, mientras que al evaluar a los compañeros, disminuye un poco esta percepción, donde consideran que un 65,6% de los estudiantes, evitan los conflictos.

Continuando con el análisis, tanto como en la autoevaluación como en la coevaluación, tienen concordancia al señalar que 21,9% de los estudiantes presenta algún grado de dificultad para resolver conflicto en el grupo en el que trabajo, producto de posibles intercambios de ideas o capacidad de llegar a acuerdos, pero que, mediante un monitoreo docente, se pueden superar.

Por último, se puede señalar que una baja cantidad de estudiantes considera que tiene dificultades para resolver y evitar conflictos, representado por un 6,3% en la autoevaluación, mientras que la percepción de los alumnos respecto a sus pares se representa por un 12,5%.



Luego de analizar los criterios de la autoevaluación y la coevaluación, a modo general, se puede señalar que las respuestas por parte de los estudiantes a la implementación del plan de mejora ha sido viable, ya que el curso participó de manera favorable y respondió de buena manera a las exigencias requeridas, aunque si bien los estudiantes presentaron diversas dificultades durante este proceso, se pueden superar mediante el monitoreo, retroalimentación y continuación de estas prácticas o estrategias de trabajo. A modo de conclusión, todos los participantes lograron llevar a cabo el paso a paso del proceso evaluativo, incluyendo la presentación oral.

No obstante, se sumió un riesgo al innovar y diversificar las prácticas evaluativas, incluyendo la autoevaluación y la coevaluación, confiando en las competencias que tienen los estudiantes para este tipo de procesos, aunque se sabe que estos cambios son de manera paulatina, debido a que la cultura escolar tiende a centrarse en una evaluación tradicional.

## Capítulo VI. Conclusiones

En este apartado, se presentarán las reflexiones docentes del proceso investigativo del seminario trabajado, donde se engloba las diversas etapas que han constituido este trabajo, desde el planteamiento de un problema de práctica, trabajado con una revisión bibliográfica acorde a la investigación hasta llegar a una propuesta de práctica deseada y su ejecución, indicando la importancia del proceso reflexivo constante de las docentes en formación.

A raíz de la investigación realizada, las docentes en formación han optimizado sus enfoques evaluativos, dejando a un lado las prácticas evaluativas tradicionales, para así, resignificar la evaluación a través de la innovación y diversificación de estas, transformándose en una práctica justa y democratizadora. Esto se alinea directamente con el objetivo general de la investigación, que destaca la importancia de la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación como elementos claves y relevantes en el proceso de evaluación, promoviendo la equidad y participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Por ende, las profesoras en formación cumplieron a cabalidad y de manera íntegra los objetivos específicos establecidos en esta investigación, en donde en una primera instancia se hicieron cargo de una problemática específica, considerando el enfoque de resolución de problemas basada en el diseño (Mintrop y Órdenes, 2021), identificando la debilidad que existía en innovación y diversificación acerca de nuestras propias prácticas evaluativas, en donde además, el contexto educacional donde se realizaron las pasantías profesionales se logró vislumbrar que en este centro no se trabaja la evaluación según las disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación, tal como; el decreto 67 (2018) y las orientaciones que presenta el Marco para la Buena Enseñanza (2021), priorizando las evaluaciones de tipo estandarizadas y/o entendiéndose como una finalidad. Por lo tanto, las profesoras pueden reconocer la carencia de herramientas; la falta de competencias, la

ausencia de habilidades y desconocimiento de la cultura profesional en función de las propias prácticas evaluativas.

Posterior a ello, mediante un proceso reflexivo e investigativo se adquirieron nuevas competencias y concepciones en torno a la evaluación generando una transformación epistemológica situados desde una perspectiva socioconstructivista, centrada en los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, surge la idea de innovar y diversificar las prácticas evaluativas para así promover un aprendizaje profundo en los y las estudiantes. Esto se logra a través de la propuesta de un ciclo evaluativo, donde en una primera instancia, para ahondar, conocer, y recopilar información, se implementó un cuestionario que evidencia preconcepciones de los estudiantes acerca de la evaluación; donde a través de sus respuestas, asociaban la evaluación a una calificación que genera temor y ansiedad, reflejando que solamente trabajan desde un enfoque tradicional en su contexto educacional, además, al ser consultados por la autoevaluación y coevaluación, se refleja que hay un desconocimiento y por lo tanto, no trabajan con este tipo de instrumentos.

Considerando las necesidades identificadas en el cuestionario aplicado a los estudiantes, a la luz de las perspectivas de diversos autores trabajados en esta investigación; tal como Fullan (2021), quien aboga a desarrollar y maximizar el potencial y el aprendizaje de los estudiantes, mediante el desarrollo de las seis competencias globales, las cuales permiten prepararlos de manera integral para afrontar las demandas del mundo actual. Mediante la implementación de diversas estrategias evaluativas (presentación oral, trabajo en equipo, participación activa, capacidad organizacional y autonomía) aplicadas en el ciclo didáctico implementado en 5to Básico, teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, y respondiendo a las necesidades de ser un docente que propicia cambios y se hace cargo de las contingencias educativas mediante un proceso de alfabetización en las prácticas evaluativas como

lo plantea Förster (2021), se utilizan diversos instrumentos evaluativos (rúbrica, autoevaluación y coevaluación) que permiten democratizar el aula y considerar los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza.

Es por ello, que como parte del plan de mejora que apuntaba a la innovación mediante un ciclo evaluativo de aprendizaje, se propuso que los estudiantes debían realizar actividades que tributaban a la asignatura de Matemática relacionada a la unidad de Estadística y Azar, pero para llegar a su producto final, los estudiantes, debían ir construyendo su evaluación paso a paso, donde en una primera instancia, ellos debían organizarse y realizar encuestas a distintos miembros de la comunidad educativa. Dicho esto, es correcto señalar que se consideró el contexto de los mismos, dado que la mayoría de la comunidad corresponde a una población migrante, por lo que se tuvo en cuenta sus gustos e intereses, como fue la comida, los deportes, los videojuegos, gustos musicales, entre otros.

Ahora bien, en cuanto al tercer objetivo específico, donde las profesoras en formación evaluaron el impacto de la implementación del Plan de Mejora propuesto, el cual se realizó mediante la aplicación de instrumentos evaluativos innovadores y diversificados en un curso específico, se da a conocer la importancia de la utilización de estos, tanto para los estudiantes como para las docentes en formación, centrando los aprendizajes en los propios estudiantes como participantes activos de su propio conocimiento, englobando los conocimientos previos para la realización del Plan de Mejora.

Conforme a ello, es que resultó fundamental la socialización de la rúbrica previo a su ejecución, puesto que de esta manera permite que los estudiantes tengan conocimiento y claridad de lo que se va a evaluar, haciendo de esto un práctica evaluativa justa, válida y democratizadora, destacando la importancia de la implementación de un check list el cual facilitó la organización, la autonomía y el trabajo en equipo. Asimismo, es que las profesoras en formación vislumbraron que los grupos completaron

y utilizaron el check list de manera adecuada, permitiendo la autorregulación en cuanto al desempeño esperado, con una alta participación de los grupos.

Por lo tanto, la rúbrica aplicada para evaluar este proceso, se construyó de manera en que cada criterio respondiera al objetivo de aprendizaje propuesto por el Currículum Nacional y también el paso a paso del trabajo realizado. Tal como se mencionó anteriormente, la familiarización, socialización y comprensión de la rúbrica por parte de los estudiantes, influyó favorablemente en diferentes áreas, al tener claridad sobre lo que se espera de ellos en relación con los criterios de evaluación, proporcionando una motivación y una baja en la ansiedad sobre lo que realizarán clase a clase, en donde se les brinda un entendimiento de los criterios de evaluación, lo que les permite trabajar de manera motivada y sintiendo un compromiso con la actividad. Además, al reconocer la rúbrica los estudiantes comprenden que poseen un tiempo para realizarlo, respetando estos.

A pesar de que los estudiantes no contaban con experiencias previas utilizando instrumentos evaluativos como la autoevaluación y coevaluación, los estudiantes poseen la capacidad de realizarlas, puesto que son instrumentos evaluativos que implican una reflexión al realizar el trabajo, es posible concluir que fue trabajado por ellos con naturalidad durante el ciclo didáctico, en donde el análisis de estos permite reconocer que se logró mayoritariamente el desempeño esperado. Cabe destacar que la creación de estos instrumentos tuvo una finalidad de evaluar el trabajo en equipo y emplear un desarrollo de habilidades críticas del desempeño de los estudiantes, identificando sus fortalezas y debilidades en el trabajo colaborativo, ya que tampoco se encuentran familiarizados de trabajar de esta manera. De la misma forma, la realización de la coevaluación por su parte, implica honestidad para evaluar y apreciar el trabajo de sus pares, ya que entrega información sobre apreciaciones en diversas perspectivas, complementando la evaluación por parte del docente. Por lo tanto, al analizar los resultados y mediante la observación

de las docentes, es posible apreciar que los estudiantes trabajaron de manera honesta, crítica y confiable acorde a los parámetros establecidos.

Sin embargo, durante este proceso se presentaron casos aislados de estudiantes que no participaron o se vieron enfrentados a incidentes en sus grupos de trabajo, situación que demandó la intervención de las profesoras en formación para resolver dichos conflictos, esto ocasionó contratiempos, los cuales se vieron afectados en la duración de este ciclo didáctico.

En conclusión, se puede decir que el diseño e implementación de este Plan de Mejora fue exitoso ya que, se pudo llevar a cabo de forma completa según lo planificado, en donde además tuvo una buena acogida por parte de los estudiantes, ya que a pesar que ellos estaban acostumbrados a comprender la evaluación tipo test que conlleva una calificación y se ejecuta al finalizar una unidad; la nueva propuesta innovadora que los sacaba de su zona de confort, brindando confianza a los estudiantes y otorgando un rol activo en la construcción de sus aprendizajes; evidencia un impacto positivo de parte de ellos, puesto que esta propuesta los llevó a un hacer constante en el proceso evaluativo.

No obstante, es crucial reconocer que una única implementación de este nuevo enfoque de diseño no será suficiente para producir un cambio sustancial en la educación. Es por esto que lo planificado, y posteriormente implementado por las profesoras representa una breve muestra de lo que se debería llevar a cabo en las escuelas para establecer un proceso evaluativo justo y democratizador, por medio de un proceso de reflexión docente constante, donde el profesor debe cuestionar su práctica docente. Finalmente, este enfoque basado en la reflexión se postula como un modelo eficaz para el desarrollo profesional docente y la mejora continua de la práctica educativa, a condición de que los profesores asuman la responsabilidad de abordar una problemática a la vez.

### **6.1 Reflexión crítica de la investigación educativa.**

Durante el desarrollo de esta investigación y aplicación del plan de mejora descrito anteriormente y llevado a cabo, resulta elemental que las docentes transiten por un proceso reflexivo, que invitan a estar constantemente revisando el propio quehacer, las propias prácticas, optando por aquellas que son adecuadas y responden a las necesidades de los estudiantes, sus intereses, y también aquellas que apuntan al desarrollo de competencias y habilidades más que a un resultado, rendimiento o un fin. Ante ello, es necesario señalar que hubo una necesidad urgente de transformar las ideas respecto a la evaluación; entendiéndolo como parte esencial del proceso de aprendizaje, que no está disociado, y que por lo tanto debe ser trabajado como tal.

Se debe ser concordante; ya que si nos situamos desde una perspectiva socioconstructivista y poniendo al estudiante como centro del proceso educativo, considerando sus gustos, intereses, sus opiniones y su participación activa; resulta ser un proceso complejo, puesto que involucra una dimensión ética de los docentes, porque sus prácticas y su quehacer inherentemente tiene una declaración de principios según lo que profesa su praxis educativa y las propuestas evaluativas que plantea, tal como lo señala Santos Guerra (2014), donde además sostiene que parte de la dimensiones éticas por las que se deben velar; hay que evitar prácticas que atenten contra la formación de los estudiantes, tal como convertir la evaluación como un instrumento de dominación, basarse en resultados para tomar decisiones, realizar comparaciones, evaluaciones injustas, descontextualizadas, entre otras.

Es por ello que la reflexión docente es un elemento que debe estar presente en todo momento, tensionar los propios saberes y las propias prácticas, puesto que permite la toma de decisiones acerca de las prácticas evaluativas, lo que se quiere lograr con esto es que los docentes asuman la responsabilidad de gestar evaluaciones situadas, sin embargo, esto dependerá de los lineamientos propios de los centros educativos. Santos Guerra (2014) sostiene que “Una evaluación de iniciativa externa

e impuesta tiene algunos inconvenientes que se deben evitar si se quiere encaminar la evaluación a la mejora y no sólo al control” (p.26).

Una de las observaciones realizadas en la práctica docente que permite la reflexión grupal apunta a la aplicación de evaluaciones tradicionales en todo momento por parte de docentes profesionales, evidenciando una falta de compromiso en cuanto a las evaluaciones hacia sus estudiantes y, como dice Förster (2022), existe una falta de alfabetización evaluativa en el quehacer docente, lo que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia los mismos estudiantes. La falta de diversificación en las evaluaciones limita las oportunidades de los estudiantes para demostrar su comprensión, puesto que éstos aprenden de diversas formas, lo que resulta complejo de reconocer.

Es importante identificar que existen diferentes factores que podrían dificultar la implementación de evaluaciones diversificadas en el aula, entre las cuales podemos encontrar la falta de recursos, la falta de tiempo por parte del establecimiento y/o la falta de competencias docentes respecto al tema, lo que dificulta las diversas formas de demostrar el conocimiento por parte de los estudiantes. Pese a esto, las profesoras en formación logran implementar este tipo de evaluaciones innovadoras y diversificadas, debido a que se realizó una reflexión constante en la investigación, la cual satisface las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, enriqueciendo una evaluación más justa, democratizadora y generando oportunidades de desarrollar otro tipo de habilidades y competencias: planificando integradamente la enseñanza y la evaluación, es decir “teniendo claridad de lo que se va a evaluar, tengo claridad de lo que quiero enseñar” (Ver anexo 19).

Otras de las aristas que se deben considerar a la hora de proponer evaluaciones justas y diversificadas; es el criterio de la validez y la confiabilidad de ellas, ya que, así como lo postula Marín et al. (2008) la calidad de una evaluación se mide a través de la validez, donde debe existir una congruencia entre el contenido trabajado y habilidades que demuestran un logro de aprendizaje. Así mismo, una evaluación es válida



cuando en el proceso de construcción de los instrumentos, toman las precauciones y resguardan la utilización y claridad del lenguaje y su presentación; adecuándose en diferentes situaciones evaluativas, velando por la claridad de las instrucciones, donde los contextos sean los óptimos en cuanto a recursos, espacios y tiempos, tomando en cuenta, la implementación de rúbricas y pautas detalladas para resguardar la precisión de la corrección.

Por otro lado, tal como sostiene Mintrop y Órdenes (2021), se destaca la importancia de que un docente se transforme en un líder educativo, ya que la constante reflexión, permite identificar una problemática; hacerse cargo de ella, y buscar nuevos caminos y/o estrategias para subsanar dicha problemática promoviendo cambios, implementando un plan de mejora, para transformar las prácticas docentes, organizándolo a través de un núcleo positivo y desarrollando impulsores del proceso de cambio. “El cambio educacional depende de lo que los docentes hagan y piensen, es tan simple y tan complejo como eso” (Fullan, 2007, como se citó en Mintrop y Órdenes, 2021, p.159)

Existe una mirada o pensamiento pedagógico sobre la propia práctica la cual es una mirada clínica (específica) sobre el ejercicio de la docencia y la comprensión, también tiene que ver con una búsqueda clínica de nuestras propias prácticas docentes (Mintrop, 2016). Es por esto que se destaca la importancia de adoptar un enfoque pedagógico reflexivo y específico al analizar y comprender la propia práctica docente, en donde esta mirada implica observar cuidadosamente cada aspecto del ejercicio de la docencia, desde las estrategias de enseñanza hasta la interacción con los estudiantes, la cual no se trata simplemente de identificar lo que funciona y lo que no, sino de comprender porque ciertos métodos son efectivos y cómo influye en el aprendizaje. Puesto que, esto implica que el compromiso de la mejora continua no se da solo reflexionando sobre las experiencias pasadas, sino también estar en constante exploración y experimentación con nuevas estrategias y enfoques pedagógicos.

A partir de lo expuesto previamente, se puede afirmar que las concepciones que las docentes en formación mantenían sobre las prácticas evaluativas se fueron desvaneciendo durante el transcurso de la investigación. Este proceso de cambio, según lo planteado por Mintrop y Órdenes (2021), “el desaprendizaje de creencias, actitudes o prácticas no deseadas y el aprendizaje de nuevas creencias, actitudes o prácticas ” (p. 165), genera un cambio en el aprendizaje, transformándolo de manera profunda, reconsiderando los conocimientos, perspectivas y creencias. Este proceso de desaprendizaje implica un cambio en las prácticas evaluativas y produce un impacto en el aprendizaje propio y de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Abril, M. P. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y saberes*, (18), 70-74.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). Marco para la Buena Enseñanza.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (p. 2010). Santiago de Chile: Fundación Chile.

Förster, CE (Ed.). (2022). El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.

Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). Suméjase en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas. Ediciones Morata.

Fullan, M., Langworthy M. (2014). Una rica veta. Como las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad.

Garcés, P. (2015). La evaluación en Chile: de la certificación a la mejora de la calidad. *Revista Docencia*, 55, 22-28.

Guerra, M. Á. S. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana (Vol. 200) Narcea Ediciones.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. McGRAW-HILL.

Latorre Beltrán, A. (2004): "La investigación acción". En: Bisquerra Alzina, R. (Coord.), Metodología de la investigación educativa. Madrid, Editorial La Muralla, S. A., 370-394.  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2498251.pdf>

Lee S. Shulman (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Evaluación como convicción y diálogo. "Evaluar para aprender".

Marín, C. F., & Rojas-Barahona, C. A. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 43(2), 285-305.

Marzano, R. J. (2001) Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R. & Marzano, R. J. (Eds) Thousand Oaks, CA: Conwin.

Ministerio de Educación. (2018). Decreto 67: Reglamento de la Ley de Inclusión Escolar.

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A practical Guide for Education Leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.

Mintrop, R. & Órdenes, M. (2021). Resolución de problemas para la mejora continua. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Palomares, H. (2011). Evaluación auténtica del aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 1-15.

Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de pedagogía*, 29(84), 123-144.

PUGA PEÑA, LA, RODRIGUEZ OROZCO, JM & TOLERO DELGADO, AM (2016). Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo. *Sofía, Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 197-220.

Quiroga, L., & Lara Órdenes, E. (2022). El aprendizaje profundo como herramienta para cambiar en la visión de aprendizaje de una cultura

escolar. Revista Educación Las Américas, 12(1).  
<https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.201>

Ramírez, Edgar A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 4(1),81-91.[fecha de Consulta 22 de junio de 2023]. ISSN: 1657-107X. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058721005>.

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

UNESCO. (2015). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Vázquez de Castro, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la evaluación por rúbricas*.  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2584/vazquezdecastro-ue.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vasilachis I, Ameigeiras A, Chernobilsky L, Giménez V, Mallimaci F, Mendizábal N, Neiman G, Quaranta G, Soneira A (2006). Estrategias de investigación. México: Centro Panamericano de Estudios Superiores.

Vygotski Lev Semiónovich, Kozulin, A., & Tosaus Abadía Pedro. (1995). Pensamiento y lenguaje (Ser. Cognición y desarrollo humano, 30). Paidós Ibérica.

## Anexos

### Anexo 1. Evaluación realizada por Profesoras en formación, curso Lenguaje Algebraico, 2022.

#### Evaluación síntesis Matemática 7mo

PROFESORAS: -

|       |
|-------|
| NOTA: |
|-------|

Nombre:

Curso:      Fecha:      Pje. obtenido:      Pje. máximo:

#### Instrucciones generales:

- Lea comprensivamente el enunciado de cada pregunta, antes de responder.
  - La evaluación está estructurada por 6 preguntas de opción múltiple, 6 preguntas semiconstruida y 3 preguntas de desarrollo.  
Cada pregunta debe contar con su respectivo desarrollo que realizó para llegar al resultado, no borre su desarrollo.
  - Las alternativas de selección múltiple debe marcarlas con **lapiz pasta azul o negro**.
  - En cada pregunta se señala el puntaje.
- ¡Mucho éxito!**

#### Ítem I:

Lea atentamente cada pregunta y luego responda, **seleccione solo una alternativa**, de lo contrario será anulada. **(2 puntos por cada respuesta correcta)**

1. ¿Cuál es el 70% de 1.125?

- a) 78,74
- b) 7875
- c) 787,5
- d) 7,875

3. ¿Qué alternativa representa la razón 32 es a 45?

- a) 32:100
- b) 45:32
- c) 32:45
- d) 100:32

4. En la siguiente expresión, 8 es a 25 = 0.32 ¿Que representa el número pintado?

- a) El antecedente.
- b) El consecuente.
- c) La proporción.
- d) El valor de la razón.

5.- ¿Cómo queda la siguiente función:  $f(x) = -x + 4$  si la introduzco en la máquina?

- a) Se transforma en  $f'(x) = x - 4$
- b) Me entrega una pendiente creciente.
- c) Se transforma en valores que me permiten posicionar los valores en una gráfica.
- d) Se transforma en una tabla de valores para agregar en otra máquina.

6.- En la escuela se quiere vender porciones de fruta en conserva a \$1.100 y el delivery a las salas de clases es de \$100 extra. ¿Cuántas porciones de fruta podrá comprar como máximo el curso 7° si tienen un total de \$15.550?

- a) 13 porciones + delivery
- b) 15 porciones + delivery
- c) 14 porciones + delivery
- d) 15 porciones sin delivery

### Ítem II:

1. Identifique si las siguientes tablas corresponden a proporcionalidad directa e inversa y luego complete. 1/2 punto por respuesta correcta y 1 por identificar la proporcionalidad. (9 pts en total)

- a) En un cine, 7 entradas tienen un valor de 21.000 pesos. Complete la siguiente tabla: (4 pts).

|          |   |   |   |   |   |   |        |   |   |
|----------|---|---|---|---|---|---|--------|---|---|
| Entradas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7      | 8 | 9 |
| Precio   |   |   |   |   |   |   | 21.000 |   |   |

PROPORCIONALIDAD (1 pts):

---

- b) 18 personas tardan 12 días en recolectar las uvas de un viñedo. Completa la siguiente tabla:

|                    |    |   |   |   |   |    |
|--------------------|----|---|---|---|---|----|
| Número de personas | 18 | 9 |   |   |   | 54 |
| Tiempo (días)      |    |   | 6 | 3 | 1 |    |

PROPORCIONALIDAD (1 pts):

---

1. Responde con V si es verdadero o una F si es falso justificando las respuestas falsas. (2 puntos cada una)

a) \_\_\_\_\_ la razón 1:4 es equivalente con la razón 6:20.

---

b) \_\_\_\_\_ La función afín siempre pasa por el origen (0,0).

---

c) \_\_\_\_\_ El 20% de 1500 es 300.

---

b) \_\_\_\_\_ Las coordenadas presentes en el gráfico siguiente corresponden a una función lineal.

---



### Ítem III:

Resuelva los siguientes problemas. Recuerde no borrar su desarrollo (5 puntos c/u)

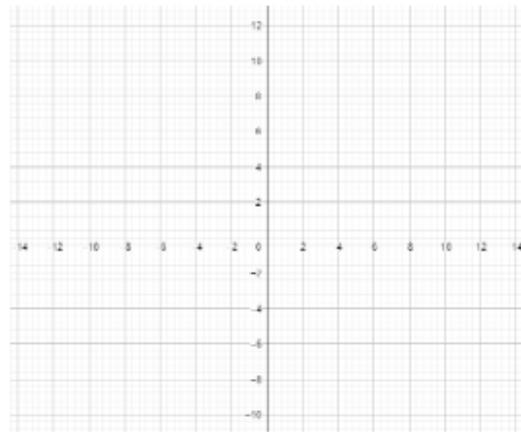
a) Los estudiantes del curso de 7° básico A compraron un yenga en \$3.800 para jugar en los recreos y quieren recuperar la inversión prestando el juego a los demás estudiantes del colegio con una cuota de \$200 por jugador. ¿Cómo queda expresada la función del problema?



a) Realiza la representación gráfica (plano cartesiano) para la función dada, que aparece a continuación.

$$f(x) = 2x + 5$$

| x  | y |
|----|---|
| -2 |   |
| -1 |   |
| 0  |   |
| 1  |   |
| 2  |   |




a) Realiza la representación gráfica (plano cartesiano) para la función dada, que aparece a continuación.

$$f(x) = 2x \quad f(x) = 2x$$

| X  | Y |
|----|---|
| -2 |   |
| -1 |   |
| 0  |   |
| 1  |   |
| 2  |   |

Eres dueño de tu saber, utilizar todo a tu favor.

**Anexo 2. Evaluación realizada por profesoras en formación, curso Taller de Didáctica I: Números, 2022.**



COLEGIO  
PERANDIVA

# Prueba de multiplicación

Nota

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_. Puntaje total: 16 puntos Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

**I. Completa según corresponda las siguientes multiplicaciones (1 punto c/u)**

a)  $5 \cdot 6 = \square$

b)  $\square \cdot 8 = 24$

c)  $3 \cdot \square = 12$

**II. Completa (4 puntos)**

En una frutería Lorenzo compró 5 cajas de manzanas, en cada caja hay 7 manzanas ¿Cuántas manzanas compró en total Lorenzo?


a) \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_


b) \_\_\_\_\_ veces \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

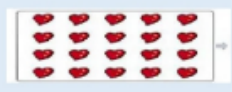
d) Compró \_\_\_\_\_ manzanas


**III. Escribe como adición y multiplicación el siguiente problema (2 puntos cada ejercicio)**

a)  Adición: \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 Multiplicación: \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

b)  Adición: \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 Multiplicación: \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

**IV. Escribe dos multiplicaciones para cada representación**

a)  \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

b)  \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ • \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_



V. Una con una línea las oraciones numéricas cuyo total sea el mismo. (1 punto c/u)

a)  $7 + 3$

$3 \cdot 5$

b) Tres veces 4

$5 \cdot 2$

c)  $7 + 8$

$9 \cdot 4$

d) Nueve veces 4

$2 \cdot 6$



*¡Tú  
Puedes!*

**Anexo 3.** *Evaluación realizada por profesoras en formación, curso Lenguaje Algebraico, 2022.*

Universidad Católica Silva Henríquez  
Profesoras: —

Nota

Evaluación Matemática  
7° BÁSICO

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Puntaje total: \_\_\_\_\_ Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

Objetivos:

Dar cuenta que conocen

- Porcentajes
- Razones
- Proporciones
- Funciones

**Instrucciones generales:**

- Esta prueba consta de 15 preguntas. Encontrarás preguntas cerradas, semi estructuradas y de desarrollo.
- Cuentas con 70 minutos para realizarla.
- Deberás dejar evidencia del desarrollo de los cálculos que te ayudaron a encontrar la respuesta.
- Los resultados finales y los de selección múltiple deben marcarse con lápiz pasta.
- En cada pregunta se señala el puntaje.
- El puntaje total es de **56 puntos**.
- La escala de dificultad es al 60%
- para obtener la **nota 40**, necesitas **34 puntos**.

**I ÍTEM- Selección múltiple**

**Lee atentamente y encierra en un círculo la alternativa correcta:**

**1-** Si 24 representa el 32% de una cantidad, ¿Cuánto es la cantidad?  
(2 puntos)

- a) 65
- b) 71
- c) 75
- d) 61

**2-** Indique a qué fracción corresponde el 25% de 100% (2 puntos)

- a)  $\frac{1}{4} \frac{1}{4}$
- b)  $\frac{1}{6} \frac{1}{6}$
- c)  $\frac{3}{4} \frac{3}{4}$
- d)  $\frac{1}{25} \frac{1}{25}$

**3-** Daniela está revisando un mapa que señala las distancias desde su casa al colegio. El mapa está a una escala donde 1 cm representa por 50 mts, o sea, están en una razón de 1 es a 50. Si las distancias desde su casa al colegio es de en el mapa representa 47 centímetros ¿Cuál será la distancia representada en metros? (2 puntos)

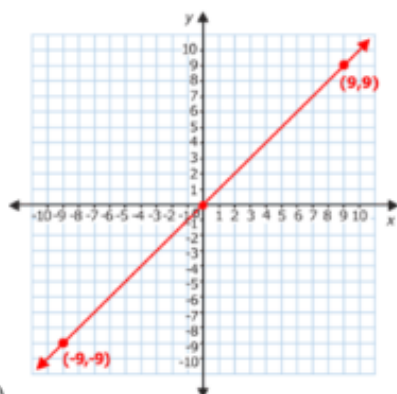
- a) 2350 mts.
- b) 2530 mts.
- c) 3250 mts.
- d) 3520 mts.

**4-** Francisco sabe que el kilo de pan vale 1150 si quiere comprar 4 kilos ¿cuánto debería pagar?(2 puntos)

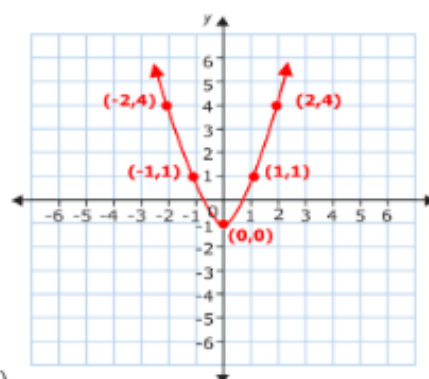
- a) \$3600
- b) \$2650
- c) \$4200
- d) \$4600

**5-** Determine cuáles de las siguientes gráficas pertenece a una función lineal (2 puntos)

## Función Lineal

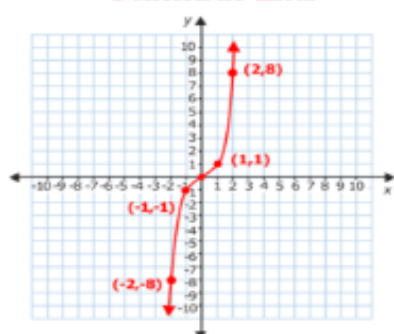


a)

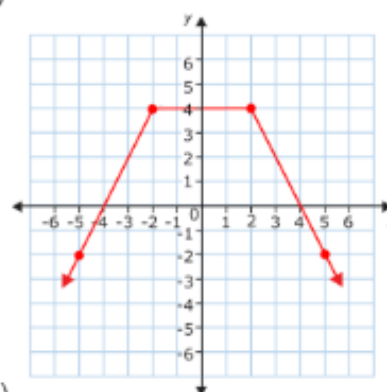


b)

## Función no lineal

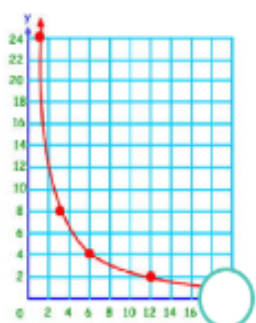


c)

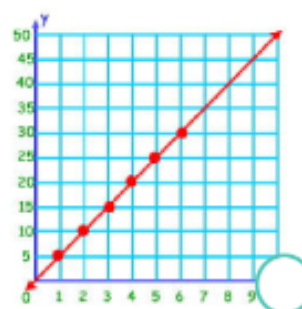


d)

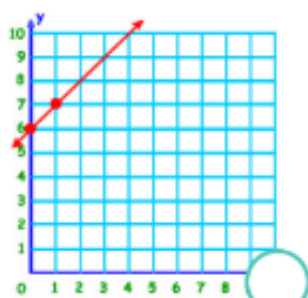
6) De los siguientes gráficos, ¿Cuál de ellos corresponde a una representación de una proporcionalidad inversa? Marca con una X la respuesta correcta. (2 puntos)



a)



b)



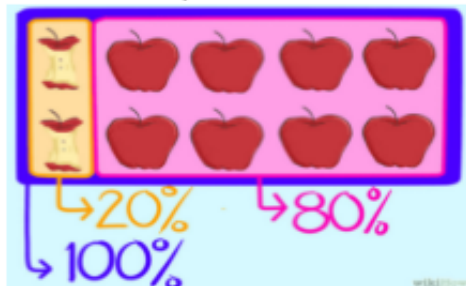
c)

d) no tiene gráfico

## II ÍTEM - Preguntas semi construidas

Lee atentamente y completa según corresponda.

7- Observa la siguiente imagen y escribe ¿Cuál de las siguientes alternativas representa la razón correcta? (1 punto)



**Respuesta:** La razón entre las manzanas comidas con las manzanas enteras es de \_\_\_\_\_.

8- Se realizó una encuesta en un curso de 34 estudiantes, donde se les preguntó cuál es su fruta preferida. Los resultados quedaron de la siguiente manera: (3 puntos)

| Piña | Frutilla | Manzana | Naranja | Plátano |
|------|----------|---------|---------|---------|
| 5    | 9        | 2       | 15      | 3       |

**Completa:**

- a) La razón entre los estudiantes que les gustan las manzanas y las naranjas es de \_\_\_\_\_.
- b) La razón entre el total de los encuestados y los que les gustan las frutillas es \_\_\_\_\_.



c) La razón entre los estudiantes que les gustan las piñas y los plátanos, con los que les gustan las manzanas es \_\_\_\_\_.

**9-** Observa los siguientes diagramas y encierra en un círculo aquellas que representan una función: (2 puntos)

**10-** En una faena, 20 trabajadores demoran 6 días en cultivar café en una plantación. ¿Cuánto tiempo les tomaría a 15 trabajadores cultivar café en la misma plantación? ¿y cuánto demorarán con 10 trabajadores? Completa la tabla e identifica el tipo de proporción a la que corresponde. (5 puntos)

| Trabajadores | Días |
|--------------|------|
| 20           | 6    |
| 15           |      |
| 10           |      |

El tipo de proporción es \_\_\_\_\_.

**11-** Se tiene la relación entre dos variables representadas por la expresión:

$f(x) = 2x + 0.75$ . Completa la tabla de valores para distintos valores de  $x$  e  $y$ . (10 puntos)

| $X$ | $Y$ | $f(x) = 2x + 0,75$ |
|-----|-----|--------------------|
| 2   |     |                    |
| 1   |     |                    |
| -2  |     |                    |
| 0   |     |                    |
| 1,5 |     |                    |

**12-** Une las opciones de las casillas según el enunciado (3 puntos)

**III ÍTEM - Preguntas de desarrollo**  
**Desarrolla de forma ordenada y legible.**

**Lee atentamente, desarrolla y responde**

**13-** Jorge trabaja 30 horas semanales, cuando recibe su liquidación se fijó que hay un descuento del 12% del sueldo que corresponde al Seguro Social. Si su sueldo bruto es de \$350.000. ¿Con cuánto dinero se quedará? (4 puntos)

**14-** Cuando abordamos un taxi, es la suma del costo fijo por subir al taxi de \$250 más un costo de \$120 por cada 200 metros recorridos. (6 puntos)

- ¿Cuál es la variable dependiente en esta situación?
- ¿Cuál es la variable independiente en esta situación?
- Escriba el valor a cancelar a un taxista como función.

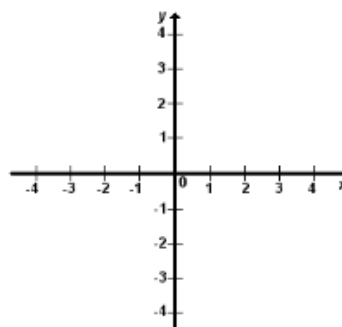
**15-** Ximena, Carolina y Constanza compraron un set de 100 pinturas acrílicas a \$54.250 para revender en el local que tienen, las quieren vender por unidad a \$1.750 (10 puntos)

¿Cuántas deberán vender para recuperar la inversión?

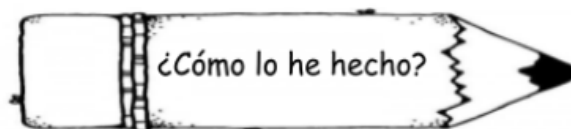
¿Qué función representa el problema planteado?

Elabora una tabla de valores y su gráfica con la función expresada anteriormente?

| x | y |
|---|---|
|   |   |
|   |   |
|   |   |
|   |   |



**Anexo 4:** Propuesta secuencia didáctica: “La amistad” - *Evaluación realizada por profesoras en formación - curso CPC Lenguaje y Comunicación II, año 2021.*



Reflexiona sobre tu aprendizaje y pinta la carita de acuerdo a tu desempeño en las actividades.

La carita feliz 😊 representa lo que aprendiste y lograste durante las actividades y la

carita triste ☹️ representa lo que te falta por lograr y aprender.

|  |   |    |
|--|---|----|
| Comprendo lo que comunica una imagen.                          | 😊 | ☹️ |
| Busco, comprendo y uso palabras nuevas.                        | 😊 | ☹️ |
| Puedo leer un texto y comprender lo expresa.                   | 😊 | ☹️ |
| Opino sobre el texto considerando los hechos que ahí aparecen. | 😊 | ☹️ |

**Anexo 5: Formulario de consentimiento informado para seminarios de grado (Padres y/o tutores)**

*Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en Educación Básica*

*Laura Zurita Barría*

*Catalina Bueno, Fernanda Calderón, Valeria Lallemand y Camila Ñancupil  
Escuela Inicial / Pedagogía en Educación Básica*

*Le invitamos a participar en el proyecto Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en educación básica a cargo de la docente Laura Zurita Barría, en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, perteneciente a la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en el presente proyecto.*

*Su participación es voluntaria y anónima. Si decide participar, puede retirarse en cualquier momento sin que por ello se vean afectados sus derechos ni acceso a los servicios que actualmente tiene. Esta investigación de seminario de grado ha sido aprobada por el Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de este proyecto le ofrecemos información respecto a su razón y objetivos, así como lo que implica su participación. Por favor lea detenidamente la siguiente información.*

***¿De qué se trata el seminario de grado al que se le invita a participar?***

*El propósito de este seminario de grado académico es corregir las prácticas educativas de las docentes en formación para transitar al desarrollo de las prácticas evaluativas docentes democratizadoras de las prácticas docentes de evaluación mediante la aplicación de diferentes estrategias efectivas, concretas y comprobables. Estas estrategias se desarrollarán en conjunto con la participación de los y las estudiantes de 5to año de enseñanza básica. En este sentido, el enfoque de la investigación es de carácter inductivo y se centra en el proceso de evaluación dirigido por los docentes hacia los propios estudiantes.*

*Esta investigación se enfoca en la incorporación de evaluaciones formativas y sumativas, con el fin de fomentar el desarrollo del aprendizaje durante el proceso educativo a través de evaluaciones, tales como; autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones. Para esto, se implementará un plan de mejora continua que implica la recopilación de datos y el análisis de los mismos con el propósito de*

*fortalecer y enriquecer el proceso educativo para así dar cuenta de un aprendizaje profundo.*

***¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en este seminario de grado?***

*Se le ha convocado con la finalidad específica de su participación en este Seminario de Grado para contribuir en la exploración de información acerca de las prácticas evaluativas en contextos educativos de las profesoras en formación. Su aporte resulta útil para el análisis de las evaluaciones realizadas por los docentes guías de educación básica, con el fin de identificar el enfoque que se aplica para resaltar y evaluar los conocimientos de los estudiantes. Su involucramiento en este proceso de investigación permitirá enriquecer la comprensión de estas prácticas y colaborar en la búsqueda de estrategias más efectivas y equitativas de evaluación.*

***¿Qué implicará su participación?***

*Su participación implica participar de una entrevista semiestructurada que incluirá una grabación de audio, que consistirá en un análisis de su labor docente en las evaluaciones aplicadas a sus estudiantes a lo largo de su carrera profesional.*

***¿Cuánto durará su participación?***

*Esta entrevista tiene un tiempo estimado de entre 20 a 30 minutos y será una sesión única.*

***¿Cuáles son los beneficios de su participación?***

*La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para dar cuenta de un aprendizaje profundo en educación básica en nuestro país.*

*Los beneficios previsibles y potenciales de este seminario de grado para usted son principalmente de naturaleza indirecta, ya que su participación contribuye al conocimiento en la disciplina investigada. Su aporte, al ser parte de esta investigación, tiene el potencial de fomentar la evolución y mejorar las estrategias de evaluación en beneficio de la educación básica.*

***¿Qué riesgos corre al participar?***

*No existen riesgos ni daños o malestares físicos o psicológicos en la participación de este estudio.*

***¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?***

*La seguridad y confidencialidad de la información y los datos que usted proporcione son de suma importancia, para esto se implementan medidas rigurosas para garantizar la protección de la privacidad de los datos recopilados en esta investigación. Todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos. Ley 19.628). Además, es importante destacar que sólo el equipo de investigadores tendrá acceso a la información. Los datos recopilados sólo serán utilizados con fines académicos y de análisis dentro del Seminario de Grado, no se compartirán con terceros ni se utilizarán para ningún otro propósito que no sea relacionado a la investigación.*

***¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?***

*Su participación en esta investigación de Seminario de Grado es completamente voluntaria y no se encuentra obligado de ninguna manera a participar. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque desde la dirección del establecimiento haya autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas. Su decisión y comodidad son primordiales en este proceso.*

***¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?***

*Esta información será utilizada en una posible ponencia para la escritura de un artículo académico o como capítulo de un libro. La información entregada tiene fines estrictamente académicos, será tratada con un alto grado de confidencialidad. Los datos recopilados serán utilizados para comprender mejores prácticas evaluativas en el ámbito educativo.*

***¿Se volverá a utilizar la información que usted entregue?***

*En caso de que la información se utilice nuevamente, sólo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa.*

**¿A quién puede contactar para saber más de este proyecto o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Laura Zurita Barria**. Su teléfono es el **+56 9 4038 8123** y email es [lzuritab@ucsh.cl](mailto:lzuritab@ucsh.cl).

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y RUT ministro/a de fe de la su

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl)

**HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HE PODIDO HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO, CON LA FINALIDAD DE COMPRENDER LOS ALCANCES DE MI PARTICIPACIÓN. HE CONOCIDO MI DERECHO A RETIRARME CUANDO LO DESEE, Y LOS DERECHOS QUE ME ASISTEN, TAL COMO CONSTA EN LA INFORMACIÓN FACILITADA EN EL ESCRITO DE LA PRESENTE CARTA.**

\_\_\_\_\_ Acepto participar del seminario de grado y ser grabado/a en audio.

\_\_\_\_\_ No aceptó participar en el seminario de grado.



Laura Zurita Barria 12860189-9

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y RUT de docente guía



Camila Fernanda Ñancupil Mariano  
18.612.577-0



Valeria Carolina Lallemand Barra  
20.244.338-9

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante



Catalina Aracelli Bueno Ruz  
20.063.448-9

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante



Fernanda Antonia Calderón Zúñiga  
20.435.588-6

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_



## **Anexo 6: Entrevista a expertos en evaluación.**

### **Entrevista para experto en evaluación**

Estimado/a experto, a continuación, te invitamos a participar de una entrevista anónima y voluntaria acerca de la diversificación en las prácticas evaluativas en la escuela. Esta entrevista forma parte de nuestra formación como profesoras en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El objetivo principal de esta investigación es validar e identificar las carencias en las prácticas evaluativas utilizadas en el sistema educativo.

Por favor, responda cada pregunta con sinceridad y responsabilidad profesional, cuentas con 30 minutos para responder dicha entrevista.

|    |   |
|----|---|
| 1. | Desde su perspectiva como profesor experto, ¿Cuáles son los elementos que cree usted que son necesarios considerar a la hora de diseñar o implementar una evaluación? |
| 2. | ¿Por qué cree que los profesores en formación inicial siguen evaluando de manera tradicional, ¿cómo se puede cambiar?   |
| 3. | ¿Qué está pasando en los programas de educación inicial?  |
| 4. | ¿Qué tipo de evaluaciones cree usted que apuntan a una práctica democratizadora en el aula?   |
| 5. | ¿Cómo el estudiante de formación inicial puede aprender prácticas democratizadoras para llevarlas al aula?  |
| 6. | Desde su mirada como experto, ¿Cuáles cree usted que son las principales carencias y/o dificultades del sistema educativo chileno actual? ¿Cómo se puede superar?     |
| 7. | ¿cómo el profesor puede cambiar las prácticas tradicionales?  |


## Anexo 7: Cuestionario a estudiantes.

### Cuestionario para estudiantes.

Estimado/a estudiante, a continuación te invitamos a participar de un cuestionario anónimo y voluntario acerca de las prácticas evaluativas en la escuela. Este cuestionario forma parte de nuestra formación como profesoras en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objetivo principal de esta investigación es conocer y comprender las prácticas evaluativas utilizadas en la educación y, específicamente en el curso 5° básico.

Recuerda responder de la manera más honesta y responsable, cuentas con 10 minutos para la resolución.

|  |
|--|
| 1. ¿Qué entiendes por evaluación? ¿Puedes dar un ejemplo?            |
| 2. ¿Qué emociones se producen en ti al enfrentarte a una evaluación? |
| 3. ¿En qué asignatura te gustan más las evaluaciones? ¿Por qué?      |
| 4. ¿Cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?                    |
| 5. ¿Cómo sería una evaluación ideal?                                 |
| 6. ¿Cómo te gustaría ser evaluado?                                   |
| 7. ¿Qué entiendes por autoevaluación?                                |
| 8. ¿Para qué sirve la autoevaluación?                                |
| 9. ¿Qué entiendes por coevaluación?                                  |
| 10. ¿Para qué sirve la coevaluación?                                 |

**Anexo 8: Validación de cuestionario a los estudiantes.**

Universidad Católica  
**Silva Henríquez**

**Descripción del Instrumento**

El instrumento que se utilizará, para el desarrollo de nuestra investigación, será un cuestionario de intereses de la evaluación para vislumbrar qué es lo que ellos conocen sobre el tema a través de diez preguntas. Se espera que ellos puedan responder de manera sincera. Este instrumento nos permitirá recoger información basada en conocimientos, experiencias de los estudiantes, analizarlo y de esta manera, tener consideraciones a la hora de implementar un plan de mejora.

A continuación, se adjuntará el instrumento para la validación.

Aspectos de identificación.

Cuestionario de intereses de la evaluación.

Estimado/a estudiante, a continuación te invitamos a participar de un cuestionario anónimo y voluntario acerca de las prácticas evaluativas en la escuela. Este cuestionario forma parte de nuestra investigación sobre las prácticas evaluativas y ejecución de tesis como profesoras en formación en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El objetivo principal de este cuestionario es conocer y tu opinión y experiencias en torno al tema recientemente mencionado. Cabe señalar que la participación es voluntaria y desinteresada, no existe ningún tipo de compensación de por medio.

Agradecemos tu tiempo y disposición para responder estas preguntas, nos sería de gran ayuda para el desarrollo de nuestra investigación.

1. ¿Qué entiendes por evaluación? ¿Puedes dar un ejemplo?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

2. ¿Qué emociones se producen en ti al enfrentarte a una evaluación?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

3. ¿En qué asignatura te gustan más las evaluaciones? ¿Por qué?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

4. ¿Cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

5. ¿Cómo sería una evaluación ideal?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

6. ¿Cómo te gustaría ser evaluado?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

7. ¿Qué entiendes por autoevaluación?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

8. ¿Para qué sirve la autoevaluación?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

9. ¿Qué entiendes por coevaluación?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

10. ¿Para qué sirve la coevaluación?

| Aprueba el ítem | Rechaza el ítem | Sugiere modificar el ítem | ¿Qué propone? |
|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|
| ✓               |                 |                           |               |

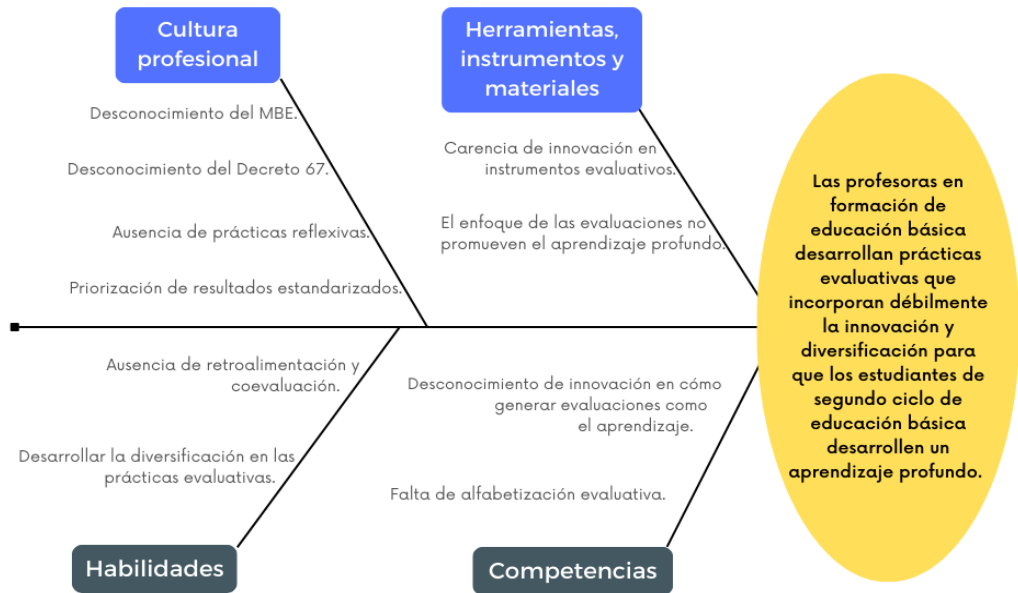
¡Muchas gracias por su colaboración!

  
Segundo Equitanda Silva  
 Nombre, rut y firma

13 630 922 - 6

**Anexo 9: Diagrama de Ishikawa**

**Diagrama de Ishikawa - Análisis causal**



**Anexo 10: Impulsores de cambio**

| <b>Experiencias humanas básicas</b> | <b>Estados cognitivos o emocionales impulsores</b>  |
|-------------------------------------|---|
| Adquirir                            | Nuevo conocimiento, habilidades o estrategias<br>Nuevas herramientas, recursos o materiales   |
| Percibir                            | Nuevas oportunidades<br>Coherencia con el trabajo<br>Claridad de las tareas<br>Disonancia entre lo que es y lo que debería ser<br>Apoyo directo   |
| Sentir                              | Autoeficacia en mi trabajo<br>Seguridad para correr riesgos<br>Confianza en los demás<br>Consideración personal<br>Identificación con ideas o personas<br>Curiosidad<br>Pertenecer a una comunidad<br>Orgullo en cumplir mis expectativas<br>Esperanza<br>Optimismo |
| Expresar                            | Valores<br>Sentido de propósito<br>Compromiso<br>Responsabilidad<br>Sentido de competencia  |
| Desear                              | Recompensas<br>Reconocimiento<br>Trato justo<br>Apoyo<br>Complacer a mis supervisores<br>Complacer a mis colegas<br>Tener autonomía<br>Encajar en mi escuela<br>Crear junto con los colegas   |
| Temer                               | Sanciones<br>Reprimendas<br>Desaprobación de mis colegas u otros adultos<br>Culpa por no alcanzar mis expectativas  |
| Darse cuenta                        | Que hay un camino/salida<br>Que tengo poder<br>Que tenemos éxito o estamos progresando<br>Que hay un problema   |
| Entender                            | A un nivel conceptual más profundo<br>Las conexiones entre fenómenos<br>Comportamiento humano a un nivel psicológico más profundo<br>Comportamiento humano incrustado en estructuras sociales/políticas/económicas  |

## Anexo 11: Planificaciones ciclo

### Clase 1: Presentación de la evaluación y realizar encuesta.

|   |   |       |                          |
|---|---|-------|--------------------------|
| Unidad                                  | Estadística y azar.   | Curso | 5tos Básicos.            |
| Subunidad                               | Datos y probabilidades.   | Fecha | 13 de noviembre de 2023. |
| Objetivo (s) de aprendizaje             | OA 26: Leer, interpretar y completar tablas, gráficos de barra simple y gráficos de línea y comunicar sus conclusiones.   |       |                          |
| Objetivo (s) de aprendizaje transversal | OA 9: Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos y criterios. |       |                          |

| Meta (s) Aprendizaje  |
|---|
| Realizar una tabla de conteo a partir de una encuesta realizada a los miembros de la comunidad educativa de acuerdo a los gustos e intereses asignados a cada grupo de manera colaborativa. |

| Conocimientos   |   |
|-----------------|---|
| Conceptuales    | Tabla de conteo, tabla de frecuencia y encuesta.              |
| Procedimentales | Realizar tabla de conteo, tabla de frecuencia y una encuesta. |
| Actitudinales   | Trabajo colaborativo.   |

| Momentos de la clase (tiempos) | Indicadores de evaluación | Tipo de evaluación e instrumentos | Actividades de aprendizaje del estudiante   | Intervención del docente  | Recursos educativos para el aprendizaje             |
|--------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---|---|---|
| Inicio (10 min)                |                           |                                   | Los y las estudiantes escuchan atentamente las instrucciones y rúbricas de evaluación leídas y explicadas por el o la docente.                          | El o la docente realiza la explicación de la evaluación en general, entregando las instrucciones, explicando y socializando la rúbrica de evaluación. | <a href="#">Instrucciones, rúbrica y check list</a> |
| Desarrollo (50 min)            |                           | Rúbrica                           | Los y las estudiantes se conforman en grupos de entre cuatro a cinco personas, para que posterior a ello comiencen a realizar la encuesta. Luego, deben | El o la docente debe acompañar el proceso y resolver dudas al respecto.<br><br>(trabajo autónomo de los estudiantes)                                  |   |



|                    |  |                       |  |  |  |
|--------------------|--|-----------------------|--|--|--|
| Cierre<br>(30 min) |  | check list<br>Rúbrica | Ordenar y realizar una tabla de frecuencia respecto de los datos obtenidos en la encuesta. |  |  |
|--------------------|--|-----------------------|--|--|--|

### Clase 2: Construcción de la evaluación.

|   |   |       |                          |
|---|---|-------|--------------------------|
| Unidad                                  | Estadística y azar.   | Curso | 5tos Básicos.            |
| Subunidad                               | Datos y probabilidades.   | Fecha | 14 de noviembre de 2023. |
| Objetivo (s) de aprendizaje             | OA 26: Leer, interpretar y completar tablas, gráficos de barra simple y gráficos de línea y comunicar sus conclusiones.   |       |                          |
| Objetivo (s) de aprendizaje transversal | OA 9: Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas cómo aplicando de manera creativa conceptos y criterios. |       |                          |

#### Meta (s) Aprendizaje

Construir tabla de frecuencia y gráfico de barra simple a partir de los resultados obtenidos mediante la encuesta realizada.

#### Conocimientos

|                 |   |
|-----------------|---|
| Conceptuales    | Tabla de frecuencia y gráfico de barras.          |
| Procedimentales | Construir tabla de frecuencia y gráfico de barra. |
| Actitudinales   | Trabajo colaborativo.                             |

| Momentos de la clase (tiempos) | Indicadores de evaluación            | Tipo de evaluación e instrumentos | Actividades de aprendizaje del estudiante   | Intervención del docente  | Recursos educativos para el aprendizaje |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|
| Inicio                         |                                      |                                   | Los y las estudiantes escuchan atentamente las instrucciones y rúbricas de evaluación leídas y explicadas por el o la docente.  | Explicación de la evaluación en general, entregando las instrucciones de la actividad que se realizará en la clase y socializando la rúbrica de evaluación. |   |
| Desarrollo                     | Completan información dada en tablas | Rúbrica                           | Posteriormente los y las estudiantes deberán construir una tabla de frecuencia y gráfico de barra, considerando sus partes y organizando los resultados obtenidos en la | El o la docente deberá realizar el acompañamiento y la resolución de dudas durante el proceso.  |   |

|        |  |                       |   |  |  |
|--------|--|-----------------------|---|--|--|
| Cierre | Responden preguntas a partir de la información extraída en gráficos de barra simple. | Rúbrica<br>Check list | finalmente, los y las estudiantes realizan el análisis de su gráfico a partir de los resultados obtenidos, se deben considerar las preguntas orientadoras. para finalmente responder el check list. | el o la docente dará las indicaciones y el acompañamiento para poder realizar el análisis de los resultados y posteriormente para responder el check list. |  |
|--------|--|-----------------------|---|--|--|

### Clase 3: Presentación y reflexión.

|   |   |       |                          |
|---|---|-------|--------------------------|
| Unidad                                  | Estadística y azar.   | Curso | 5tos Básicos             |
| Subunidad                               | Datos y probabilidades.   | Fecha | 17 de noviembre de 2023. |
| Objetivo (s) de aprendizaje             | OA 26: Leer, interpretar y completar tablas, gráficos de barra simple y gráficos de línea y comunicar sus conclusiones.   |       |                          |
| Objetivo (s) de aprendizaje transversal | OA 9: Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas cómo aplicando de manera creativa conceptos y criterios. |       |                          |

#### Meta (s) Aprendizaje

Explicar la encuesta realizada a través de la tabla de frecuencia y gráficos de barra simple.

#### Conocimientos

|                 |  |
|-----------------|--|
| Conceptuales    | tabla de conteo, tabla de frecuencia y gráfico de barra. |
| Procedimentales | organizar y realizar presentación del trabajo            |
| Actitudinales   | Trabajo colaborativo.                                    |

| Momentos de la clase (tiempos) | Indicadores de evaluación | Tipo de evaluación e instrumentos | Actividades de aprendizaje del estudiante   | Intervención del docente   | Recursos educativos para el aprendizaje |
|--------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---|--|---|
| inicio                         |                           |                                   | En primera instancia los estudiantes escuchan con atención las indicaciones que dará la o el docente, para luego comenzar a organizar sus presentaciones. | el o la docente comienza la clase saludando para luego presentar y explicar el objetivo de la clase y la rúbrica de evaluación. posteriormente dará las indicaciones para comenzar a organizar la presentación de los grupos |   |

|            |   |                                |  |  |  |
|------------|---|--------------------------------|--|--|--|
| desarrollo | Leen e interpretan información dada en tablas | Rúbrica                        | Los y las estudiantes comenzarán a exponer sus presentaciones en un máximo de 5 minutos. | el o la docente, da las indicaciones para comenzar con las presentaciones, haciendo énfasis en el respeto dentro del aula. acompañando y resolviendo dudas durante el proceso. |  |
| cierre     |   | autoevaluación<br>Coevaluación | Finalmente, deben responder la auto y coevaluación.                                      | el o la docente luego de finalizar con las presentaciones, deberá explicar la coevaluación y autoevaluación.   |  |

## Anexo 12: Formulario de asentimiento informado para seminario de grado.

### FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA SEMINARIOS DE GRADO

Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en Educación Básica.

Laura Zurita Barría.

Catalina Bueno, Fernanda Calderón, Valeria Lallemand y Camila Ñancupil  
Escuela Inicial / Pedagogía en Educación Básica

Hola, mi nombre es Laura Zurita Barría y trabajo en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, perteneciente a la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación, de la Universidad Católica Silva Henríquez. Actualmente me encuentro a cargo del proyecto de seminario de grado de las estudiantes de la carrera de Pedagogía de Educación Básica, quienes están realizando un estudio para conocer acerca de Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para fomentar un aprendizaje profundo en Educación Básica, con el objetivo de transformar las prácticas evaluativas tradicionales proporcionadas por las profesoras de Educación Básica, implementando evaluaciones que contengan retroalimentación, autoevaluación y/o coevaluación para favorecer un proceso de aprendizaje profundo en los y las estudiantes, por lo que para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Estamos invitando a participar a todos tus compañeros y compañeras de curso a completar una encuesta anónima, es decir, en el que no se preguntará tu nombre, y que no tiene respuestas buenas ni malas. La idea, es saber tú opinión sobre *las evaluaciones*. Responder la encuesta, no debería tomarte más de 30 minutos.

Tu participación en el proyecto es voluntaria, por lo que, aunque tu papá/mamá/tutor haya dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el proyecto. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el proyecto, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, puedes manifestarlo libremente sin que signifique problema.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas ni daremos a conocer que eres tú quien las ha emitido, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este proyecto de seminario de grado.

También puedes pedirle a tu papá/mamá/tutor que puedan tomar contacto con Marina Alvarado Cornejo, presidenta del Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez al correo [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl), en caso de que sientas que tus derechos han sido vulnerados.

Por favor, marca tu opción con una cruz y complete sus datos:

Acepto participar en el seminario de grado.

No acepto participar en el seminario de grado.





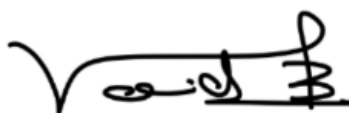
Laura Zurita Barria 12860189-9

Nombre, firma y RUT de docente guía

Nombre, firma y RUT del/ de la menor



Camila Fernanda Nancupil Mariano  
18.612.577-0



Valeria Carolina Lallemand Barra  
20.244.338-9



Catalina Araceli Bueno Ruz  
20.063.448-9



Fernanda Antonia Calderón Zúñiga  
20.435.588-6

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo 13: Carta de autorización dirigida a instituciones para seminario de grado.

### CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRIGIDA A INSTITUCIONES PARA SEMINARIOS DE GRADO

#### Estimado/a Director/a:

Le invitamos a participar en el proyecto Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en educación básica a cargo de la docente Laura Zurita Barría, en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, perteneciente a la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en el presente proyecto.

#### ¿De qué se trata el seminario de grado?

El propósito de este seminario de grado académico es promover la democratización de las prácticas de evaluación mediante la aplicación de diferentes estrategias efectivas, concretas y comprobables. Estas estrategias se desarrollarán en conjunto con la participación de los y las estudiantes de 5to año A y B de enseñanza básica de la escuela Básica Blas Cañas. En este sentido, el enfoque de la investigación es de carácter inductivo y se centra en el proceso de evaluación dirigido por los docentes hacia los propios estudiantes.

Esta investigación se enfoca en transitar a prácticas evaluativas, basadas en el enfoque de evaluación como aprendizaje mediante el desarrollo de evaluaciones formativas y sumativas, tales como; autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones. Para esto, se implementará un plan de mejora continua que implica la recopilación de datos y el análisis de los mismos con el propósito de fortalecer y enriquecer el proceso educativo para así dar cuenta de un aprendizaje profundo.

#### ¿En qué consiste la participación de su comunidad?

La participación de su comunidad en este proyecto refiere a la contribución del partícipe que forman parte de la comunidad educativa. La elección de estas personas se ha basado en criterios específicos. Las personas elegidas comprenderán tanto equipo directivo como estudiantes de quinto año de enseñanza básica, ya que sus vivencias y percepciones aportarán valiosa información a este estudio.

La participación del equipo directivo se llevará a cabo mediante entrevistas semiestructuradas individuales con acceso a grabación, las cuales nos permitirán profundizar en sus experiencias y la forma en que realizan diferentes evaluaciones. Cada entrevista tiene una duración estimada de 20 a 30 minutos y será una sesión única. Por otro lado, la participación de los estudiantes se lleva a cabo a través del ciclo evaluativo de aprendizaje.

#### ¿Tiene algún riesgo o beneficio su participación?

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. No existe ningún riesgo asociado a su participación, así como tampoco alguna retribución o beneficio directo. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para dar cuenta de un aprendizaje profundo en educación básica en nuestro país.

Los beneficios previsible y potenciales de este seminario de grado para usted son principalmente de naturaleza indirecta, ya que su participación contribuye al conocimiento en la disciplina investigada. Su aporte, al ser parte de esta investigación, tiene el potencial de fomentar la evolución y mejorar las estrategias de evaluación en beneficio de la educación básica.



**¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?**

Esta información será utilizada en una posible ponencia para la escritura de un artículo académico o como capítulo de un libro. La información entregada tiene fines estrictamente académicos, será tratada con un alto grado de confidencialidad. Los datos recopilados serán utilizados para comprender mejores prácticas evaluativas en el ámbito educativo. En caso de que la información se utilice nuevamente, sólo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa.

**¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a *Laura Zurita Barria*. Su teléfono es el +56 9 4038 8123 y su email es [lzuritab@ucsh.cl](mailto:lzuritab@ucsh.cl).

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Comejo. Contacto: [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl)

Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

\_\_\_\_\_ Autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

\_\_\_\_\_ No autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.



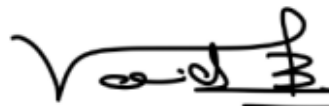
Laura Zurita Barria 12860189-9

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y RUT director/a

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y RUT de docente guía



Camila Fernanda Nancupil Mariano  
18.612.577-0



Valeria Carolina Lallemand Barra  
20.244.338-9





## Anexo 14: Formulario de consentimiento informado para seminario de grado - experto en evaluación.

### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SEMINARIOS DE GRADO EXPERTOS EN EVALUACIÓN

Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en  
Educación Básica  
Laura Zurita Barria

Catalina Bueno, Fernanda Calderón, Valeria Lallemand y Camila Riancupil  
Escuela Inicial / Pedagogía en Educación Básica

Le invitamos a participar en el proyecto *Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en educación básica* a cargo de la docente Laura Zurita Barria, en la carrera de *Pedagogía en Educación Básica*, perteneciente a la *Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación*, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en el presente proyecto.

Su participación es voluntaria y anónima. Si decide participar, puede retirarse en cualquier momento sin que por ello se vean afectados sus derechos ni acceso a los servicios que actualmente tiene. Esta investigación de seminario de grado ha sido aprobada por el Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de este proyecto le ofrecemos información respecto a su razón y objetivos, así como lo que implica su participación. Por favor lea detenidamente la siguiente información.

#### ¿De qué se trata el seminario de grado al que se le invita a participar?

El propósito de este seminario de grado académico es corregir las prácticas educativas de las docentes en formación para transitar al desarrollo de las prácticas evaluativas docentes democratizadoras de las prácticas docentes de evaluación mediante la aplicación de diferentes estrategias efectivas, concretas y comprobables. Estas estrategias se desarrollarán en conjunto con la participación de los y las estudiantes de 5to año de enseñanza básica. En este sentido, el enfoque de la investigación es de carácter inductivo y se centra en el proceso de evaluación dirigido por los docentes hacia los propios estudiantes.

Esta investigación se enfoca en la incorporación de evaluaciones formativas y sumativas, con el fin de fomentar el desarrollo del aprendizaje durante el proceso educativo a través de evaluaciones, tales como; autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones. Para esto, se implementará un plan de mejora continua que implica la recopilación de datos y el análisis de los mismos con el propósito de fortalecer y enriquecer el proceso educativo para así dar cuenta de un aprendizaje profundo.

#### ¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en este seminario de grado?

Se le ha convocado con la finalidad específica de su participación en este Seminario de Grado para contribuir en la exploración de información acerca de las prácticas evaluativas en contextos educativos de las profesoras en formación. Su aporte resulta útil para el análisis de las evaluaciones realizadas por los docentes guías de educación básica, con el fin de identificar el enfoque que se aplica para resaltar y evaluar los conocimientos de los estudiantes. Su involucramiento en este proceso de investigación permitirá enriquecer la comprensión de estas prácticas y colaborar en la búsqueda de estrategias más efectivas y equitativas de evaluación.

#### ¿Qué implicará su participación?





Su participación implica participar de una entrevista semiestructurada que incluirá una grabación de audio, que consistirá en un análisis de su labor docente en las evaluaciones aplicadas a sus estudiantes a lo largo de su carrera profesional.

**¿Cuánto durará su participación?**

Esta entrevista tiene un tiempo estimado de entre 20 a 30 minutos y será una sesión única.

**¿Cuáles son los beneficios de su participación?**

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de *Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para dar cuenta de un aprendizaje profundo en educación básica* en nuestro país.

Los beneficios preVISIBLES y potenciales de este seminario de grado para usted son principalmente de naturaleza indirecta, ya que su participación contribuye al conocimiento en la disciplina investigada. Su aporte, al ser parte de esta investigación, tiene el potencial de fomentar la evolución y mejorar las estrategias de evaluación en beneficio de la educación básica.

**¿Qué riesgos corre al participar?**

No existen riesgos ni daños o malestares físicos o psicológicos en la participación de este estudio.

**¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?**

La seguridad y confidencialidad de la información y los datos que usted proporcione son de suma importancia, para esto se implementan medidas rigurosas para garantizar la protección de la privacidad de los datos recopilados en esta investigación. Todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos. (Ley 19.628). Además, es importante destacar que sólo el equipo de investigadores tendrá acceso a la información. Los datos recopilados sólo serán utilizados con fines académicos y de análisis dentro del Seminario de Grado, no se compartirán con terceros ni se utilizarán para ningún otro propósito que no sea relacionado a la investigación.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?**

Su participación en esta investigación de Seminario de Grado es completamente voluntaria y no se encuentra obligado de ninguna manera a participar. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque desde la dirección del establecimiento haya autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas. Su decisión y comodidad son primordiales en este proceso.

**¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?**

Esta información será utilizada en una posible ponencia para la escritura de un artículo académico o como capítulo de un libro. *La información entregada tiene fines estrictamente académicos, será tratada con un alto grado de confidencialidad. Los datos recopilados serán utilizados para comprender mejores prácticas evaluativas en el ámbito educativo.*

**¿Se volverá a utilizar la información que usted entregue?**



En caso de que la información se utilice nuevamente, sólo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa.

**¿A quién puede contactar para saber más de este proyecto o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a *Laura Zurita Barria*. Su teléfono es el +56 9 4038 8123 y su email es [lzurita@ucsh.cl](mailto:lzurita@ucsh.cl).

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Comejo. Contacto: [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl)

**HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HE PODIDO HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO, CON LA FINALIDAD DE COMPRENDER LOS ALCANCES DE MI PARTICIPACIÓN. HE CONOCIDO MI DERECHO A RETIRARME CUANDO LO DESEE, Y LOS DERECHOS QUE ME ASISTEN, TAL COMO CONSTA EN LA INFORMACIÓN FACILITADA EN EL ESCRITO DE LA PRESENTE CARTA.**

Acepto participar del seminario de grado y ser grabado/a en audio.

No acepto participar en el seminario de grado.



Laura Zurita Barria 12860189-9

---

Nombre, firma y RUT de docente guía

---

Nombre, firma y RUT ministro/a de fe de la





Catalina Araceli Bueno Ruz  
20.063.448-9



Fernanda Antonia Calderón Zúñiga  
20.435.588-6

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante



Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo 15: Declaración de responsabilidad ética de docentes y estudiantes para el seminario de grado.

### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SEMINARIOS DE GRADO

#### EXPERTOS EN EVALUACIÓN

Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en

Educación Básica

Laura Zurita Barría

Catalina Bueno, Fernanda Calderón, Valeria Lallemand y Camila Ñancupil

Escuela Inicial / Pedagogía en Educación Básica

Le invitamos a participar en el proyecto *Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje profundo en educación básica* a cargo de la docente Laura Zurita Barría, en la carrera de *Pedagogía en Educación Básica*, perteneciente a la *Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación*, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en el presente proyecto.

Su participación es voluntaria y anónima. Si decide participar, puede retirarse en cualquier momento sin que por ello se vean afectados sus derechos ni acceso a los servicios que actualmente tiene. Esta investigación de seminario de grado ha sido aprobada por el Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de este proyecto le ofrecemos información respecto a su razón y objetivos, así como lo que implica su participación. Por favor lea detenidamente la siguiente información.

#### ¿De qué se trata el seminario de grado al que se le invita a participar?

El propósito de este seminario de grado académico es corregir las prácticas educativas de las docentes en formación para transitar al desarrollo de las prácticas evaluativas docentes democratizadoras de las prácticas docentes de evaluación mediante la aplicación de diferentes estrategias efectivas, concretas y comprobables. Estas estrategias se desarrollarán en conjunto con la participación de los y las estudiantes de 5to año de enseñanza básica. En este sentido, el enfoque de la investigación es de carácter inductivo y se centra en el proceso de evaluación dirigido por los docentes hacia los propios estudiantes.

Esta investigación se enfoca en la incorporación de evaluaciones formativas y sumativas, con el fin de fomentar el desarrollo del aprendizaje durante el proceso educativo a través de evaluaciones, tales como; autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones. Para esto, se implementará un plan de mejora continua que implica la recopilación de datos y el análisis de los mismos con el propósito de fortalecer y enriquecer el proceso educativo para así dar cuenta de un aprendizaje profundo.

#### ¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en este seminario de grado?

Se le ha convocado con la finalidad específica de su participación en este Seminario de Grado para contribuir en la exploración de información acerca de las prácticas evaluativas en contextos educativos de las profesoras en formación. Su aporte resulta útil para el análisis de las evaluaciones realizadas por los docentes guías de educación básica, con el fin de identificar el enfoque que se aplica para resaltar y evaluar los conocimientos de los estudiantes. Su involucramiento en este proceso de investigación permitirá enriquecer la comprensión de estas prácticas y colaborar en la búsqueda de estrategias más efectivas y equitativas de evaluación.

#### ¿Qué implicará su participación?



Su participación implica participar de una entrevista semiestructurada que incluirá una grabación de audio, que consistirá en un análisis de su labor docente en las evaluaciones aplicadas a sus estudiantes a lo largo de su carrera profesional.

**¿Cuánto durará su participación?**

Esta entrevista tiene un tiempo estimado de entre 20 a 30 minutos y será una sesión única.

**¿Cuáles son los beneficios de su participación?**

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de *Innovación y diversificación en las prácticas evaluativas para dar cuenta de un aprendizaje profundo en educación básica* en nuestro país.

Los beneficios previsibles y potenciales de este seminario de grado para usted son principalmente de naturaleza indirecta, ya que su participación contribuye al conocimiento en la disciplina investigada. Su aporte, al ser parte de esta investigación, tiene el potencial de fomentar la evolución y mejorar las estrategias de evaluación en beneficio de la educación básica.

**¿Qué riesgos corre al participar?**

No existen riesgos ni daños o malestares físicos o psicológicos en la participación de este estudio.

**¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?**

La seguridad y confidencialidad de la información y los datos que usted proporcione son de suma importancia, para esto se implementan medidas rigurosas para garantizar la protección de la privacidad de los datos recopilados en esta investigación. Todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos. (Ley 19.628). Además, es importante destacar que sólo el equipo de investigadores tendrá acceso a la información. Los datos recopilados sólo serán utilizados con fines académicos y de análisis dentro del Seminario de Grado, no se compartirán con terceros ni se utilizarán para ningún otro propósito que no sea relacionado a la investigación.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?**

Su participación en esta investigación de Seminario de Grado es completamente voluntaria y no se encuentra obligado de ninguna manera a participar. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque desde la dirección del establecimiento haya autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas. Su decisión y comodidad son primordiales en este proceso.

**¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?**

Esta información será utilizada en una posible ponencia para la escritura de un artículo académico o como capítulo de un libro. *La información entregada tiene fines estrictamente académicos, será tratada con un alto grado de confidencialidad. Los datos recopilados serán utilizados para comprender mejores prácticas evaluativas en el ámbito educativo.*

**¿Se volverá a utilizar la información que usted entregue?**



En caso de que la información se utilice nuevamente, sólo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa.

**¿A quién puede contactar para saber más de este proyecto o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a *Laura Zurita Barria*. Su teléfono es el +56 9 4038 8123 y su email es [lzuritab@ucsh.cl](mailto:lzuritab@ucsh.cl).

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl)

**HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HE PODIDO HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO, CON LA FINALIDAD DE COMPRENDER LOS ALCANCES DE MI PARTICIPACIÓN. HE CONOCIDO MI DERECHO A RETIRARME CUANDO LO DESEE, Y LOS DERECHOS QUE ME ASISTEN, TAL COMO CONSTA EN LA INFORMACIÓN FACILITADA EN EL ESCRITO DE LA PRESENTE CARTA.**

Acepto participar del seminario de grado y ser grabado/a en audio.

No acepto participar en el seminario de grado.



Laura Zurita Barria 12860189-9

-----  
Nombre, firma y RUT de docente guía

-----  
Nombre, firma y RUT ministro/a de fe de la





Camila Fernanda Nancupil Mariano  
18.612.577-0

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante



Valeria Carolina Lallemand Barra  
20.244.338-9

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante



Catalina Aracelli Bueno Ruz  
20.063.448-9

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante



Fernanda Antonia Calderón Zúñiga  
20.435.588-6

-----  
Nombre, firma y RUT de estudiante

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_





## Anexo 16: Evidencia de cuestionario a estudiantes.



### Cuestionario para estudiantes.

Estimado/a estudiante, a continuación te invitamos a participar de un cuestionario anónimo y voluntario acerca de las prácticas evaluativas en la escuela. Este cuestionario forma parte de nuestra investigación sobre las prácticas evaluativas y ejecución de tesis como profesoras en formación en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El objetivo principal de este cuestionario es conocer y tu opinión y experiencias en torno al tema recientemente mencionado. Cabe señalar que la participación es voluntaria y desinteresada, no existe ningún tipo de compensación de por medio.

Agradecemos tu tiempo y disposición para responder estas preguntas, nos sería de gran ayuda para el desarrollo de nuestra investigación.

|  |
|--|
| <p>1. ¿Qué entiendes por evaluación? ¿Puedes dar un ejemplo?</p> <p>yo por evaluación entiendo que es una ficha o carpeta de hojas donde te hacen preguntas</p>                                    |
| <p>2. ¿Qué emociones se producen en ti al enfrentarte a una evaluación?</p> <p>A mi me produce nervios y un poco de miedo porque nose como me va a ir</p>  |
| <p>3. ¿En qué asignatura te gustan más las evaluaciones? ¿Por qué?</p> <p>En matematica y historia ya que son materias que me gustan y se me hacen faciles</p>                                     |
| <p>4. ¿Cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?</p> <p>me gustan las evaluaciones escritas pero las practicas tambien Pero preferiro las practica y que fueran más tematicas y divertidas</p> |



5. ¿Cómo sería una evaluación ideal?

Solo con preguntas de  
alternativa

6. ¿Cómo te gustaría ser evaluado?

De manera inmediata

7. ¿Qué entiendes por autoevaluación?

que tu mismo te evalúas

8. ¿Para qué sirve la autoevaluación?

para saber que puntuación  
nos damos o para saber  
nuestra opinión de nosotros

9. ¿Qué entiendes por coevaluación?

noce que es coevaluación  
!!

10. ¿Para qué sirve la coevaluación?

noce porque no noce !!  
que es.

## Anexo 17: Evidencia de cuestionario a estudiantes.



### Cuestionario para estudiantes.

Estimado/a estudiante, a continuación te invitamos a participar de un cuestionario anónimo y voluntario acerca de las prácticas evaluativas en la escuela. Este cuestionario forma parte de nuestra investigación sobre las prácticas evaluativas y ejecución de tesis como profesoras en formación en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El objetivo principal de este cuestionario es conocer y tu opinión y experiencias en torno al tema recientemente mencionado. Cabe señalar que la participación es voluntaria y desinteresada, no existe ningún tipo de compensación de por medio.

Agradecemos tu tiempo y disposición para responder estas preguntas, nos sería de gran ayuda para el desarrollo de nuestra investigación.

|  |
|--|
| <p>1. ¿Qué entiendes por evaluación? ¿Puedes dar un ejemplo?</p> <p>Yo entiendo que una Evaluación es una guía que tiene Notas</p>   |
| <p>2. ¿Qué emociones se producen en ti al enfrentarte a una evaluación?</p> <p>Las Emociones que yo siento cuando Hay una Evaluación es Miedo.</p>   |
| <p>3. ¿En qué asignatura te gustan más las evaluaciones? ¿Por qué?</p> <p>La Asignatura que me gusta más Hacer las Evaluaciones es en Lenguaje Por que me gusta la mates</p>                             |
| <p>4. ¿Cómo te gustaría que fueran las evaluaciones?</p> <p>A mi me gustaria que las Evaluaciones Sean De Comprension lectora Y De Alternativas O Tambien de O poemas y Nosotros creamos los Poemas.</p> |

5. ¿Cómo sería una evaluación ideal?

Para mi la Prueba Perfecta es cuando presentamos oral.

6. ¿Cómo te gustaría ser evaluado?

A mi me gustaría Presentación Oral.

7. ¿Qué entiendes por autoevaluación?

Yo Entiendo que Autoevaluación es que tu te evalúes tu solo que seas Honesta o Honesto.

8. ¿Para qué sirve la autoevaluación?

Las evaluaciones son para que tu seas <sup>AUTO</sup> Honesto y para que te evalúes a ti mismo y que sepas en lo que te equivoques.

9. ¿Qué entiendes por coevaluación?

Yo Entiendo que ~~COEVALUACION~~ es NOSE

10. ¿Para qué sirve la coevaluación?

NOSE

**Anexo 18: Rúbrica de evaluación.**

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN GRUPAL: “ENCUESTA, TABLA Y GRÁFICOS”.**

|                                 |  |  |
|---------------------------------|--|--|
| <b>Puntaje total: 21 puntos</b> | <b>Puntaje obtenido:</b>                       |  |
| <b>Escala: 60%</b>              | <b>Puntaje mínimo de aprobación: 13 puntos</b> |  |

| <b>Criterios a evaluar</b>                   | <b>Logrado (3 puntos)</b>   | <b>Medianamente logrado (2 puntos)</b>   | <b>Por lograr (1 punto)</b>  |
|--|---|--|--|
| <b>Realiza encuestas</b>                     | Realizan entre 30 y 40 encuestas dentro de la comunidad educativa.  | Recopilan entre 20 y 30 encuestas dentro de la comunidad educativa.  | Recopilan menos de 20 encuestas dentro de la comunidad educativa.  |
| <b>Construcción de tabla de frecuencias.</b> | Construye una tabla de frecuencia, considerando todos los elementos (título, categorías, frecuencia o cantidad y total).  | Construye una tabla de frecuencia, sin embargo, faltan algunos elementos (título, categorías, frecuencia o cantidad y total).  | Construye una tabla de frecuencia, sin embargo, falta gran parte de los elementos (título, categorías, frecuencia o cantidad y total).   |
| <b>Construcción de gráfico.</b>              | La información de la tabla de frecuencia es completa: clara y comprensible, presentando todas las partes del gráfico de barra simple (título, eje vertical, eje horizontal y barras). | La información de la tabla de frecuencia es puesta en un gráfico de barra simple, se logra identificar visualmente, pero presenta un error. Presenta 3 partes del gráfico de barra simple. (título, eje vertical, eje horizontal, barras). | La información de la tabla de frecuencia puesta en un gráfico carece de información explícita, presenta errores. Presenta 2 o menos partes del gráfico de barra simple (título, eje vertical, eje horizontal, barras). |
| <b>Exposición oral</b>                       | Se realiza una exposición clara, organizada y concisa que contenga los cuatro criterios (tabla de conteo, tabla de frecuencia, gráfico de barra e interpretación)                     | Se realiza una exposición poco clara, organizada y concisa presentando sólo tres de los criterios trabajados.  | Se realiza una exposición poco clara y poco organizada presentando menos de tres criterios trabajados.   |
| <b>Participación en la presentación</b>      | Todos los integrantes del grupo participan en la presentación, demostrando capacidad de organización y manejo de la   | La mayoría de los integrantes participan en la presentación pero existe desorganización y/o no todos manejan con claridad la   | Dos o más estudiantes no participan de la presentación, se evidencia una desorganización en la presentación y no   |

|                                      |   |   |  |
|--------------------------------------|---|---|--|
|                                      | temática trabajada.   | temática trabajada.   | hay una claridad de la temática trabajada.   |
| <b>Uso de lenguaje matemático</b>    | Presentan un uso de lenguaje matemático adecuado, variado y comprensible.   | Presentan un uso de lenguaje matemático medianamente adecuado, variado y comprensible.                              | Presentan un uso de lenguaje matemático levemente adecuado, variado y comprensible.                      |
| <b>Trabajo en clases y en equipo</b> | Todos los integrantes del grupo trabajan y aportan en cada uno de los procesos para la construcción de la evaluación. | Sólo algunos de los integrantes del grupo trabajan y aportan en los procesos para la construcción de la evaluación. | Sólo un integrante del grupo trabaja y realiza todos los procesos para la construcción de la evaluación. |

**Anexo 19: Entrevista a experto****ENTREVISTA SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS****Fecha:** 02 de noviembre de 2023**Hora:** 14:00 hrs.**Lugar (ciudad y sitio específico):** Santiago, oficina Escuela Inicial.**Entrevistador (a):** Camila Fernanda Ñancupil Mariano.**Entrevistado (a):** Segundo Edgardo Teofilo Sepúlveda Silva.

**Entrevistadora:** Bueno profesor Segundo, le anticipamos un poco que en realidad esta entrevista es para la realización de nuestra tesis, porque necesitamos que (...) no, si no le daremos tanta seriedad, pero más que nada, le estoy explicando que es para la realización de nuestra tesis, porque bueno, en base a su experiencia, sus estudios; necesitamos a alguien que nos respalde, nos avale y también nos oriente respecto al tema de la evaluación en general, que es nuestro tema central de de tesis. Entonces, es por eso que nosotros estamos acudiendo a usted; esta es una entrevista semi estructurada, es decir, contamos con una cierta cantidad de preguntas, pero, no quiere decir que no podamos (...)

**Entrevistado:** Que podrían salir otras.

**Entrevistadora:** Exactamente, así que, vamos a lo que vinimos. Entonces, desde su perspectiva como profesor experto, ¿Cuáles son los elementos que cree usted, que son necesarios para considerar, a la hora de diseñar e implementar una evaluación?

**Entrevistado:** Mira, ahí yo dividiría los elementos en dos grandes categorías: una que tiene que ver cómo mirar al estudiante como persona, y eso implica el reconocimiento de de de sus intereses, de sus expectativas, de la forma en la que aprende, que muchas veces no se miran, porque se hacen evaluaciones homogéneas. Y por otro lado, hay una cuestión más no sé si pedagógica, porque lo otro también es pedagógico, pero es una cuestión que tiene que ver con el objeto de estudio, que en este caso tendría que ser en función de los objetivos de aprendizaje, los indicadores asociados al aprendizaje que es importante evaluar, porque a veces también se pierde el foco y se termina evaluando cuestiones mucho más transversales, y no se llega al aprendizaje propiamente tal. Entonces yo creo que esa es como dos grupos de elementos que son relevantes al momento de plantear una evaluación. Ahora, también es importante considerar los tiempos, los tiempos cuando se plantea la evaluación, porque la forma tradicional, plantea la evaluación al término de un proceso, lo que yo creo ahí es que la evaluación debe estar definida al inicio del proceso, porque cuando un estudiante tiene claridad respecto de qué es lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar, hay muchas más posibilidades de éxito y el éxito está asociado al aprendizaje, o sea tiene más posibilidades de aprender, entonces, otro elemento importante es que los profesores cuando plantean su evaluación, deben pensar de qué manera, la evaluación que están proponiendo, está orientando al aprendizaje, más que, midiendo, controlando; sino cómo genera a partir de un procedimiento evaluativo, genera una oportunidad de aprendizaje. Entonces como primera condición de la evaluación es que esté orientando; orientando para que el estudiante tenga éxito.

**Entrevistadora:** Claro, usted dice al principio, pero al principio por ejemplo ¿Cuando uno comienza a planificar una unidad, ahí debería definirse según usted la evaluación?

**Entrevistado:** De hecho, creo que el profesor, primero, tiene que planificar la evaluación para planificar la unidad. Porque cuando ellos siempre (...) me planteo tres preguntas cuando voy a diseñar una planificación. Primero, ¿Qué voy a evaluar? y cuando me respondo es que voy a evaluar, yo tengo claridad respecto de qué es lo que quiero que aprendan mis estudiantes. Segundo, pregunto ¿Cómo voy a evaluar? y en el fondo, defino el procedimiento evaluativo y desde esa perspectiva también tengo claridad de cómo quiero que aprendan mis estudiantes y como te decía anteriormente, tengo que considerar a mis estudiantes, porque si yo solo lo hago como yo quiero evaluar, desde mi perspectiva, probablemente no vaya a ser significativo para los estudiantes. Entonces ahí es importante tomarle el parecer a los estudiantes también, no solo como les gusta, sino que también, qué es lo que quieren aprender; qué otras competencias quieren desarrollar con el tipo de evaluación. Y la tercera pregunta que me planteo, es ¿Para qué voy a evaluar? generalmente esa respuesta, uno desde una perspectiva tradicional, se encuentra con que te dicen que van a evaluar para saber cuánto han aprendido los estudiantes, y en realidad creo que cuando uno se responde esa pregunta, tiene que responderse siempre para que mi estudiante aprendan, entonces, esa es la lógica, decir ¿Cómo hago que la que la evaluación sea lo suficientemente clara? para entregarle luces, guía, para lograr el aprendizaje que se espera.

**Entrevistadora:** Anteriormente, usted hablaba como del equilibrio, de las dos cosas que usted considera al momento de evaluar, de la perspectiva más pedagógica y también la otra como más humana, acercándose a los intereses del estudiantes ¿En qué momento se logra ese equilibrio? porque inicialmente, uno tiene esas falencias, pero, ¿En qué momento se logra? o es a través del proceso.

**Entrevistado:** Sí, mira, esa es una buena pregunta, tanto como cuando uno se pregunta por la evaluación inicial, y uno cree que la evaluación inicial, se hace al inicio, como dice el nombre, y claro, uno puede recoger una información relevante al inicio del proceso, no obstante, esa evaluación inicial, y ese equilibrio que uno va logrando, en la medida que interactúa con sus estudiantes. Yo no puedo, a partir de una aplicación de un instrumento al inicio, tener toda esa información, entonces la evaluación si bien yo me la planteó al inicio, no puede ser rígida, tiene que irse adaptando en la medida que yo empiezo a interactuar con los estudiantes, voy comprendiendo mejor, tanto, a la persona que está detrás del estudiante, como también el proceso que está llevando para aprender. Entonces es algo que se complementa, no es que exista un momento donde uno llega a esa comprensión. Entre más interacción tú tienes con tus estudiantes, más vas entendiéndolos, comprendiéndolos.

**Entrevistadora:** Ok, ahora llevándolo a otro punto, entendiendo su trayectoria y su formación en su estudio, en cuanto a la evaluación, pero también como su rol como jefe de carrera, ¿Por qué cree usted entonces, que los profesores de formación inicial, de la escuela educación básica, siguen evaluando de manera tradicional? ¿Cómo se puede cambiar, cómo se puede superar esa barrera?

**Entrevistado:** ¿Te refieres a los académicos o a los titulados de educación?

**Entrevistadora:** A los que estamos siendo formados, se siguen perpetuando estas prácticas de tipo evaluativas tradicional.

**Entrevistado:** Bueno mira, porque primero, yo creo que tiene que ver mucho con la formación de base, una de las creencias más difíciles de desarraigar en los profesores en formación y en los académicos diría yo, es la la creencia sobre la evaluación. Primero, porque un estudiante que llega a estudiar pedagogía, ha pasado doce años en la escuela, o sea, doce años de experiencia de una evaluación tradicional. Y es muy difícil en la universidad cambiarlo, dado que puede haber uno o dos que se especializan en evaluación y planteen una una evaluación distinta pero el resto, sigue evaluando cómo evalúan en la escuela, entonces eso por una parte, por eso se hace tan complejo en los estudiantes de pedagogía. También creo que en los académicos, tiene que ver con la formación que cada uno tiene, porque la formación en pregrado; o sea, no estimula una práctica de evaluación más formativa, sino que surge y también las grandes evaluaciones estandarizadas que hay a nivel nacional e internacional, tienen un foco más bien en el control, no en la orientación; no es que se haga un SIMCE orientador, sino que se le pregunta cuánto sabe el estudiante respecto a matemáticas. Entonces, creo que eso no debería pasar, porque finalmente cuando uno evalúa, también se devela como persona. Entonces el profe que evalúa para saber cuánto aprendieron, es un profe que desconfía de sus estudiantes o el que evalúa para saber cuánto, cómo, qué tan efectiva fue su práctica es un profe que también desconfía de sí mismo. Creo que el sentido formativo de la evaluación, no está muy presente en los académicos, diría que a lo mejor la gente que ha estudiado un poco más que comprende, que ha visto la evolución; intenciona, pero generalmente esto genera conflicto.

**Entrevistadora:** Claro y en ese sentido, ¿Usted cree que hay, o algo se puede mejorar, o algo está generando quizá este conflicto, mediante los programas de estudios de educación inicial?

**Entrevistado:** Mira, nosotros al menos tenemos la declaración de una evaluación como aprendizaje, el enfoque que tenemos declarado como carrera, para eso hemos hecho talleres con académicos, distintos. Al menos yo he dado para esta Universidad, como cuatro talleres pero donde han asistido académicos de la escuela y de otras escuelas de la de la Universidad, pero también hicimos uno focalizado solo para nosotros. Hicimos un sistema de acompañamiento para mejorar las prácticas evaluativas, entonces se están haciendo acciones para movilizar las prácticas de evaluación; y a lo mejor hay que hacer más, porque como te digo es una práctica que está súper enraizada, ya, y ahí hay diversos problemas, yo te podría decir que hay problemas hasta en el foco, donde están evaluando unos resultados de aprendizaje, pero terminan poniéndole foco en la forma, entonces uno o dos criterios asociados al fondo, entonces el estudiante podría no saber respecto de la temática; pero tiene una buena evaluación. Entonces ahí hay mucho que hacer, estamos haciendo cosas pero, es un cambio paulatino, un cambio lento.

**Entrevistadora:** Y eso es desde el punto de vista de los académicos, pero en los estudiantes; ¿Cómo se traspasa eso? cómo se puede (...) no quizá traspasar no es la palabra, pero ¿Cómo logramos cambiar o idealmente porque también se entiende que es un proceso a largo plazo y pero o la necesidad es urgente, cómo tratamos de infundir esa forma nueva de pensar o esa forma nueva de entender la evaluación en lo en los futuros profesores que van a salir?



**Entrevistado:** Bueno yo hago el curso de evaluación, y eso es lo que enseño. Hay otros colegas que también lo entienden así y en su curso también lo desarrollan yo lo he podido ver, por ejemplo en los estudiantes que ya les he hecho clase, luego empiezan también a exigir una práctica de evaluación distinta, entonces creo que esa la forma, movilizar a través de los estudiantes. Tengo la suerte de hacer clase en primer año, entonces la estudiante que ha estado conmigo en un primer año, después empiezan a pedirle a otros profesores lo mismo. Entonces yo he visto en estas nuevas generaciones, diría yo las últimas tres; donde los estudiantes comprenden el enfoque y empiezan luego cuando llega un profesor bien tradicional; le empiezan a pedir la rúbrica, que construya la rúbrica junto con los estudiantes, entonces yo creo que, claro, doy el curso evaluación también, pero está como en segundo y tercer año. Pero no es el curso el que tiene que cambiar la cabeza a los estudiantes, son nuestras prácticas, entonces en la medida que nosotros como profesores demos cuenta de una práctica evaluación distinta; los estudiantes van a poder aprender de esa manera. Pero si en el curso de evaluación, aprenden una perspectiva y los el resto de los profesores que son muchos, también los que hacen clase, y siguen evaluando de manera tradicional, bueno la cabeza del estudiante pedagogía, le va a seguir quedando la la evaluación tradicional.

**Entrevistadora:** Y en función a eso, por ejemplo, ¿Cuál cree usted, desde su punto de vista, o un ejemplo de prácticas democratizadoras en el aula?

**Entrevistado:** Bueno es que como la clase tiene que ser, democrática o sea, primero, yo creo que los estudiantes tienen el derecho de participar en la toma de decisiones de una clase, ya, en el tipo de actividad que se van a hacer, la forma en que se va a evaluar; los estudiantes pueden proponer los criterios de evaluación. Con mediación del profesor, porque si no me pierdo el foco, pero el profe regula eso pero yo (...) una de las cuestiones que siempre hago con mis estudiantes, es que al menos uno de los tres instrumentos que utilizo, lo construyó con ellos. Ellos me proponen los criterios, ellos desarrollan el nivel de de la rúbrica, entonces creo que esa es una forma; otra forma, es claro, preguntando también, tomando decisiones con el curso, de qué manera van a evaluar o dejándole a veces también la libertad, de tener los criterios claros, pero que la forma, la definen los estudiantes. Entonces esas diría yo, eso es un ejemplo concreto, al menos los que yo implemento, son son así.

**Entrevistadora:** Ya, eso a nivel de estudiantes universitarios, pero ahora si llevamos esta misma pregunta al aula.

**Entrevistado:** Pero sí pues, el aula escolar por supuesto, si los niños tienen opinión, los niños tienen nociones, ellos tienen en la medida que están aprendiendo algo ellos saben qué es lo importante de eso que están aprendiendo y por tanto, también pueden levantar la rúbrica en un primero básico, en un segundo básico, no hay problema. Ahora, es importante que esto se haga desde las edades tempranas, porque es la única forma de que esas generaciones vayan evolucionando, porque o si no van a seguir esperando que el profesor asuma su rol dictatorial, definiendo la forma, el fondo de las evaluaciones. En el fondo, los estudiantes pueden y tienen mayor conciencia de qué es lo que tienen que hacer para tener éxito, cuando ellos participan de los criterios de evaluación. Ahí lo único, el único cuidado que hay que tener, es que los criterios estén asociados al objetivo de aprendizaje, porque a veces como te digo, ocurre en la Universidad, que los profesores quieren evaluar, qué se yo, dimensiones de la identidad profesional docente, pero terminan

evaluando la calidad de un registro etnográfico. Los criterios asociados a la identidad docente no aparecen, pero sí, la calidad del registro etnográfico, entonces, pueden ser muy buenos etnógrafos, no obstante, no tienen mucha noción de identidad profesional.

**Entrevistadora:** Ahora, desde su mirada como experto; no podemos quedarnos ajenos a el contexto actual de la educación chilena, si bien el Ministerio en conjunto de los demás trabajos (...) o sea, los órganos que trabajan en conjunto Ministerio de Educación, entregan disposiciones de cómo ir mejorando poco a poco; está el mismo Decreto 67, que entrega orientaciones a los profesores, que no está tan alejado e incluso se encamina también con la visión del aprendizaje profundo, sin embargo el sistema educativo chileno actual, ¿Qué diagnóstico le da a usted, desde su mirada, qué diagnóstico puede ver a nivel macro de la escuela, de los profesores en conjunto quizás desde los departamentos de UTP, cuál es su (...) o desde su mirada de experto, cuáles son las principales carencias o dificultades o también qué cosas podría resaltar del sistema actual?

**Entrevistado:** Mira, yo creo, a mí siempre me gusta mirar, sobre todo en esta temática, el vaso medio lleno. Porque creo que las políticas educativas van en la línea de lo que estamos conversando. Creo que sobre todo la normativa de evaluación, el Decreto 67, que además se construyó participativamente, porque el Ministerio en esa época nos convocó a algunos académicos a nivel nacional, yo tuve la suerte de participar en la elaboración del reglamento del Decreto 67 y creo que eso va más adelante, o sea está más avanzado que muchas prácticas evaluativas en el sistema escolar, entonces yo creo que no es un problema del sistema institucional, es un problema más bien de la comprensión que hacemos los profesores. Y qué digo que hacemos, porque creo que no pasa solo en la escuela, pasa en la Universidad también. Y hay algunas prácticas de liderazgo que son un poco autoritarias, por ejemplo, le piden a los profesores que tienen que evaluar con tantas pruebas, por ejemplo, entonces la prueba es un procedimiento evaluativo, existen muchos más, no es la más desafiante, sin embargo lo asocian a que entre más pruebas, mejor resultado del SIMCE. Y tú ves que históricamente les han aplicado pruebas, pero sus resultados no marcan una curva ascendente, sino, de tipo electrocardiograma. O sea, los resultados son circunstanciales, no tienen que ver por la calidad del instrumento que están utilizando, entonces yo creo que ahí, no se puede hablar de todo el mundo de la misma manera, pero hay algunos problemas como eso, ahora, y yo insisto, que hay un problema de formación en evaluación. Es lo más complejo, lo que más le cuesta a los profesores; hacer buenas prácticas de evaluación, la evaluación está (...) y algunos se justifican en mediciones como el SIMCE, por ejemplo. Y el SIMCE no tiene por qué ser el modelo a implementar en el aula, porque el SIMCE tiene otra funcionalidad. Es una evaluación estandarizada, tipo Censo, por tanto, yo no puedo decir que tengo que evaluar igual que el SIMCE para que me vaya bien. Tengo que abrirle la cabeza a los niños, dejar que fluya su pensamiento, no ponerles techo. Entonces, yo eso diría, que como mi escenario, pero también creo que hay algunas políticas intermedias, de los UTP, de directores, muchas veces que también restringen, restringen y pide la prueba con anticipación, le aplicas la misma prueba a todos los cursos paralelos, etc y pasa en la Universidad también.

**Entrevistadora:** Pero a raíz de eso mismo que usted saca a la palestra, que en este caso el SIMCE, es una práctica continua, el tema de la formación de los estudiantes, si bien según los contenidos que se que son obligatorios los

contenidos mínimos obligatorios que se deben tratar sí o sí, pero en paralelo a ello los profesores siempre trabajan en pos del SIMCE y eso significa, evaluaciones tipo Test, entonces cómo, y quizá hipotéticamente o idealmente, ¿Cómo se podría superar a aquello entonces, si hay presiones externas que muchas veces los encaminan, por no decir obligan a seguir esas mismas prácticas que deberían cambiar?

**Entrevistado:** Sí, yo creo que nadie está obligado, yo creo que se obligan solos, por una mala comprensión de lo que significa aprender. Porque una persona que entiende cómo se produce el aprendizaje y que considera las variables afectivas, sociales y cognitivas, no va a plantear solo pruebas. Entonces yo creo que es esa no es una imposición del sistema, es una imposición del, de cómo entiende cada profesor el aprendizaje, entonces creo que hacia allá hay que avanzar, hay que apoyar a los profesores para que entiendan que el aprendizaje no es como (...) o sea que el proceso de aprendizaje no es una dictadura, el proceso de aprendizaje debe involucrar al estudiante, considerarlo desde que diseña una situación de aprendizaje, hasta que termina la situación, la implementa y la finaliza. Creo que ese es el problema, no tienen que ver con una imposición del sistema, la persona que lo entiende, asumen que el SIMCE, los resultados del SIMCE, es una consecuencia del proceso de aprender, pero no es una condición para aprender de esa manera, porque creen que hay que pasar materia, que hay que pasar contenido, que hay que entregar contenido y creo que la educación está lejos de requerir eso. La educación tiene que permitir una construcción colectiva, entre estudiantes, estudiantes - profesor, ahí eso se arma con procesos diferentes, de mayor discusión, de mayor trabajo, proceso con la información que ya está dada. Pero cuando la evaluación es que se hacen en el sistema escolar, están centradas en la reproducción de la información que está dada en los libros, que está dada en los papper, de las páginas web, etcétera; claro resulta lo que tenemos, un bajo el resultado a nivel nacional; tenemos estudiantes que tienen muy buenas notas a veces en la escuela, pero que no se condice que lo que realmente saben etcétera.

**Entrevistadora:** Bueno, ya quizás para ir terminando, claro esto es, (...) estas prácticas, estos cambios, primero se transforman a nivel como mental, cuando uno comienza a ser un profesor reflexivo, cuando se comienza a cuestionar sus propias prácticas docentes. Pero pero para poder quizá, o desde su punto de vista para poder quizás, ir superando estas carencias que se siguen dando en las escuelas, qué es lo que más se necesita entonces transformar.

**Entrevistado:** La cabeza del profesor.

**Entrevistadora:** La cabeza del profesor, entonces ¿Necesita una orientación?

**Entrevistado:** Sí pues.

**Entrevistadora:** Entonces, es un trabajo en conjunto de todo un equipo directivo, desde todas las gestiones.

**Entrevistado:** Es una mirada sistémica, porque ya no le echemos la culpa al Ministerio.

**Entrevistadora:** No, no.

**Entrevistado:** El Ministerio tiene una propuesta mucho más innovadora que la que tienen los profesores en la realidad educativa, entonces yo creo que ahí, lo que

falta es (...) hacen falta proceso de reflexión crítica y espacio de reflexión crítica en los colegios. No puede ser de que esté en sus consejos escuchando al director todo el tiempo y no tengan espacio de conversar sobre lo que están haciendo en el aula, de que alguien críticamente pero amigablemente también me de sugerencias respecto a lo que estoy haciendo, o que cuestione lo que estoy haciendo en un ambiente armonioso, me entiendes, cuando se genera eso; existen posibilidad de mirar mi práctica y entonces, existe un miedo, no sé, un miedo, temor, no sé cómo llamarlo respecto a los profesores a mirarse críticamente.

**Entrevistadora:** Pero eso será, quizás, bueno (...) hay muchos problemas que inciden incluso que circulan en el área de profesor; será desinterés, desesperanza aprendida, estrés, sobrecarga laboral.

**Entrevistado:** Yo no sé cómo llamarlo, pueden haber todas esas que nombraste, pero pienso que si hay un grado de disposición; la transformaciones se pueden hacer. Y en esa perspectiva, yo no creo que las transformaciones que tenga que vivir cada persona, las tenga que impulsar alguien, si no uno mismo. Porque si yo espero que se muera la máquina aquí, para yo cambiar, no voy a cambiar nunca. Pero en ese proceso reflexivo, yo también tengo que pensar cómo me quiero, cómo yo me quiero mostrar frente a mis estudiantes, como una persona que los valora, pero que los valora porque les digo que los quiero todos los días y que le digo que los quiero pero en realidad no los quiero. Porque hay gente que dice: no si para mí, los estudiantes son importantes, ya ok ¿Y dónde están considerados en la propuesta de actividades? No, no están considerados. ¿Dónde están considerados en la propuesta evaluativa? Entonces no los quieres, es como cuando yo les decía lo del correo, que me ponen "estimado" pero no me ponen el nombre, entonces yo creo que el profesor o la profesora no solo le tiene que sonreír y tratar con amor a los niños, tiene que demostrarlo con cuestiones super concretas, valorarlo como persona, es decir, yo tengo que preguntarle a ese niño ¿Cómo está? ¿Qué es lo que siente? ¿Qué es lo que le gusta? ¿Cómo se siente más cómodo? y eso que le pregunto, lo tengo que llevar a una planificación. Pero generalmente los profesores y a lo mejor por exigencias, no sé, pero el que quiere puede. También eso es una cuestión que hay que tenerla claro; planifican solos, en su escritorio, en su casa, sin los niños, hay directivos que exigen eso, o sea, le piden en diciembre, enero, que planifiquen lo que van a hacer el otro año, entonces, ellos nunca han entendido cómo aprenden las personas, si las personas tienen que sentirse ligadas afectivamente al proceso de aprendizaje, tienen que ser considerados, ¿Qué es lo que saben? A veces llegan y enseñan cuando los niños ya a veces se saben esas cosas, pero dan por hecho que no se la saben. O los estereotipan, no sé, porque se trata de una escuela pública son niños pobres, esto es lo que podemos hacer. No tienen expectativas a los estudiantes, entonces yo creo que uno tiene que siempre llevar altas expectativas pero tiene que involucrarlo, porque el derecho de aprender es de los niños. Al profesor le pagan para hacer clase, pero pareciera que el derecho a enseñar es nuestro y el derecho es aprender, porque enseñar es un trabajo remunerado, entonces yo creo que eso es lo que falta, que tomemos mayor conciencia, que los niños son los protagonistas, son sujetos de derecho y tienen que ser integrados en la toma de decisiones en el aula escolar.

**Entrevistadora:** Ok, bueno, no sé si alguna tiene algo que agregar (aludiendo a las tesisistas presentes). Bueno profe Segundo, le agradecemos su tiempo y su dedicación a sus respuestas.

**Entrevistado:** Pucha, quedé con ganas de responder más.

**Entrevistadora:** Si quiere, alguna reflexión.

**Entrevistado:** Mira, lo que pasa es que a veces cuando uno ve tanta práctica tradicional, centrada en el control, a veces se siente como defraudado, no sé, si defraudado, pero desmotivado. Me pasó en un tiempo; pero yo creo que uno puede ir moviendo, movilizándolo más personas, influenciando y ahora me conformo con que algunas personas se movilizan, porque esa persona va a ayudar a movilizar a otras y tal vez el cambio sea más lento pero se puede, se puede. En algún momento encontraba que éramos tan pocos las personas que comprendíamos la evaluación de una manera distinta, pero después, trato de usar todas las posibilidades que tengo; con mis estudiantes, en mi curso que no es de evaluación que hago en primer año, en el curso de evaluación, en lo que hago en la carrera o en lo que escribo, llevarlo a otras personas para que se sientan eso, porque creo que siempre cuando doy esta opinión; pareciera que estoy en contra de los profesores, pero no no estoy en contra porque yo fui parte de ese sistema. Yo no siempre entendí la evaluación como la entiendo ahora, también la usé como medio de control, pero una vez que fui leyendo, que me fui formando, que tomé mi formación en posgrado; creo que me ha hecho entenderla mucho mejor. Creo que detrás de cada profesor, hay una buena persona, pero a veces nuestras prácticas nos develan como otra persona, distinta los profesores somos fervientes creadores de la democracia, eso creo que la mayoría los profesores creemos la democracia. Pero a veces no nos damos cuenta que somos unos dictadores en el aula. Y a veces la gente tiene buena intención, prepara lo mejor posible su clase, los recursos que va a utilizar, pero no incluye a los estudiantes, entonces luego se sienten frustrados cuando esa actividad no le llega a los estudiantes pero no le llega, porque los estudiantes no tomaron decisiones respecto a qué actividad a desarrollar. Entonces los profesores vuelven frustrados y creen que los niños son mala gente, mal agradecidos y no es que sea mal agradecidos, es que si yo me paro frente a un curso de primero básico, que tengo 44 años y esos niños tienen 7; me intereses están lejos de estar cerca de la de un niño de 7 años, entonces lo que yo tengo que hacer es consultarle sus intereses. Si yo no voy a pensar como un niño de 7 años, pero si se lo consultó voy a obtener su opinión y lo voy a poder involucrar y el proceso va a ser mucho más ameno, más significativo, entonces yo quería hacer esa aclaración, porque a veces cuando me refiero a las prácticas, pareciera que yo estoy en contra no profesores, y no, no estoy en contra, pero esas prácticas, creo que hay que ir las transformando y hay que aprovechar cada oportunidad que uno tiene para poder ir sembrando la semillita en uno o en dos y hay gente que a veces toma por ejemplo, hay 10 principios, 12 principio según el autor y agarra uno y cree que está haciendo una evaluación como aprendizaje, si eso es un conjunto así que eso era lo último que podía dar agregar.

**Entrevistadora:** Y bueno, nuevamente le agradecemos con la chiquillas, en nombre de Catalina igual que no pudo llegar, pero le agradecemos su tiempo su disposición su visión en lo consideramos pertinente para el desarrollo de esta tesis, así que de verdad, lo agradecemos.

**Anexo 20:** Carta Gantt

| <b>Indicadores</b><br>(permite verificar la calidad del trabajo en virtud de objetivos acordados por el equipo)       | <b>Logrado</b><br>(las actividades, evidencias y procesos instalados permiten dar cuenta del logro de los objetivos planteados) | <b>Parcialmente logrado</b><br>(las acciones realizadas dan cuenta del inicio de un proceso, pero sin resultados en los objetivos planteados) | <b>No logrado</b><br>(las acciones, compromisos y procesos no permiten el logro de los objetivos planteados) | <b>Medios de verificación</b>                                     |
|---|---|---|--|---|
| Aplicación de cuestionario de intereses acerca de la evaluación.  | X   |   |  | Cuestionario.   |
| Diseño e implementación de un plan de mejoramiento de prácticas evaluativas democráticas en el aula: ciclo didáctico. | X   |   |  | Planificaciones, autoevaluación, coevaluación, retroalimentación. |
| Promoción de participación de estudiantes en clases.  | X   |   |  | Autoevaluación, coevaluación.                                     |
| Conocer el contexto de los estudiantes  | X   |   |  | Cuestionario.   |