



**Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Magíster en Evaluación Educacional**

**Percepción de los docentes y equipo directivo sobre la evaluación
formativa y la retroalimentación: vinculación de la Educación de
adultos con Decreto 67.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Autor: Leonardo González Marchant

Profesor: Dra. Margarita Opazo Salvatierra

Valparaíso

2021

Índice de contenidos

Agradecimientos	I
Dedicatoria	II
Resumen	III
Abstract	IV
Introducción	1
Parte I. Capítulo 1: Problema de Investigación	4
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Interrogante de investigación	14
1.3 Delimitación de la investigación	14
1.4 Objetivos de la investigación.....	15
1.4.1 Objetivo General	15
1.4.2 Objetivos específicos	15
1.5 Justificación	15
Capítulo 2: Marco Teorico Referencial	19
2.1 La Evaluación.....	19
2.2 La Evaluación Formativa.....	22
2.3 La Evaluación Auténtica.....	28
2.4 Las Actividades de Evaluación.....	33
2.4.1 El Portafolio del Estudiante como actividad de evaluación.	36

2.4.2 Entrevista, como actividad de evaluación.	38
2.4.3 La Rúbrica como actividad de evaluación.	38
2.4.4 Proyecto como actividad de evaluación.	39
2.4.5 Observación como actividad de evaluación.....	40
2.4.6 Exámenes Escritos como actividad de evaluación.	40
2.4.7 Los documentos	41
2.4.8 El autoinforme	41
2.4.9 Exámenes escritos	41
2.4.10 Exposiciones	42
2.4.11 Autoevaluación y coevaluación	42
2.4.12. Mapas conceptuales como actividad de evaluación	43
2.4.14 Pruebas orales como actividad de evaluación	43
2.5 La Retroalimentación (proceso reflexivo).	44
2.5.1 La retroalimentación mejora la enseñanza (efectiva).....	48
2.6 La Percepción Docente	50
2.7 Educación de jóvenes y adultos en Chile.	54
2.7.1 La EPJA (La evaluación)	54
2.7.2 Contexto en la Educación en Chile (brechas digitales, en EPJA)	58
2.8 Orientaciones y decretos de Evaluación.	60
Capítulo 3: Marco Metodológico	66

3.1 Paradigma	66
3.2 Tipo de estudio.	68
3.3 Diseño.....	68
3.4 Áreas temáticas de la investigación.	70
3.5 Participantes.	71
3.5.1 Grupo de estudio.....	72
3.6 Instrumentos	74
3.6.1 Encuesta	74
3.6.2 Entrevista semiestructurada	76
3.6.2.1 Construcción de la entrevista	76
3.7 Control de Factores de invalidez	77
3.8 Recolección de la Información	78
Capítulo 4: Presentación y Análisis de los Datos.....	81
4.1 Análisis de la aplicación de Instrumentos	82
4.2 Análisis Encuesta.....	83
4.2.1 Análisis de las Actividades evaluativas de carácter tradicional.	85
4.2.2 Análisis de las actividades evaluativas de carácter F y/o Aut.....	87
4.2.3 Actividades de evaluación más usadas por docentes	90
4.3 Análisis de la Entrevista semi estructurada.	92
4.3.1 Análisis por dimensión y subdimensión	96

4.3.2 La retroalimentación.....	104
4.4 Decreto 67/2018	112
Capítulo 5: Conclusiones y Discusión de Resultados	120
5.1 Discusión de los resultados.....	120
5.2 Conclusiones.....	130
Capítulo 6	140
6.1 Proyecciones y Limitaciones	140
Referencias Bibliograficas	143
Anexos.....	162
Anexo 1: Protocolo de Entrevista	162
Anexo 2 : Encuesta.....	165
Anexo 3: Juicio de expertos	169
Anexo 4: Consentimientos	194

Índice de Figuras

Figura 1 Evaluación Auténtica.....	32
Figura 2 Proceso de evaluación del aprendizaje.....	63
Figura 3 Presentacion de resumen marco metodologico	80
Figura 4 Utilizacion de actividades de evaluacion.....	83
Figura 5 Tipos de actividades	85

Figura 6 Evaluación Tradicional	86
Figura 7 Actividades de evaluación formativa	88
Figura 8 Actividades de evaluación mas usadas.....	91
Figura 9 Resumen de dimensiones y subdimensiones	94

Índice de Tabla

Tabla 1 Decreto 67/2018	61
Tabla 2 Resumen de actividades de evaluar formativamente	64
Tabla 3 Dimension conceptual.....	70
Tabla 4 Criterios de inclusión de los participantes	71
Tabla 5 Selección criterio instrumentos cualitativo	73
Tabla 6 Dimensión encuesta	75
Tabla 7 Entrevista semiestructurada	77
Tabla 8 Dimensiones y subdimensiones	95
Tabla 9 Analizar lo aprendido.....	105
Tabla 10 Intercambio de Informacion	107
Tabla 11 Detectar Fortalezas y Debilidades	109
Tabla 12 Evaluación y Promoción	113
Tabla 13 Aprendizaje Integral	117

Agradecimientos

Primeramente, a la vida por permitirme llegar hasta esta instancia y nutrirme de nuevos conocimientos y aprendizajes.

En segundo lugar, debo agradecer principalmente a mis padres (Leo y Laura) y a Simonette Rojas Gómez por su apoyo, comprensión y constante preocupación durante todo este tiempo de estudio. De igual forma agradecer y reconocer el apoyo de mis colegas de la EPJA, por abrir las puertas de su realidad laboral.

Del mismo modo debo agradecer a mi profesora guía; Margarita Opazo Salvatierra, por su sacrosanta paciencia quien desde un primer momento confió en mí, me brindó su apoyo y motivación constante. Además de facilitar acceso fluido y prestancia a bibliografía consultada.

Dedicatoria

A mi familia, a mi hijo, colegas y a cada persona que de una u otra forma le han dado sentido a este proceso, pues son ellos y ellas quienes de alguna manera han forjado el sentido de esta investigación.

Resumen

El presente estudio analiza el uso de la evaluación formativa y la retroalimentación por parte de la comunidad educativa, comprendiendo su importancia en el proceso formativo en la educación de jóvenes y adultos. Para comprender la relevancia de este estudio, se puede precisar que el contexto en que se sitúa, es la modalidad de educación para jóvenes y adultos. La declaración de los y las participantes tiene como referencia el uso y la percepción del cómo se entiende la evaluación formativa y de los procesos que lleva consigo.

La esencia metodológica en que se enmarca la investigación responde a un paradigma interpretativo con método mixto y énfasis hacia lo cualitativo de orden descriptivo. En lo que respecta a los participantes, se conforma por equipo directivos y 5 docentes (enfoque cualitativo, con el uso de la entrevista semiestructurada, y desde la otra vereda se sitúa la encuesta a docentes en el enfoque cuantitativo), que pertenezcan a la modalidad educativa mencionada de la comuna de la Calera.

Se revela con esta lógica y se examina las medidas adoptadas para el proceso continuo y formador, y del cómo los y las docentes, conjunto con el equipo directivo ven a la evaluación formativa y la retroalimentación, como el método más adecuado para combinar la precariedad y convertirla en un proceso de enseñanza-aprendizaje, al aplicarla en la educación para jóvenes y adultos.

Los principales hallazgos de la investigación están vinculados a: la percepción de la comunidad educativa en el proceso formativo inicial que entrega el decreto 67 y la metodología utilizada en la educación de adultos. Sin embargo, la comunidad educativa comprende la evaluación formativa como un proceso continuo de aprendizaje por parte del estudiantado, en el cual se realiza un acompañamiento para mejorar su rendimiento y logro personal en las distintas áreas pedagógicas.

Palabras clave: Evaluación formativa, Retroalimentación, Percepción, Educación para jóvenes y adultos.

Abstract

This study analyzes the use of formative evaluation and feedback by the educational community, understanding its importance in the formative process in the education of young people and adults. To understand the relevance of this study, it can be specified that the context in which it is situated is the modality of education for young people and adults. The declaration of the participants has as a reference the use and perception of how formative evaluation is understood and of the processes that it entails.

The methodological essence in which the research is framed responds to an interpretive paradigm with a mixed method and an emphasis on the qualitative of a descriptive order. Regarding the participants, it is made up of a management team and 5 teachers (qualitative approach, with the use of the semi-structured interview, and from the other side the survey of teachers is placed in the quantitative approach), who belong to the modality educational institution mentioned in the commune of Calera.

It is revealed with this logic and the measures adopted for the continuous and formative process are examined, and how teachers, together with the management team, see formative evaluation and feedback as the most appropriate method to combine precariousness and convert it into a teaching-learning process, by applying it in education for youth and adults.

The main findings of the research are linked to: the perception of the educational community in the initial training process delivered by decree 67 and the methodology used in adult education. However, the educational community understands formative evaluation as a continuous learning process by students, in which accompaniment is carried out to improve their performance and personal achievement in the different pedagogical areas.

Keywords: Formative evaluation, Feedback, Perception, Education for young people and adult

INTRODUCCIÓN

Las demandas del siglo XXI exigen a los y las docentes prepararse y asumir una actitud reflexiva para cubrir expectativas académicas de los y las estudiantes (Torres, 2020), así como también, de las identidades sociales tradicionales que surgen de los procesos de modernización capitalista que tienden a diluirse y transformarse en medio de una realidad líquida (Bauman, 2003).

Durante mucho tiempo han existido debates sobre múltiples problemas que existen al interior del sistema educativo chileno, donde se buscan responsables, soluciones e implantaciones de políticas públicas, etc., sin embargo, desde un punto de vista pareciera connotaciones diferentes a las que subyacen al interior de un aula. Ante ellos los movimientos pedagógicos actuales han conllevado a que docentes tomen acciones como el camino para auscultar que es lo que realmente está sucediendo en aquel llamado proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún en la modalidad de Educación para jóvenes y adultos (EPJA), se basa en tres elementos básicos: docente-conocimiento-estudiante.

No obstante, para ello el profesor, al ser sujeto de investigación de sí mismo debe reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y de la incidencia de esta sobre el aprendizaje de sus estudiantes, o también de las prácticas y dificultades que estos presentan.

Es por esta razón que el principal objetivo de este trabajo es conocer, la percepción y su respectivo uso de los y las docentes, como el equipo directivo sobre la evaluación formativa y la retroalimentación en los aprendizajes y como se lleva a cabo esta temática en la educación para jóvenes y adultos, en el contexto de la educación en Chile.

En la línea de la situación antes descrita, la Pandemia ha generado nuevas víctimas colaterales, Las que podemos visualizar a partir de las desigualdades sociales y el sufrimiento humano, y que se han convertido en una de las grandes

problemáticas que las sociedades han tenido que sortear durante todo este tiempo, siendo variados sectores que se han visto afectados por la crisis sanitaria. En este sentido la educación presencial ha sido víctima de esta pandemia, donde ha demostrado que el sistema educativo y sus diversas modalidades, han tenido que modificar su lógica y estructura, para darle una continuidad a los procesos educativos y poder tener éxito en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, este año hemos visto la suspensión de clases presenciales y sortear la pandemia de acuerdo con sus propias capacidades de respuesta, ya sea con la utilización de materiales, recurso que han podido trabajar durante los años anteriores.

El corpus de la investigación presenta un primer capítulo el cual responde al planteamiento del problema y su fundamentación mediante variados referentes teóricos. Dentro de este capítulo se enmarcan los objetivos y preguntas que irán orientando el trabajo de estudio.

En el segundo capítulo, presenta el marco referencial, donde se establece los fundamentos necesarios para robustecer los constructos y temáticas que circunscriben la pregunta de investigación, siendo estas temáticas tales como: uso docente y la percepción del equipo directivo, sobre la evaluación formativa y la retroalimentación y del cómo se condice o no con el decreto 67, dentro de la modalidad de la enseñanza en la modalidad de educación para jóvenes y adultos.

En el tercer capítulo se hace referencia a las orientaciones metodológicas que formarán parte de la investigación lo que permite abordar de manera práctica el desarrollo del estudio. Cabe destacar que el paradigma que valida/apoya/respalda la investigación, el diseño (aquí falta aclarar qué se diseña), los instrumentos (encuesta de enfoque cuantitativo y la entrevista semiestructurada de enfoque cualitativo aquí faltaría mencionar cuáles son los instrumentos que abala el paradigma) y los participantes serán establecidos asimismo el cómo se realizará el análisis de la información reunida/recolectada.

En el cuarto capítulo se realiza la exposición del contexto, se reconstruyen y se enuncian las fuentes, así como los instrumentos utilizados para la recolección de la información en la investigación. Además, se presenta un análisis de los resultados obtenidos mediante una triangulación por categorías y subcategorías, y donde se dan a conocer las conclusiones que relacionadas con el análisis de resultados dan cuenta de los objetivos planteados, igualmente, la respuesta a la pregunta de investigación.

En el capítulo quinto, contiene la síntesis de los análisis de la reflexión sobre los aportes que pueden hacerse en base a la pregunta de investigación y resultados del análisis desde lo teórico y práctico. En el sexto capítulo, se plasman las posibles preguntas que emergen después de la investigación

En este sentido el entrelazar experiencias docentes se vuelve una necesidad fundamental para tener el foco del trabajo en lo que respecta a la percepción docente en relación a la evaluación formativa y de sus resultados con los estudiantes en esta educación virtual, enmarcada en sus experiencias de vida docente y estudiante. Sin duda el impacto que se producirá al mejorar prácticas evaluativas de los docentes atinentes al contexto de la educación de jóvenes y adultos, provocaría un aumento en la motivación de los (as) estudiantes por aprender y de los propios docentes por enseñar (Muñoz, Villagra, Sepúlveda, 2016).

PARTE I. CAPÍTULO 1: Problema de Investigación

1.1 Planteamiento del problema

Durante mucho tiempo ha existido debates sobre los múltiples problemas que hay al interior del sistema educativo chileno, el problema se genera porque este enfoque limita la visualización de aspectos políticos, sociales, éticos y morales que influyen en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que conlleva a la conservación de las desigualdades sociales (Carr & Kemmis, 1988; Freire, 1999; Gimeno & Pérez, 2002; Zeichner, 2005), hoy en día buscamos responsables, soluciones y es más implantan políticas públicas (educativas), etc. Hoy en día, el sistema educativo en general y específicamente la Educación para jóvenes y adultos presenta importantes deficiencias en la calidad de los aprendizajes, el sistema enfrenta grandes desafíos que son producto principalmente de la acelerada transformación de los avances científicos y tecnológicos así como de las consecuentes demandas sociales que exigen ciudadanos mejor preparados, individuos que cuenten con los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que les permitan desenvolverse con facilidad en cualquier ámbito (Delors, 2008). La educación le hace frente a estos retos estableciendo nuevos enfoques que permitan la integración y aplicación idónea de planes y programas de estudio en el interior de las aulas; esto se observa con frecuencia en la educación para jóvenes y adultos, quien se hace participe en estas transformaciones, su intervención se traduce en la renovación, el reencantamiento total de los aprendizajes en los y las estudiantes, donde los nuevos enfoques y paradigmas metodológicos, conllevan a una nueva evaluación. Donde debe existir “una preocupación respecto a la aplicación correcta de la evaluación como aquel proceso dinámico, continuo y sistemático que permite verificar los logros alcanzados respecto a los propósitos planteados” (Foronda y Foronda, 2007, p. 16). Según Rivero (2007), señala que la EPJA es un campo altamente deteriorado por las dinámicas y orientaciones de las

políticas educativas de los últimos decenios, siendo necesaria la conformación de un sentido docente que revitalice la profesionalización. Ciertamente estas iniciativas investigativas propician espacios formales de reflexión, percepción y sistematización respecto a los sentires del profesorado, como de los y las estudiantes.

Entonces, investigar en el uso que le dan los y las docentes y las percepciones que tienen el equipo directivo en torno a los procedimientos de evaluación de aprendizajes, en educación para jóvenes y adultos, es hoy en día relevante, dado el conocimiento que se tiene de la propia evaluación docente, que indica dentro de las mayores debilidades, precisamente, las asociadas a los procedimientos de evaluación (MINEDUC, 2010). A su vez, la evaluación constituye un aspecto relevante para la toma de decisiones en la mejora de resultados, de modo que el avance en la calidad de la misma podría contribuir a elevar los bajos resultados (Torres, 2013)

Comprendiendo la diversidad escolar desde un posicionamiento amplio y situado en la escuela como un “espacio de participación social” (Apablaza, 2014, p. 13), se indagará acerca de las percepciones docentes de la modalidad en educación para jóvenes y adultos respecto de la evaluación formativa, y de conocer dos discursos propiamente de docentes y estudiantes que logren esclarecer esta problemática del cómo se percibe la evaluación.

Es también importante percibir los giros que ha ido adoptando la educación para jóvenes y adultos, es una realidad que actualmente “son los jóvenes los que enlistan las filas de esta modalidad, lo que ha despertado nuevos dilemas y desafíos sobre el abordaje pedagógico, con este grupo etario carenciado y de bajo capital cultural” (Torres, 2009, p.6). La incógnita surge respecto a la práctica docente, es decir, si este actor educativo es capaz de construir situaciones didácticas que motiven la interacción de la comunidad estudiantil. Referente a ello, se entiende que la información respecto a las prácticas de evaluación en el contexto áulico del país, es escasa; poco se conoce de la elección de instrumentos, productos académicos,

técnicas de evaluación y del impacto manifiesto en la calificación (Cañedo y Figueroa, 2014).

Hoy en día el sistema chileno escolar, está viviendo profundos cambios, en la concepción del cómo se ha determinado la educación, evaluación y retroalimentación, del como llevan a cabo los procesos continuos de enseñanza-aprendizaje. Evidencia de aquello, es la generación del Decreto N° 67 que entra en vigencia obligatoria el año 2020, el cual busca actualizar y regularizar los procesos correspondientes a la evaluación, calificación y promoción, entregando una visión pedagógica que facilite el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje a través de la retroalimentación permanente, promoviendo la reflexión del docente y del propio alumno sobre su quehacer (MINEDUC, 2018b). Algunos principios que sustenta el decreto de evaluación 67/2018: según el ministerio de educación (2020) señala:

- Tanto el docente como las y los estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de que es lo que se espera que aprendan y que criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.
- Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo.
- Los procesos e instancias de evaluación deben motivar a que los estudiantes sigan aprendiendo.
- La evaluación formativa se integra al proceso de enseñanza aprendizaje y a la evaluación sumativa. (p.4)

Evaluar a adultos “es una tarea distinta de la que corrientemente pueden estar habituados los y las docentes” (Red FERIA, 2016, p. 4). Los estudiantes son jóvenes y adultos que han acumulado mucha experiencia, y a esa experiencia es la que se suma el aprendizaje, por tanto, evaluar y trabajar en educación para jóvenes y adultos, pretende que este nuevo aprendizaje sea usado en contexto distinto a la

tradicional evaluación, vale decir, para cubrir sus necesidades y para proyectarse al futuro.

Existen varios motivos para diferenciar la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas, respecto a la que se realiza con niños y jóvenes del sistema educativo regular. En primer lugar, la diversidad y mayor flexibilidad de la oferta educativa dirigida a las personas adultas; en segundo lugar, quienes asisten a la educación de personas jóvenes y adultas tienen características que los diferencian de los niños no sólo en cuanto a ciclo y condiciones de vida sino, especialmente, en cuanto a las estrategias de aprendizaje y motivaciones que tienen para aprender; en tercer lugar, aplicar a los adultos instrumentos de evaluación diseñados y elaborados para medir los aprendizajes de los niños limita el desarrollo cognitivo y afecta la autoestima de las personas (Letelier, 2009).

De todas maneras, “la evaluación a los y las estudiantes permite tener por parte de los docentes una radiografía de la forma de enseñanza y contar con información para tomar nuevas decisiones sobre cómo enseñar, a los y las estudiantes” (Red feria, 2016, p.2).

Se puede desprender que los objetivos de la evaluación en la educación para jóvenes y adultos, se sitúan en valorar el logro de los objetivos, resultados y acreditar la promoción de las y los estudiantes que han participado como el resultado de su proceso formativo, determinados por conocimientos, experiencias previas, necesidades e intereses y expectativas de estos últimos. En este sentido el tejer experiencias docentes se vuelve una necesidad fundamental para tener el foco del trabajo en lo que respecta a la percepción docente en relación a la evaluación formativa y de sus resultados con los estudiantes en esta educación virtual, enmarcada en sus experiencias de vida docente y estudiante. Sin duda el impacto que se producirá al “mejorar prácticas evaluativas de los docentes atingentes al contexto de la educación de jóvenes y adultos, provocaría un aumento en la motivación de los (as) estudiantes por aprender y de los propios docentes por enseñar” (Muñoz, et al., 2016, p.11).

En referencia a lo anterior, surgen otros elementos que denotan tensiones en el ámbito aludido, como lo explica Zavala (2007), quien explica que el docente que trabaja en educación para jóvenes y adultos debe enfrentar múltiples complejidades en su cotidiano, dadas por las exigencias del contexto. También las desigualdades en el terreno de la educación para jóvenes y adultos se hacen visible día tras día, a través de distintas problemáticas que asolan a esta modalidad educativa (Navarro, et, al., 2015), y se han hecho aún más latente con la pandemia y la virtualidad de la educación. Ante un escenario social cambiante, en esta investigación situaremos la vertiente de escuela.

Como una esfera pública, en la que interactúan distintos actores, a su vez también permite reconocer al docente en una faceta trasformadora y reflexiva, a cargo de un saber practico, como de un sentido de la totalidad (Osorio, 2004, p.10).

Enfocarse en los juicios reflexivos que permitan reconocer los avances y las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del docente como de los estudiantes y mucho menos los espacios para retroalimentar contenidos, siendo utilizada sólo como una estrategia remedial al finalizar un proceso. La poca sistematicidad de esta práctica entorpece los procesos educativos y los resultados académicos, muestra de ello son las bajas calificaciones obtenidas por el estudiantado. Es preciso, en consecuencia, tomar conciencia respecto de la importancia de reflexionar críticamente sobre las creencias y dificultades implícitas en la realización del proceso evaluativo (Prieto y Contreras, 2008). Así se establecen los nuevos planteamientos sobre la evaluación, al enfatizar la necesidad de transformar, entre otros cambios, las concepciones de los profesores sobre las capacidades de sus estudiantes (OECD, 2005, p. 3)

En los últimos 25 años la reflexividad se ha constituido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de docentes (Ruffenelli, 2017). No obstante, para

ello el profesor, al ser un sujeto de investigación constante de sí mismo, debe reflexionar sobre su propia docencia y forma de evaluar y de las incidencias de estas sobre el aprendizaje de los y las propias estudiantes o sobre las posibles dificultades que ellos presentan (generar una retroalimentación), ahora bien en este acto, se asume al profesor como un profesional reflexivo, que ha de ser preparado para esta práctica como fuente de aprendizaje profesional permanente (Ruffenelli, 2017).

En cuanto al uso y las propias percepciones de los y las docentes, como también de los directivos, sobre la evaluación, Albarrán (2016) expone que “los educadores con el pasar del tiempo se convierten en jueces implacables e inflexibles que, con sus preconcepciones no permiten entender el significado o trascendencia de este proceso en e interpretar los procesos o fenómenos desde una visión del presente.

Por tanto, la investigación pretende ofrecer un panorama general acerca de lo que es la percepción docente sobre evaluación formativa y la retroalimentación en la educación para jóvenes y adultos, contextualizándolo desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje y su influencia o incidencia en el proceso de formación de los y las estudiantes.

Para efectos de una mejor comprensión, se considerará que la retroalimentación es un proceso que comienza desarrollando el profesor, a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento o actividad de evaluación de sus estudiantes, con la finalidad de ayudarlos a reconocer errores y corregirlos (Contreras, 2014). Por evaluación formativa puede entenderse todo proceso de evaluación que su finalidad principal sea mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan (López-Pastor, 2009). Numerosos trabajos confirman la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación (Galván y Farías, 2018). Cada vez se hace más necesario conocer y aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Gómez y Quesada, 2017), dentro de lo que se ha venido a denominar la aparición de una nueva cultura de la evaluación. Según la OCDE (2009), sobre el sistema de educación en Chile, tanto docentes, académicos y estudiantes comparten la siguiente percepción sobre la docencia: los métodos pedagógicos usados son generalmente

muy tradicionales, con un énfasis en la memorización de contenidos, se fomenta el aprendizaje individual más que colaborativo y se aplican pruebas tradicionales.

En circunstancias actualizadas,

La evaluación se comprende como un juicio de valor acerca del trabajo académico del estudiante, el que debe expresar una comparación entre su desempeño y uno o más criterios de excelencia, de manera que pueda orientar tanto el trabajo del estudiante como el del docente, para otorgar calificaciones (Contreras, 2014, p. 169).

Para los estudiantes, la evaluación del aprendizaje es un proceso altamente relevante, y un constante motivo de preocupación debido a las consecuencias que se derivan de los usos que se dan a las calificaciones que obtiene. Según Biggs (como lo cito, contreras, 2014, p.170), señala que lo que “aprendan los estudiantes dependerá en gran parte de como ellos piensan que serán evaluados y del como docente evalúa”.

Otro aspecto y continuando con las tensiones ya descritas, Ormshaw (2007), señala que las percepciones sobre la retroalimentación de acuerdo a las funciones que se les otorgaban, en tres tipos. Por una parte, la función de desarrollo alude al apoyo que la retroalimentación provee al estudiante para conocer sus fortalezas y debilidades (metacognición) y de esta manera mejorar sus aprendizajes. Por otra parte, la función instrumental que enfatiza la habilidad del estudiante para mejorar su trabajo a futuro y obtener mejores calificaciones, con poco énfasis en el aprendizaje en sí. Por último, una función inspiracional donde la retroalimentación influye emocional y motivacionalmente sobre el estudiante, proporcionándole una mayor seguridad en lo que hace, sugiriendo una relación de a mayor inseguridad del estudiante, mayor retroalimentación necesita.

Por tanto, esta tensión sin duda nos lleva a indagar con mayor intencionalidad del cómo es la percepción de esta variable y lo potente que pueda llegar a ser si se entiende, comprende y utiliza de manera certera y propicia para un aprendizaje efectivo en el proceso continuo del estudiante. Sin embargo la retroalimentación, será concebida como una parte integral de la enseñanza y la evaluación, ya que implica dedicación de tiempo, en forma planificada, para corregir, comentar, comunicar y diseñar e implementar actividades didácticas para los estudiantes (Contreras, 2014), será tan ideal la integración de la retroalimentación en la educación para jóvenes y adultos y del como la perciben los estudiantes y la comunidad en general.

Desde lo más particular y según normativas ministeriales los procedimientos evaluativos están establecidos por Decreto Exento de Educación N° 2169, de 2007, que aprueba el reglamento de evaluación y promoción escolar para Educación Básica y Media de Adultos. En esta norma, la evaluación es considerada un instrumento pedagógico para constatar progresos y dificultades que ocurren durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, y permite tomar las decisiones correspondientes para mejorar su calidad, asegurando el acceso a los Aprendizajes esperado establecidos en el marco curricular (MINEDUC, 2007), es muy claro que una evaluación lleva las mismas directrices de la modalidad regular. Según la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios —organismo dependiente de la División de Educación General del Mineduc, menciona que la evaluación en la EPJA debería considerar la organización de un plan de trabajo que contemple la evaluación diagnóstica, diferenciada, formativa y acumulativa. (Mineduc, Deg, 2014),

Para Williamson (2018), menciona que un proceso educativo formal no se puede llevar a cabo significativamente en un modelo social injusto. Es por aquello, que dentro de las políticas públicas la modalidad EPJA, es apartada, esto lo vemos no poseer bases curriculares, sino más bien de estar bajo una normativa reformada en Planes y Programas, la cual dificulta en accesibilidad a ciertos beneficios que pueden obtener el establecimiento como los estudiantes (LEY SEP, 2016)

Es por estas razones, que en la presente investigación se detallaran dificultades que presentan estudiantes, docentes y la educación para jóvenes y adultos frente a la realidad y practica de las normativas ministeriales en relación a criterios de Evaluación, calificación y percepción del docente, es más las cifras señalan que,

dentro del “100 % de docentes que trabaja en educación para jóvenes y adultos, casi un 79% no han tenido perfeccionamiento, la utilización de evaluaciones tradicionales casi en un 85% además señala que casi al 90 % de estudiantes no tienen conocimiento de la retroalimentación y de los procesos formativos, lo cual se evidencia un retroceso en potenciar las adversidades que someten a la modalidad de educación para jóvenes y adultos (Cliodinámica Consulting, 2016, p.9).

A pesar de las distintas investigaciones que plantean la importancia de la evaluación formativa como apoyo al proceso de aprendizaje, no es menos real, que aún nos encontramos con profesionales de la educación que continúan viendo la evaluación como la “forma de calificar y acreditar a través de evaluaciones, especialmente cuantitativas”, lo que fueron capaces de aprender sus estudiantes (Vera, Poblete y Díaz, 2017, p.364). En este enfoque, la práctica evaluativa se centra principalmente en la memorización del contenido, en procesos individuales. En este sentido, las evaluaciones sólo permiten revisar el producto final, sin considerar el proceso que tuvo que realizar el estudiante para llegar a ese producto. De la misma forma lo manifiesta Birenbaum (1996) al señalar que lo que se evalúa es meramente el producto, sin tener en cuenta el proceso, y el informe de los resultados que normalmente presenta la forma de una única puntuación total

Ahora bien, al ser necesario relacionar otro factor que es bastante punzante en relacionar al sistema educativo, y se puede relacionar a los procesos de evaluación en medio del estado de emergencia generada por el COVID-19, y también a los protocolos que han sido establecidos a nivel mundial, involucrando todos los sectores económicos y sociales, y que la educación tuvo que implementar

y adoptar las clases de manera virtual. Esto genera un nuevo reto en el acto educativo a nivel evaluativo, como percepción de ¿cómo evaluar?, ¿cómo se debe evaluar? Y ¿qué se debe evaluar?, bajo la lupa del docente vemos la mirada del docente que está plenamente centrada en el sistema calificativo de actividades.

Existen ciertas arbitrariedades que dificulten a los y las docentes en la relación a un total desconocimiento por parte de Docentes y estudiantes y del alcance que genera la evaluación formativa y también a la retroalimentación, como también al acompañamiento al aula por parte del equipo directivo, esto en relación la necesidad para retroalimentar las practicas del Profesorado. En síntesis, se revelan dos elementos importantes que darán hilo de investigación por un lado lo que plantea y entrega el Ministerio y la realidad del establecimiento en relación a las temáticas descrita más adelante. Esto se hace más latente en relación al analizar las propuestas ministeriales para asegurar a todas las personas la oportunidad de acceder al sistema educativo de calidad, donde se dificulta en relación a sus propios intereses, características y necesidades a través de procesos pertinentes, que promueven la formación integral. (MINEDUC, 2018b). Desde la evaluación de aprendizajes, el desafío en educación de adultos es implementar una evaluación que tenga sentido al “encajar” en la trama de vida y de intereses de las personas y sus condiciones inmediatas, pero que también despliegue expectativas y potencialidades que requieren del desarrollo de pensamiento abstracto y complejo. Ello implica que, en la “evaluación se utilicen estímulos e ítems que tengan contenidos y formatos adecuados a los adultos, incorporando una perspectiva contextual, mediante el uso de temáticas generadoras que abarcan situaciones de vida de los adultos” (Letelier, 2009, p. 151).

Por otra parte, tener diversas miradas referentes a la evaluación y sus alcances produce que en la interna del establecimiento prevalezca el subjetivismo de las prácticas por sobre la finalidad de la acción educativa, es decir, cada docente ejecuta este proceso de manera diferenciada, “asociando el quehacer pedagógico a

su concepción personal respecto a la materia. Es importante comprender que este fenómeno genera confusión en los docentes y estudiantes” (Vidal, 2020, p.20).

1.2 Interrogante de investigación

Pregunta:

¿Cuáles son las percepciones que manifiestan los docentes y el equipo directivo respecto del uso de la evaluación formativa y la retroalimentación en la modalidad de educación para jóvenes y adultos de un establecimiento de la comuna de la Calera en el marco del decreto 67?

1.3 Delimitación de la investigación

La presente investigación, se centra en analizar la percepción y el respectivo uso que le dan los y las docentes y el equipo directivo, sobre la evaluación formativa y la retroalimentación en los aprendizajes, desarrolladas en la modalidad de educación para jóvenes y adultos, en el contexto pandemia y a su vez si existe o se condice con el reglamento de evaluación (decreto 67).

A fin de poder concretar lo señalado, la investigación analiza variada bibliografía y los planes de trabajo docente, por medio de una encuesta y de entrevistas. De estas instancias, participan docentes y equipo directivo de la escuela para jóvenes y adultos de la comuna de la Calera, establecimientos dependientes de tres sostenedores y subvencionados por el Estado.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Analizar las percepciones que manifiestan los docentes y el equipo directivo respecto del uso de la evaluación formativa y la retroalimentación en la modalidad de educación para jóvenes y adultos de un establecimiento de la comuna de la Calera en el marco del decreto 67.

1.4.2 Objetivos específicos

Analizar las estrategias y procedimientos de evaluación formativa y retroalimentación que emplean los y las docentes en aula, dentro de la educación para jóvenes y adultos.

Establecer la coherencia entre la evaluación formativa, desarrollada por docentes y el reglamento de evaluación (decreto 67), en el proceso continuo de enseñanza en la educación para jóvenes y adultos.

Establecer a partir de los referentes teóricos y normativos la importancia, desarrollo y aportes de la evaluación formativa y la retroalimentación en la modalidad de educación para jóvenes y adultos.

Analizar las percepciones que manifiestan docentes y equipo directivo, sobre el uso de la evaluación formativa y la retroalimentación en la modalidad de educación para jóvenes y adultos

1.5 Justificación

El trabajo del docente tiene múltiples aristas; algunos autores se han interesado en conocer sus implicaciones sociales, mientras otros han indagado sobre los efectos en la salud al considerar que se viven sujetos a demandas de autoridades educativas y hoy en día (Cabrera, L., Méndez, A., López, J., Veladez,

D., 2017). Esta investigación tiene como objetivo estudiar las percepciones que el docente en educación modalidad EPJA, a su vez, como de la aplicación de la evaluación formativa y cómo siente que es percibido socialmente a partir del trabajo que realiza. Por tanto, el sistema escolar chileno está vivenciando profundos cambios en cómo se concibe la educación y cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, (Vidal. M, 2020). Una de las más utilizadas en la modalidad EPJA, ha sido sin duda la Evaluación Formativa y la retroalimentación y desde este enfoque ver o conocer las percepciones y su respectivo uso de los y las docentes y el equipo directivo al aplicar esta evaluación y su proceso de acompañamiento y del como esta práctica que es poco estudiada ha ido incorporándose en las practicas pedagógicas (Joya, 2020) de los docentes de la modalidad EPJA, por tanto, estamos frente a un nuevo paradigma en la educación EPJA, post pandemia.

La contingencia sanitaria, COVID-19, ha logrado penetrar en los diversos sitios que componen la sociedad en Chile, en esta misma línea el Gobierno de Chile, ha aplicado variadas medidas para disminuir los contagios, siendo una el cierre temporal de los establecimientos educativos, y solo por medio de la educación a distancia, llamándose educación en tiempos de pandemia, debiendo afrontar escenarios atípicos, llevando la vida normal, a la acción virtual, por ende llevó a la aceleración y evidenció las brechas socioeconómicas y digitales que afectan a la población estudiantil (Ibarra et al, 2020).

Siguiendo la misma directriz la EPJA ha sido la más golpeada por esta pandemia y también por las políticas públicas, porque se menciona que “el gran grueso de alumnos (as) que componen esta modalidad proviene de estratos sociales y económicos más bajos y precarizados” (Clodinámica Consulting, 2020, p. 12), donde no tiene capacitaciones en uso de las Tics, acceso de tecnologías y la baja conexión inalámbrica, estos son factores críticos que marcan la diferencia, pero esto no es impedimento para los y las docentes, ya que en ellos se ve la vocación el espíritu de aprender y enseñar independiente de las complejidades, siempre están en búsqueda de las estrategias, metodologías y procesos formativos, donde el

vínculo educativo se lleva a un proceso fructífero, focalizado en la educación para la vida. Por tanto, la intención de esta investigación deja demostrado que se debe abrir el diálogo y poner el acento en aquellas condiciones que han logrado trascender más allá de la brecha digital y de la precariedad socio económica que transita EPJA, sino más bien relacionar el cómo han respondido en el uso y las aplicaciones de evaluaciones formativas para llevar el proceso educativo más allá de una mera calificación, sino potenciar las habilidades que tiene la educación para la vida. Por último y en cuanto a responder a todas las interrogantes y problemáticas que ha tenido la Modalidad EPJA, no tan solo en Pandemia, sino a su vez, con las políticas públicas, los docentes se conciben como mediadores, productores de propuestas y prácticas sociales, que permitan dar salidas, alternativas y un cambio dentro de las posibilidades que le entregue el sistema educativo (Navarro et al, 2015), por ello se considera vital los espacios de discusión y reflexión , donde se sistematicen los conocimientos provenientes de las experiencias pedagógicas, basado en un proyecto en común para la educación en Chile. Toda evaluación enfrenta desafíos técnicos y tensiones que debe resolver. Para el caso de educación de adultos hay dificultades específicas relacionadas con una escasa cultura evaluativa, “con nociones y prácticas erradas en evaluación, con la heterogeneidad y complejidad de la población que participa en las ofertas educativas, con la falta de formación docente y escasa reflexión pedagógica acerca de la evaluación” (Letelier, 2009, p. 158).

La idea es transitar hacia una pedagogía postpandemia y que no solo considere la situacionalidad del estudiante, sino involucre hoy más que nunca la evaluación formativa y su uso como un proceso planificado y por sobre todo involucrar de manera holística los aprendizajes de los estudiantes y del cómo los docentes EPJA, involucren necesidades, experiencias dando el ajuste hacia un aprendizaje basado en los cambios y así poder enfrentar futuras crisis o escenarios disruptivos que invisibilizan a EPJA y al mismo sistema educativo.

Los hallazgos que se establezcan en esta investigación permitirán, tener un conocimiento y utilización de los procesos formativos, de anexar a las practicas docentes, metodologías de trabajo, didáctica en el aula, mejorar el dialogo entre pares y entre estudiantes y profesorado, potenciara la enseñanza-aprendizaje, ya que se tendrá la propia experiencia que trae consigo el estudiante, más el nuevo enfoque que se tendrá sobre el decreto 67, y las ventajas de la retroalimentación y la evaluación formativa.

Además, entregara un insumo del como poder abordar de una manera significativa, las mejoras en el aprendizaje de la evaluación y la retroalimentación, en la, basado en los resultados y futuro análisis de los instrumentos trabajados en la comunidad educativa investigada.

CAPITULO 2

2. Marco Teórico y Referencial

Resulta desafiante, la presentación de los elementos teóricos a tratar en esta investigación, ya que, ahondar en aspectos curriculares desde el contexto de la EPJA, lleva a indagar en precisiones de integración y relaciones conceptuales, en función de responder a las preguntas de investigación y abarcar a los objetivos planteados. Por tanto, para dar el efecto de un aporte a la investigación se debe considerar referentes teóricos, que den sustento y guíen la investigación desde lo general hacia lo particular (EPJA). En base a la presente investigación, concierne a la evaluación formativa y la retroalimentación, como aspectos principales dentro del contexto de EPJA, en pandemia y del como son los resultados por medio del uso que le dan los y las docentes y que percepción tiene el equipo directivo, sobre la evaluación formativa y la retroalimentación, y del como se condice con el decreto 67. Lo antes mencionado, las temáticas se sitúan de la siguiente manera; La Evaluación Formativa (ruta de conceptualización), la retroalimentación Proceso de alto Impacto en estudiantes); La Percepción docente y la EPJA (la Evaluación de un Proceso continuo)

2.1 La Evaluación.

Variadas y diferentes son las posturas y definiciones acerca del factor evaluativo que se da al interior de las instituciones educativas. Cabe señalar que solo en la práctica evaluativa concebida como proceso, debe estar sustentada bajo teóricos y diversas fuentes de información. Por tanto, con la intencionalidad de procurar una visión sintética, definiremos evaluación como el proceso de recolección sistemática de evidencias con las cuales se pretende determinar el mérito de algo para su mejor desarrollo (Larrondo, 2013).

La evaluación en forma de test y exámenes, es una poderosa actividad que configura la manera que tienen las sociedades, los grupos y los individuos de entenderse a sí mismos (Stobart, 2010, p. 45). Ahora bien, dentro de las lecturas consultadas se pueden desprender tres argumentos específicos en base a lo antes mencionado

Para (Stobart, 2010, p. 11)

La evaluación es una actividad social, marcada por valores y no existe nada que se parezca a una evaluación independiente de las culturas.

La evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide.

La evaluación influye directamente en lo que aprendemos y en como lo aprendemos y puede limitar o promover el aprendizaje efectivo.

Acuñar la definición de evaluación formativa no resulta tarea fácil, ya que, en la bibliografía especializada existen variadas acepciones, sin embargo, para el presente escrito se desglosa su estructura y se trabajara primeramente en la definición de “evaluación” que propone el decreto de ley número 67 del año 2018, que en su artículo 2.B define lo siguiente:

Evaluación: conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. (decreto N° 67, 2018, p.2)

Esta definición permite hacer foco en dos categorías centrales respecto a cómo es la evaluación, por un lado, quienes son los encargados de liderar este

proceso y por otro el de reconocer su función (aprendizajes), con esto se denota que la evaluación forma parte intrínseca de la enseñanza.

En el amplio sentido de recabar pruebas con el fin de hacer un juicio, forma parte de la trama de la vida. Un enfoque más elástico de los términos claves, como evaluación, exámenes y test tienen una cualidad intercambiable, aunque, en la práctica general, se considere que la evaluación abarca un conjunto de enfoques para la recogida de pruebas, mientras que exámenes se utiliza más para referirse a pruebas de respuestas más abiertas en condiciones estandarizadas y test se emplea para referirse a preguntas con múltiples opciones de respuestas que marcan para corrección mecánica (Stobart, 2010).

Es un hecho que el concepto de evaluación se ha ido modificando de acuerdo con el concepto de educación predominante, desde una “evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas se ha pasado a una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos” según Ahumada (2005^a, p. 12). La concepción de juicio predominó durante varios siglos, y no fue sino hasta fines del siglo XIX cuando paulatinamente se reemplazó por la concepción de medición, la que rápidamente fue ganando espacios y generando entonces una visión cuantitativa del proceso evaluativo.

Las bases teóricas que sustentan este movimiento (evaluación auténtica), que es hoy en día alternativo, tienen sus raíces en la “concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schon (1998)”, (Ahumada, 2005a, p.6), siguiendo con lo planteado por Ahumada, (2005b) en su libro, da un sentido amplio a la evaluación en que consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencias.

La evaluación desde su aspecto alternativo, busca averiguar que sabe el estudiante que es capaz de hacer, utilizando métodos diferentes. (Ahumada, 2005b).

Al enfocarnos hacia una visión holística de la evaluación y su ruta hacia lo formativo y autentico, se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las diferentes asignaturas plantean (Ahumada, 2005a), la evaluación consiste “en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información valida, confiable y oportuna sobre el mérito y valida del Aprendizaje de un estudiante” (Ahumada, 2003, p. 15), la finalidad de emitir un juicio de valor, donde permite tornar diversos tipo de decisiones, principalmente la evaluación como el elemento fundamental para generar un cambio hacia la sociedad del conocimiento (Ruiz, 2020), en esa misma línea, se define a la “evaluación como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca de cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje, valora lo conseguido y en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad del proceso” (Casanova-Rodríguez, 2020, p. 2). Mientras se puede percibir por otra perspectiva a la “evaluación como un proceso intencional y sistemático en el que tienen lugar procedimientos de recogida de información fiable” (Oliva, 2020, p.197).

2.2 La Evaluación Formativa.

La evaluación es indispensable en la formación educativa; el propósito de esta siempre debería estar enfocada para generar un “método que permita continuar el aprendizaje y no por el contrario estancarlo” (Correa, 2016, p. 33). Retomando lo señalado por Vargas (2008) quien presenta una mirada similar del enfoque por competencia al planteado por el MINEDUC, además agrega que este enfoque debe desarrollar el carácter reflexivo del estudiante que le permite alcanzar el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades de forma consiente.

Los alumnos de hoy requieren habilidades, por ello, la educación del siglo XXI presenta grandes desafíos, orientados a mejorar los procesos educativos, que permitan construir estudiantes autónomos y conscientes de sus competencias, con capacidades reflexiva para resolver problemas y desenvolverse activamente en un mundo globalizado (Vidal, 2020), estos desafíos que se presentan en el sistema educativo, en su mayoría afectan en gran medida a la EPJA, debido a la Invisibilidad que se le ha determinado en relación a las políticas públicas y decretos que asoman en esta modalidad, sin obviar que los desafíos que presentan no tan solo en EPJA, sino a nivel Nacional el sistema educativo permite cuestionar el trabajo que se realiza dentro de las aulas, en relación con un análisis crítico de las prácticas de los establecimientos escolares y cómo influyen en los resultados de los estudiantes (Vidal, 2020).

Considerando todo ello, en las actuales condiciones de educación remota y presencial, hay un primer desafío reconocido en la búsqueda del equilibrio entre la evaluación con prueba estandarizada y la evaluación formativa. Para ello, conviene diferenciar tres conceptos importantes: “evaluación del aprendizaje, evaluación formativa en educación no presencial y remota y la evaluación con pruebas estandarizadas” (Mollo, 2020, p.637). Buscando una definición más acorde a lo que podemos entender como una evaluación formativa, la UNESCO, (2018) señala que:

El proceso de evaluación formativa es eficaz cuando forma parte de un sistema de evaluación escolar que garantiza que los y las docentes estén utilizando diferentes canales de evaluación, planes de evaluación y normas de evaluación de alta calidad. Las prácticas de evaluación de los y las docentes deberían estar apoyadas también por una política de evaluación escolar basada en datos objetivos (p.1).

Mientras que siguiendo esta línea el comportamiento dentro del aula en relación a la evaluación formativa, las concepciones y prácticas evaluativas de los y

las docentes, se sostiene que cada uno de los y las docentes tiene una manera particular de conceptualizar la evaluación y se evidencia en sus clases, dando origen a sistemas de evaluación particulares; por desconocimiento no se contemplan en las prácticas de aula (Mancilla, 2020, p. 28).

Para mejorar el proceso educativo actualmente en Chile se está trabajando en la implementación del decreto de Ley n° 67 del año 2018, que busca actualizar y regular los procesos de evaluación, calificación y promoción facilitando el monitoreo y el acompañamiento de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2018). El análisis del decreto permite observar el realce que la evaluación formativa le otorga al proceso de retroalimentación, como un pilar fundamental para el mejoramiento en la calidad educativa (Vidal 2020). La ley busca ampliar la mirada que tradicionalmente se tenía sobre las evaluaciones, hoy se busca que no sean solo instrumentos para medir el grado de logro de los objetivos como lo indica el modelo Tayleriano, sino que, se está trabajando en que forme parte de diversos eventos sistematizados y permanentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esa mirada, Casanova (1998), señala que la “evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso” (p. 29), de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. A su vez “la evaluación es un proceso no un suceso, es un medio no un fin” (Ahumada, 2001, p. 24).

Al analizar estas definiciones se puede constatar en que ambas consideran a la evaluación formativa como un Proceso, no obstante Casanova, la determina también dentro de su funcionalidad, teniendo en cuenta que le permite tomar decisiones, durante el proceso educativo. Para poder entender de mejor manera lo expuesto, citamos nuevamente a Casanova, quien señala que la evaluación formativa es un proceso planificado que busca corregir, mejorar y producir aprendizajes, promoviendo el retorno de información entre los participantes del proceso educativo (Casanova, 1998). El propósito de la evaluación formativa es monitorear

constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora permanente, en este contexto la retroalimentación se transforma en una práctica indispensable.

Ahora bien, según López (quien cito en Scriven (1967), 2010) usó los términos evaluación formativa y evaluación sumativa para hacer una distinción entre los dos roles que tiene la evaluación en educación. Cuando “la evaluación se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo se dice que es formativa, y cuando se emplea para tomar decisiones al final del proceso, es sumativa” (pág. 38).

De acuerdo a ello Black y William (1998), sostienen que la evaluación formativa,

“es cíclica en el sentido de que los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados (ideales), toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar y así sucesivamente. Pero los estudiantes no se pueden quedar sólo en ese ciclo en el que “comparan y comparan”; por medio de la evaluación, ellos deben mejorar “(p. 125).

Siguiendo con el decreto N°67 como marco regulatorio para dilucidar el concepto de evaluación Formativa, se entenderá que la clasificación de la evaluación dependerá del objetivo que se tenga. Por ejemplo, la evaluación sumativa tiene por objetivo certificar, mediante una clasificación u otro, los aprendizajes logrados por los alumnos, es decir, este instrumento busca medir el grado de concreción de los objetivos planteados por el profesional de la educación. No así la evaluación formativa que tiene por objetivo en la búsqueda de evidencia, que luego de ser interpretada por el profesional de la educación y por el o la alumna, permite tomar decisiones futuras sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Decreto N°,67, 2018). En conclusiones se puede desprender que la evaluación formativa es un conjunto de acciones lideradas por el profesional de la educación, cuyo objetivo es, recoger evidencia suficiente, que permitan al docente y a los alumnos tomar decisiones informadas (Vidal, 2020), en relación al proceso continuo de enseñanza-aprendizaje. Para complementar la definición propuesta, por parte del MINEDUC, se

puede considerar que la evaluación, no contribuye un fin, si no que corresponde a un proceso que alimenta tanto a las practicas pedagógicas de los y las docentes en el aula, como a los y las estudiantes y a todo el sistema en general (Zepeda, 2008), siguiendo las determinaciones que plantea Zepeda (2008), señala que:

La evaluación y aprendizaje dialogan en el proceso pedagógico: la evaluación ofrece una oportunidad para aprender más y mejor, y el aprendizaje incorpora estrategias de evaluación, desarrollando en el profesor y estudiante meta cognición, reflexión y autorregulación. La calidad del proceso es evaluada bajo la mirada de la evaluación formativa, promoviendo que sean los propios actores quienes reflexionen acerca de sus prácticas y aprendizajes (p. 56).

Reconocer e identificar los valores de la evaluación formativa traer grandes desafíos, ya que ahora son los profesionales de la educación quienes deben adoptar sus prácticas al desarrollo de nuevas competencias didácticas. El marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC c, 2008) afirma que es responsabilidad del docente manejar información actualizada sobre su profesión, dejando en claro que es un comportamiento ineludible de la práctica pedagógica donde él o la docente de forma voluntaria debe comprometerse a cumplir con los desafíos que presenta el sistema educativo del siglo XXI.

Fullan (como se citó en Zepeda, 2008) propone que: “los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución” (p. 220). Convengamos entonces que la idea de evaluación formativa sistematiza ese funcionamiento, al invitar al docente a observar en forma metódica a los estudiantes, a comprender mejor sus funcionamientos, a fin de “ajustar de manera más sistemática e individualizada sus intervenciones pedagógicas y las situaciones didácticas que propone, todo con la esperanza de optimizar el aprendizaje” (Correa, 2016, p. 35), en finalidad y dando un sentido a lo expuesto se reconoce que la evaluación debería convertirse en una actividad que genere mayores oportunidades para desarrollar la independencia del alumno, entonces la evaluación formativa debe estar pensada permitiendo que el rol central sea del o la estudiante, teniendo en

cuenta la heterogeneidad sociocultural del contexto en que se desarrolla (Correa, 2016). Por lo tanto, Anijovich (como se citó en Correa, 2016) propone que la evaluación formativa “debería plantearse de tal modo que no solo reconozca las dificultades de aprender o permita una retroalimentación” (pág. 79), sino que se propague como una autorregulación del aprendizaje

En un sentido más amplio, la evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (McMillan, 2007). De esta manera, una evaluación sólo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al alumno dónde se encuentran los estudiantes, hacia dónde van y qué necesitan para llegar a esa meta (William y Lealhy, 2007). McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Esta retroalimentación puede incentivar la motivación.

Una definición más útil y sucinta para poder anexar las otras temáticas que van acorde a la investigación, sitúa a la evaluación formativa en un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los y las estudiantes para ajustar sus técnicas de aprendizajes habituales (James, 2018), de esto el investigador deduce lo siguiente, según:

La evaluación formativa no es un tipo de examen, sino un proceso, un proceso planificado que implica un determinado número de actividades diferentes.

Una de esas actividades es el uso de evaluación, tanto formales como informales, para proporcionar la evidencia en relación a cuál es la situación del alumno: grado con el que un determinado alumno (a) ha llegado a dominar una determinada competencia o corpus de conocimiento En base a esa evidencia, los profesores ajustan sus actividades educativas en curso, o bien los alumnos

ajustan los procedimientos que usan habitualmente para tratar de aprender (James, 2018, p. 20-21)

Para expresarlo aún más brevemente. La evaluación formativa es un proceso planificado en el que tanto los profesores como los y las alumnas usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en lo que se están haciendo.

Desde lo virtual se hace mención que, para la evaluación formativa en educación no presencial y remota, señala Ruiz (2014) que la evaluación virtual se compone de una valoración sumativa a través del uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La valoración requiere ser sistemática, se deben analizar los datos, brindar juicios de valor y en base a ello, tomar decisiones. Por otro lado, la evaluación vista desde la innovación de la tecnología debe “abordar la integración de la información compleja, transversal y progresiva” (Mollo, 2020, p. 641). Para logara este objetivo, la construcción de rubricas de evaluación facilita el proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de que él o la estudiante comprenda los indicadores para evaluar su desempeño y sepa cuáles son las metas que tiene que alcanzar a nivel de complejidad (Mollo, 2020).

La OCDE (2016), distingue a la evaluación formativa como un proceso continuo y formador. Señalando principalmente que;

evaluación formativa como retroalimentación y señala que dicho término deriva del campo de la ingeniería de sistemas; ya que es una información que genera impacto y ese mismo concepto es trasladado a la educación para mejorar los resultados educativos de los alumnos. (OCDE, 2016, p. 8)

2.3 La Evaluación Auténtica

Desarrollada desde un enfoque de evaluación determinada en ciertos principios y estrategias, sin embargo, también es una práctica pedagógica concreta. Por ende,

desde el enfoque es muy cercana a, lo que hoy se conoce como evaluación para el aprendizaje y está emparentada con la evaluación formativa o formadora y con la evaluación con sentido pedagógico (Educar Chile, 2020). Los docentes focalizan la enseñanza dentro de marcos de referencia amplio, plantean problemas significativos, estimulan a indagar y descubrir, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks, 1993).

La evaluación auténtica permite relacionar lo que ocurre en la sala de clases con situaciones de la vida diaria y profesional, “creando un vínculo entre lo que se aprende y su uso para la resolución de problemas cotidianos” (Villarroel y Bruna, 2019, p. 495). A menudo evaluamos lo que es fácil de evaluar, o algo aproximado de lo que se ha aprendido, antes que el aprendizaje propiamente dicho. Una evaluación válida es aquella que se ajusta de forma relevante a los criterios, que, su vez, están totalmente vinculados a los resultados de aprendizaje establecidos para un programa. Una evaluación eficaz puede considerarse muy relevante cuando puede asegurar que los graduados están en condiciones de demostrar los conocimientos, conductas, cualidades y atributos que se describen en las líneas generales del curso o en las especificaciones del programa (Brown, 2015).

De forma genérica se considera una evaluación auténtica aquella en la que no se diseñan actividades de evaluación artificiales, realizadas ex profeso, puesto que éstas “se desprenden directamente de situaciones reales de aprendizaje en las que están involucrados los alumnos” (Monereo, 2003, p 80). Este interés por garantizar que las tareas de evaluación sean reales y estén en estrecha conexión con la funcionalidad del aprendizaje de los alumnos

También involucra a los estudiantes con problemas o preguntas importantes que resultan valiosos más allá del aula. En este sentido, las tareas de evaluación son réplicas o analogías de problemas del mundo externo y pretenden que los estudiantes usen el conocimiento para mostrar desempeños efectivos y creativos través de su aplicación en problemas auténticos (Saye, 2013).

La evaluación auténtica se basa en la especificación de unos resultados de aprendizaje significativos y concretos según el nivel de cualificación perseguido, que después se reflejan completamente en las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo para demostrar su competencia. Estas tareas deben estar centradas en fomentar el aprendizaje de los estudiantes y deben tener un valor intrínseco que los estudiantes puedan reconocer, en lugar de ser meras intermediarias para evaluar el logro de la competencia (Brown, 2015).

Son tres las dimensiones que constituyen el núcleo de la evaluación auténtica: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo. El realismo se refiere a contextualizar y ubicar la evaluación en función de problemas profesionales o de la vida diaria, de modo que los estudiantes utilicen lo que han aprendido para ofrecer una respuesta o solución que les permita valorar el conocimiento como un medio para comprender y transformar el mundo en el que viven. El desafío cognitivo se refiere a la necesidad de que la evaluación mida habilidades cognitivas de orden superior, movilizando al estudiante para utilizar y transferir el conocimiento. Finalmente, como la evaluación auténtica está vinculada con el mundo del trabajo, busca que los estudiantes desarrollen e incorporen criterios de calidad que les permitan juzgar, objetivamente, su propio trabajo y el de sus pares, reflexionando acerca de las mejoras que puedan tener. De esta forma, logran la autonomía para monitorear y regular su proceso de aprendizaje (Villarreal, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2018).

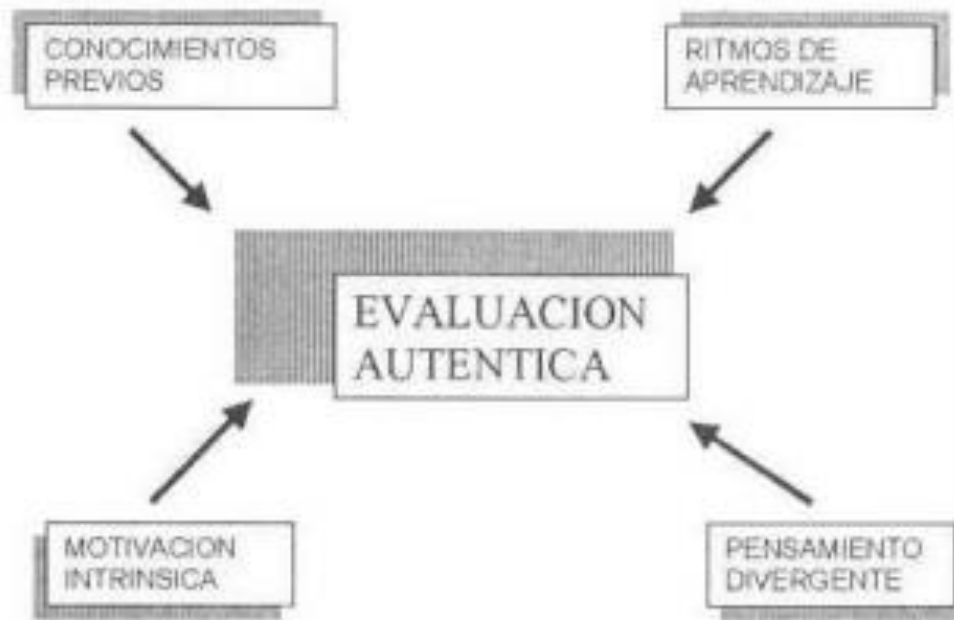
Como lo señala Condemarín y Medina (2000) “la evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados” (p.32). Como se puede apreciar, la evaluación auténtica responde a un cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje, significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

La evaluación auténtica posee un nivel de complejidad cognitiva que demanda al estudiante construir conocimiento (Villarroel y Bruna, 2019). Siguiendo con los lineamientos de poder conocer como una evaluación de alternativa, nos encontramos con Ahumada, quien determina en un sentido más específico el enfoque alternativo denominado "evaluación auténtica" (fig. 1), intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja (Ahumada, 2005). Para Ahumada (2005), y poder explicar de una manera más asertiva el concepto de alternativo, señala Las bases teóricas que sustentan este movimiento "evaluativo alternativo según Condemarín y Medina (2000) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schôn (1998). Al referirnos a una evaluación alternativa, se intenta mostrar una nueva visión,

De la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean. Este nuevo enfoque evaluativo nace con una base teórica importante que mantiene un discurso sólido y creciente pero aún con una práctica débil e incipiente (Condemarín y Medina, 2000, p. 12).

Figura 1

Evaluación Auténtica



Fuente: extracto, revista perspectiva educacional, nº45. primer semestre 2005

Ahora bien, La evaluación auténtica es un proceso que incluye cuatro componentes básicos, como son: medir la mejora a lo largo del tiempo, motivar a los alumnos a estudiar, evaluar los métodos de enseñanza y la clasificación de las capacidades de los alumnos en relación con la evaluación de todo el grupo (Jabbarifar, como lo cito Eversley y González, 2020).

La evaluación del aprendizaje es una de las prácticas docentes que mayor impacto ha mostrado tener sobre el aprendizaje de los estudiantes. La forma en que este es evaluado, “configura la calidad de los resultados, habilidades y competencias que alcanzarán los aprendices” (Villarroel y Bruna, 2019, p. 498). Así mismo, aprender tiene relación con hacer uso del conocimiento para algo. Ese algo puede ser la comprensión de un fenómeno social, la resolución de un problema disciplinar, o bien la evaluación de la calidad o efectividad de un producto. Lo importante es aplicar y construir conocimiento y no solo reproducirlo literalmente, ya que la

memorización es un medio para aprender, pero no es el fin en sí mismo. En ese sentido, la utilización del modelo de evaluación auténtica aporta mayores beneficios en términos de la calidad del aprendizaje, por la vinculación que esta tiene con la vida real y el mundo laboral (Ahumada, 2005). En síntesis y según Monereo (2003), señala que se debería considerar lo siguiente, para la evaluación auténtica.

- Constituye un testimonio del proceso vivido por los alumnos y de sus respuestas a contextos
- Permite, simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo de un período temporal.
- Evalúa la integración y aplicación de habilidades en contextos significativos, evitando el riesgo de evaluar sólo sus destrezas.
- Estima el carácter multifacético de competencias transcurriculares tan importantes como la lectura, la escritura o el habla.
- Valora de manera preferencial las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno.
- Proporciona la oportunidad a maestros y alumnos de reflexionar en forma colaborativa sobre qué se ha aprendido (Monereo, 2003, p. 89).

En tal sentido, la evaluación constituye una poderosa instancia de aprendizaje

2.4 Las Actividades de Evaluación

Llama la atención el hecho de que siguen siendo muchos los artículos o comunicaciones que se ocupan íntegramente de realizar una conceptualización sobre el significado de la evaluación de estudiantes y sus implicaciones y consecuencia en función de cómo se desarrolle este proceso. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de convertir la evaluación en una práctica realmente “educativa y democrática, para lo cual, defiende la necesidad de romper con la utilización de la evaluación como el acto de poder, sino, buscar la reflexión y

participación de los alumnos para poder convertirla realmente en educativa” (Trillo, 2002, pág. 287).

La evaluación supone valorar hasta dónde los logros esperados, estándares, se han convertido en logros alcanzados (UNESCO, 2000)

Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender (Pallisera y Rius, 2007, p. 322).

Se evidencia en el campo educativo, donde ha dominado una visión realmente estrecha, que busca siempre que la evaluación se caracterice por el afán de uso excesivo en medir los productos del aprendizaje, dejando en un descuido el proceso continuo de formación. Tomando como hilo el contenido de corte cognitivo, donde el papel central, es el docente, quien es el articulador del proceso enseñanza-aprendizaje, donde su implementación de escasos instrumentos de evaluación homogeneiza la acción evaluativa, ya que, no controla o toma en consideración los distintos estilos y ritmos del aprendizaje.

Por tanto, una evaluación descrita resulta contraproducente para una formación del estudiante (por competencias), ya que existe o genera una demanda más activa y comprometedora del estudiante y evidenciando con su propio aprendizaje. Sin embargo, nadie puede adquirir este tipo de aprendizaje por otro.

Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (Moreno, 2012, p. 18). Su foco está en la evaluación formativa, donde se centra en los procesos como en el producto, que considera y toma bien en cuenta la complejidad del aprendizaje, es decir, predice los variados contenidos y determina diversas técnicas e instrumentos (proyectos, resolución de problemas, estudios de

casos, ensayos, reportes de investigación, etc.), así como a su vez, diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Ahora bien, y en definitiva será una evaluación, que involucre la integración, humana y continua, donde se reconozca la capacidad del estudiante por aprender y comunicar confianza en la interacción con sus pares, como con el proceso evaluativo. Por tanto, para obtener información sobre el proceso de aprendizajes los docentes disponen de una amplia gama de actividades, e instrumentos de evaluación. Para Castillo y Cabrerizo (2003) las actividades permiten responder a la pregunta de cómo se va a evaluar, pues son los procedimientos por los que se llevará a cabo la evaluación.

Debido a la gran diversidad de instrumentos, ya sea, por alcance, cuanto a carácter y su función, el foco se centra en la correcta selección, utilización y organización. Donde cada uno de ellos, aun por si solos es insuficiente para obtener información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes. Por tanto, la evaluación en su diseño exige, la combinación de diferentes instrumentos para obtener una cobertura adecuada, por lo que el éxito de la evaluación se encuentra en la justa combinación de instrumentos, el momento propicio de su administración y un acertado análisis e interpretación de sus resultados (Camilloni, 1998).

Para enfrentar el proceso de evaluación y tomar las decisiones adecuadas en el aula, encontramos algunas orientaciones. Es el caso de Eisner (1993) quien plantea algunos principios a tomar en cuenta para la selección de instrumentos de evaluación:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.

- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea.

- No debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.

Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.

Promover la realización de tareas que requieran el uso inteligente de las herramientas de aprendizaje.

Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes. Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos. (pp. 226-232).

Por consiguiente, se enumeran y describen en una pequeña presentación algunas estrategias de evaluación formativa / autentica y tradicional, y su utilización dentro del aula de clases de los y las docentes, sin embargo, no todos los casos se tratan de propuestas originales o novedosas de la forma de evaluar, en el campo de la educación, sin embargo, la reaparición de algunos de ellos obedece a un viejo anhelo, acercar a la escuela a la vida real.

La utilización de alguna técnica o instrumento de evaluación como alternativa a las pruebas tradicionales y con el objetivo de incorporar nuevas estrategias metodológicas que permitan que los y las estudiantes alcancen aprendizajes significativos, reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y adquieran “capacidades de autoevaluación y autorregulación del mismo, al tiempo que suponen la adopción de nuevos roles y formas de actuar por parte de los y las docentes” (Trillo y Porto, 2002, p. 285).

A continuación, se abordan algunas de las propuestas evaluadoras más habituales.

2.4.1 El Portafolio del Estudiante como actividad de evaluación.

Se concluye que el portafolios del alumnado puede ser una interesante estrategia de evaluación educativa, la cual, además, puede convertirse en estrategia “alternativa” a las pruebas estandarizadas de evaluación de competencias educativas que predominan en nuestro panorama educativo (Gallardo, M., & Sierra

Nieto, E., 2015). El estudiante durante su proceso de aprendizaje va produciendo diversos documentos que reflejan su desempeño (resultados de exámenes, calificaciones, premios) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías), dentro o fuera del centro escolar.

Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, es más se puede invitar al alumno a comentar los documentos, discutir su importancia e influir en el modo en que serán evaluados. ya que un uso adecuado del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas (Barberá, 2005). Dentro del proceso de aprendizaje, resulta clave, de parte del estudiante el momento de la reflexión, cuando sus habilidades metacognitivas lo llevan a tomar conciencia de su propio aprendizaje. La configuración y posterior construcción de un portafolio ayuda a ello, ya que consta de un esquema básico que incluye: comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación).

En los instrumentos de evaluación ya sea, formativo como tradicional, se recomienda el uso de portafolio, esto es debido a que se puede observar en su configuración dos acciones fundamentales que nos ofrece: según Barbera (2005),

- i) La alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos, al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial; y
- ii) Se tienen desde el inicio de las clases los criterios con que serán evaluados los alumnos. “Entre estos criterios podemos mencionar la coherencia interna, relevancia y reflexión en las elecciones, intencionalidad y explicación verbal,

autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, flexibilidad cognitiva, estos criterios se deben compartir desde el primer momento y hacerse transparentes a los alumnos, ayudándolos a comprenderlos” (p. 501).

2.4.2 Entrevista, como actividad de evaluación.

La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Esta técnica tiene la ventaja de facilitar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador (Casanova, 1999).

Este instrumento es muy utilizado y recomendado, cuando se requiere la obtención de datos que algunos alumnos no darían por escrito por su carácter confidencial o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Existen circunstancias donde el entrevistador no tiene muy desarrolladas sus capacidades de comunicación, cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que prevalezca en el encuentro, no se recomienda su uso.

2.4.3 La Rúbrica como actividad de evaluación.

El potencial educativo de las rúbricas se sustenta en sus componentes y su naturaleza descriptiva, que la convierten en una herramienta especialmente útil para guiar procesos de evaluación y generar una información de calidad sobre sus resultados. Sin embargo, una rúbrica es mucho más que una mera herramienta de evaluación, es un espacio donde enseñanza, aprendizaje y evaluación se encuentran en un todo articulado. Esta relación interdependiente de los tres procesos constituye un pilar fundamental del paradigma educativo contemporáneo, de ahí que las rúbricas sean un tema de creciente interés entre la comunidad científica (Alcón, 2016, p.3). Continuando con la estructura de las rubricas, se puede identificar dos tipos en su estructura: por un lado, Holística como analíticas. ahora bien, desde lo temático, ambas pueden ser a su vez genéricas (ejemplo;

competencias transversales, orales y escritas) o bien, específicas por un dominio, disciplina o tarea.

La evaluación auténtica presenta dos desafíos que las rúbricas pueden responder con eficacia por un lado evaluar los desempeños/productos del estudiante con objetividad y en forma consistente y por otro lado entrega retroalimentación significativa y otorgar calificaciones, sin que ello demande mucho tiempo (Alcón, 2016, p.5). La rúbrica se convierte en una potente herramienta didáctica, contribuyendo positivamente a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La rúbrica resulta de gran utilidad al docente ya que se convierte en un instrumento eficaz durante todo el desarrollo de una unidad didáctica o en un determinado momento del proceso de enseñanza aprendizaje, permiten al docente tener claridad y precisar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y mantenerlos vinculados a los contenidos, además facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos (Kweksilber & Trías, 2020), donde se puede disponer y cambiar hacia un escenario más favorable, en donde se fomente la autorregulación del aprendizaje.

2.4.4 Proyecto como actividad de evaluación.

En esta actividad como evaluación del estudiante es él quien debe definir su trabajo y la estructura que le dará, por lo tanto, son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas. Algunas de las características de los proyectos es que pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella también pueden estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas, si se vinculan a ellas, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad ya que el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. La dimensión científica se orienta así a la toma de decisiones sobre perspectivas, métodos, técnicas e instrumentos para la evaluación de programas/proyectos que se insertan en el ámbito escolar y, por ende, con una alta gravitación de las acciones de los sujetos y

de los contextos (García, Leiva y Báez, 2009). Ahora bien, un proyecto para tener una claridad y certeza en su desarrollo, debe incluir los siguientes elementos: definición del tipo de trabajo; establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que se espera conseguir; diseño de un plan de trabajo; búsqueda, análisis y selección de la información pertinente; y síntesis del resultado del trabajo. Una característica de esta técnica es que implica un periodo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo.

2.4.5 Observación como actividad de evaluación.

La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. Al respecto, Eisner plantea que “las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales” (Eisner, 1998, p. 87). Al respecto Bernal (2010,) expresa “...como técnica de estrategia evaluativa, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (Bernal, 2010, p. 257). Durante la observación de la clase, el registro detallado de las actuaciones de docentes y estudiantes, sin influencia de emociones y apreciaciones personales del observador, contribuyen al análisis posterior de cada uno de los criterios.

La observación como una técnica en la que se consignan los hechos registrados a través de los sentidos del observador con la finalidad de describirlos y analizarlos. Puede realizarse una observación directa o indirecta; así como una observación sistematizada o no sistematizada (Portocarrero, 2017).

2.4.6 Exámenes Escritos como actividad de evaluación.

El examen escrito corresponde a una prueba de evaluación estructurada en base a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Este instrumento de evaluación tiene una larga data y aún hoy en día sigue siendo uno de los instrumentos más usados por los docentes a pesar de que su uso resulta

limitado para evaluar competencias. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suele contener pocas preguntas o problemas a resolver.

Si se hace un buen uso de él como instrumento de evaluación, puede cumplir funciones que pueden ser válidas en el campo educativo

2.4.7 Los documentos

Se refiere al análisis de los documentos escritos por los alumnos. Es un complemento de otras estrategias de recolección de información (Portocarrero, 2017).

2.4.8 El autoinforme

Supone una introspección del estudiante sobre determinados aspectos definidos por el docente o en conjunto por el docente y el alumno, en función de los objetivos de evaluación. El autoinforme más empleado es el diario (Portocarrero, 2017).

2.4.9 Exámenes escritos

Los exámenes constituyen una herramienta usada desde hace cientos de años atrás para evaluar el sistema de enseñanza de los docentes y los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Para garantizar a los alumnos una calidad no alcanza con obligarlos a dar exámenes, no obstante, las pruebas siguen siendo una herramienta y un parámetro de evaluación y medición efectiva del aprendizaje. Nos permiten contar con una base de referencia del conocimiento del que dispone el estudiante y una noción de las habilidades desarrolladas por los profesores. A lo largo de nuestra vida debemos aprobar exámenes escritos que son los más frecuentes y donde la ortografía y la gramática son claves (Rodríguez, 2019). Para tener un buen examen, debemos cuidar que cubra las siguientes condiciones: “que sea objetivo, representativo, justo y que las condiciones de la prueba sean adecuadas” (Rodríguez, 2019, p.3).

En la actualidad se debe tener presente esta obsoleta herramienta pues aunque pasen los años y cada vez más la tecnología este más presente en las escuelas independientemente de que grado se esté hablando, siempre se tendrá que medir la habilidad de los alumnos en cuanto a su escritura, ortografía y memorización/comprensión de conceptos.

2.4.10 Ensayos

Un ensayo es un escrito en prosa, generalmente breve, que expone con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc. El ensayo es producto de largas meditaciones y reflexiones, lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y originalidad, es efecto de la aventura del pensamiento (NN). Según la intención comunicativa del autor, los ensayos se pueden clasificar en expositivos, argumentativos, críticos y poéticos.

a) El ensayo expositivo, como su nombre lo indica, expone ideas sobre un tema, presentando información alrededor del mismo y matizando esta información con la interpretación del autor y opiniones personales interesantes alrededor del tema en cuestión.

b) El ensayo argumentativo tiene como propósito defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, u otras, fundamentos epistemológicos.

c) El ensayo crítico describe o analiza un hecho, fenómeno, obra o situación, emitiendo un juicio ponderado. d) El ensayo poético expresa la sensibilidad de su autor, utilizando lenguaje literario.

2.4.11 Exposiciones

Según Baralo (2000), como lo cito, Fernández (2018) La expresión oral es la capacidad de expresar deseos, necesidades, pensamientos e ideas de manera

significativa utilizando estructuras de lenguaje sintácticas, pragmáticas, semánticas y fonológicas apropiadas. La expresión oral NO debe confundirse con leer en voz alta o leer con fluidez (p.11).

2.4.12 Autoevaluación y coevaluación

Es un procedimiento para analizar, examinar, observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizar o mejorarla, puede tener lugar a nivel individual u organizacional. Autoevaluarse significa que las personas exploran y evalúan su propio trabajo, la demanda de calidad en la investigación se adapta a los recursos dados, una gran ventaja es el “enfoque en la práctica, el procedimiento está directamente relacionado con el conocimiento experto y la experiencia de los profesionales en su área particular de trabajo” (Basurto, Velásquez y Rodríguez, 2021, p. 832). Ahora bien, esto lleva a un alto compromiso y una identificación con los resultados de la evaluación y aumenta la disposición a sacar conclusiones y transferirlas a la práctica, la autoevaluación es una parte integral, un proceso mediante el cual los miembros de la comunidad educativa reflexionan sobre su desenvolvimiento e identifican áreas de acción para estimular la mejora en el aprendizaje estudiantil y profesional.

Coevaluación, como aquella evaluación que es realizada y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes, en la que la responsabilidad es compartida, en la que es imprescindible el diálogo y en la que se prima llegar a un consenso sobre las valoraciones realizadas. De esta forma, consideramos que este significado del concepto de coevaluación es coherente con la noción cada vez más extendida en los estudios educativos en Educación (Gómez y Quesada, 2017).

2.4.13. Mapas conceptuales como actividad de evaluación

Esta técnica llamada mapas conceptuales fue desarrollada hace algún tiempo convirtiéndose en una herramienta de investigación. Los mapas conceptuales son herramientas potentes que están a disposición de profesores y alumnos. De una

manera general, los mapas conceptuales, o mapas de conceptos, son sólo diagramas que indican relaciones entre conceptos, o entre palabras que usamos para representar conceptos (Moreira, 2005). Además, y siguiendo con lo expuesto, los mapas conceptuales no precisan tener ese tipo de jerarquía. Por otro lado, siempre debe quedar claro en el mapa cuáles son los conceptos contextualmente más importantes y cuáles los secundarios o específicos. Las flechas pueden utilizarse para dar una idea de dirección a determinadas relaciones conceptuales, pero no obligatoriamente.

2.4.14 Pruebas orales como actividad de evaluación

Cuando queremos verificar el dominio de destrezas relacionadas con la comprensión de conceptos, la solución de problemas, la comunicación y otras, es altamente recomendable el uso de las pruebas orales. No se puede reemplazar por otro instrumento de evaluación cuando se trata de comprobar destrezas de comunicación oral. Por una parte, la prueba oral suele ser más difícil de diseñar, administrar y puntuar (espacio, horarios, profesores...). Por otra parte, en este tipo de pruebas se necesitan examinadores bien entrenados, tanto para su papel de evaluadores como para el de entrevistadores. Además, la prueba oral puede ser menos fiable, debido a la valoración subjetiva que implica y que puede variar de una persona a otra, pero al mismo tiempo puede ser mucho más válida ya que cuando evaluamos la capacidad de una persona de actuar en una lengua extranjera queremos saber hasta qué punto es capaz de comunicar con otros (pastor, 2008).

2.5 La Retroalimentación (proceso reflexivo).

Se reconoce la retroalimentación como un proceso de alto impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes de distintos niveles de escolaridad y, particularmente en el desarrollo de sus capacidades de autorregulación, al punto de considerarla una práctica asociada a la docencia de buena calidad en instituciones de educación (Garrido, et al, 2014, p. 165). No obstante, la retroalimentación es un

proceso que no se desarrolla con las características adecuadas como para que todos los y las estudiantes se beneficien de ella.

Para efectos de una mejor comprensión, se considera que la retroalimentación es un proceso que comienza con las docentes, a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento o actividad de evaluación de sus estudiantes, con la finalidad de ayudarlos a reconocer errores y corregirlos (Garrido, et al, 2014). Es decir, en este caso el factor o fuente externa vendría siendo el estudiante, para que la retroalimentación tenga efectos en el estudiante, este debe:

- a- Poseer un concepto del estándar (o meta o nivel de referencia) por el cual ser dirigido,
- b- Compara el nivel real o actual del desempeño con el estándar.
- c- Comprometerse en una acción apropiada que conduzca a algún cierre de la brecha entre su nivel actual y el estándar (Garrido et al, 2014, p.168).

Así entendida, la retroalimentación puede ser realizada de diversas maneras, por ejemplo, puede ser oral, escrita, gestual; personal o virtual; grupal o individual, etc. Para Evans (2013), señala que la retroalimentación en evaluación incluye todos los intercambios de retroalimentación generados en el proceso de evaluación, que ocurren dentro y fuera del contexto de aprendizaje inmediato, que pueden ser pedidos o no explícitamente y que provienen de una amplia gama de fuentes. Por tanto, se pretende establecer como criterio de evaluación la retroalimentación, consiguiendo que el alumno sea autocrítico de su proceso progresivo, permitiendo de este modo que el docente también aprenda de sus estudiantes. Se puede determinar que la “retroalimentación es entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes” (Correa, 2016, p. 37), por tanto es indispensable la retroalimentación en la evaluación, ya que es el único modo en que se permite que el alumno piense por sí mismo y desarrolle una mirada que autorregule su aprendizaje sin la necesidad de

un docente que lo esté sometiendo, sino al contrario que lo acompañe en su formación (Correa, 2016), por tanto es factor de motivación que el alumno tenga autonomía en el proceso de evaluación y aprendizaje.

Mientras para ir generando una retroalimentación efectiva en los sistemas escolares, es fundamental esta acción ya que contribuye “al aprendizaje de los y las estudiantes, lo que les permite identificar sus logros y aspectos por mejorar” (Valdivia, 2014, p. 22). A menudo la retroalimentación forma parte del ejercicio docente cada vez que se da información a los estudiantes.

Ramaprasad (1983) sostiene que la retroalimentación como la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema utilizado para modificar dicha brecha. No obstante, cabe señalar que la información en sí misma no es retroalimentación. Para que exista, la información sobre la brecha debe ser utilizada para alterar esa brecha. Ahora bien, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se señala que la “retroalimentación es un proceso en el que se comparen inquietudes y sugerencias para conocer el desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión” (Ávila, 2009, p. 5).

La retroalimentación es la “información que se refiere a cuanto éxito ha alcanzado un o los estudiantes en la ejecución o desempeño de una tarea académica” (Valdivia, 2014, p. 24), a lo cual, permite identificar los logros, y también en lo que se necesita mejorar. Según Stobart (como lo cito Valdivia, 2014), señala que la retroalimentación es importante dentro de una concepción de la evaluación para el aprendizaje, en este sentido contribuye a que las evaluaciones corregidas y devueltas con comentarios sirvan al estudiante para reconocer su nivel de desempeño. Siguiendo la línea del aula, la retroalimentación es un elemento fundamental durante la clase, ya que se puede lograr un clima adecuado de participación donde preguntas y respuestas enriquezcan el aprendizaje.

Ahora bien, la retroalimentación de acuerdo al aspecto en el que enfatice, se puede clasificar en, según Hattie y Timperley (como cito Valdivia, 2014, p. 25):

- Retroalimentación sobre el producto: es la información que indica que tan bien se ha realizado una tarea. Si se trata de un ensayo que recibirá una clasificación, consistirá en dar la información necesaria para que el estudiante identifique aquello que logro, reciba orientaciones respecto al contenido y analice su trabajo en función a lo esperado. En el caso de tratarse de un producto calificado, implica la comunicación previa de los criterios de evaluación que orienten y clarifiquen aún más la retroalimentación brindada.
- Retroalimentación acerca del proceso de la tarea: supone la comunicación de aquellos aspectos relacionados al proceso de ejecución para realizar una tarea. En este caso, el énfasis está en la redacción de un ensayo, es decir, si el estudiante pudo identificar las ideas principales del tema, si conecto las ideas durante el discurso, entre otros aspectos que le permitan al estudiante reflexionar sobre la aplicación de la tarea.
- Retroalimentación acerca de la autorregulación: consiste en toda información acerca de la habilidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje. Se orienta a las autoevaluaciones de los y las estudiantes y al establecimiento de metas para enfocarse en tareas futuras o estrategias específicas que el estudiante pueda aplicar a lo largo de su carrera.

De una u otra forma la retroalimentación va a depender del propósito del aprendizaje y de lo cual, el docente crea oportuno con el propósito del aprendizaje.

Bajo esa mirada, algunas características que competen directamente a la labor docente, en relación a la retroalimentación, que serían:

- Objetiva: información brindada al estudiante debe estar relacionada con la tarea solicitada y enfocada en el aprendizaje (proceso formativo).

- **Constructiva:** proporciona orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas y corregir errores. Comenzar resaltando lo positivo contribuye a que el estudiante muestre una mayor disposición para incorporar las sugerencias brindadas.
- **Comprensible:** la retroalimentación efectiva proporciona a los estudiantes información específica y detallada acerca de la mejora de su aprendizaje. Algunas veces se puede valorar un producto a través de comentarios generales breves ejemplo “bien hecho”
- **Oportuna:** es necesario que el estudiante reciba la retroalimentación a tiempo, en el momento del ciclo que le permita mejorar su desempeño o redirigir su proceso de aprendizaje hacia aquello que le ayude a alcanzar los objetivos propuestos (Wiggins, 2012, p. 15).

2.5.1 La retroalimentación mejora la enseñanza (efectiva)

Hasta el momento, hemos visto la importancia que tiene la retroalimentación en el aprendizaje de los y las estudiantes, en medida que el docente les brinda información de alta calidad, pero sin embargo esta práctica puede darnos señales de la manera del cómo estamos enseñando en clases, a su vez, el nivel de comprensión de los contenidos que desarrollan, la manera como estos son comprendidos y el nivel de logro alcanzado por cada estudiante (Valdivia, 2014).

En el caso de que la retroalimentación se genere como un espacio dialogado, se obtendría más información respecto a las razones por las cuales un estudiante contesta o realiza un planteamiento de determinada manera. Se consigue por ejemplo solicitándole la justificación de como entendió la pregunta y del porque su respuesta (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006)

La retroalimentación al docente comprende cualquier comunicación que este recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la

que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado (OECD, 2014, p. 3).

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de las profesoras y profesores, realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica, docentes de mayor experiencia o pares, referida a la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas (MINEDUC, 2019).

Según MINEDUC (2019), indica que los elementos clave para realizar una buena retroalimentación son:

Establecer un proceso continuo, frecuente y oportuno de retroalimentación a todos los profesores y profesoras.

Establecer el foco de la observación y retroalimentación de manera compartida.

Generar un ambiente de cordialidad y respeto.

Retroalimentar en función de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona (MINEDUC, 2019, p.4)

La retroalimentación es un elemento fundamental dentro de la evaluación educativa, ya que se trata de la información que recibe el estudiante sobre su desempeño.

Algunos de los beneficios de una retroalimentación efectiva:

- Esclarece en qué consiste el desempeño esperado –es decir, los resultados de aprendizaje.
- Promueve el diálogo entre el profesor y los estudiantes.
- Facilita la autorreflexión

- Aumenta la motivación y la autoestima del estudiante. Si la retroalimentación lo ayuda a identificar claramente los aspectos que necesita mejorar, el estudiante verá reforzada su autoestima. (CAES, 2021, p. 12).

La retroalimentación comprendida como un proceso de diálogo permanente en que el profesor orienta al estudiante a encontrar sus fortalezas y debilidades y le sugiere caminos para mejorar, “influye positivamente en su aprendizaje otorgándole herramientas para desarrollar autonomía en su formación” (Garrido et al, 2014, p.165).

La retroalimentación es pieza fundamental en los procesos de evaluación y de enseñanza. Es verdad que su eficacia no depende únicamente del docente, puesto que para que sea incorporada, es necesaria una actitud de parte del estudiante que lo inste a “apropiarse de la información y tomar aquello que le ayude en su aprendizaje” (Valdivia, 2016, p. 21).

La retroalimentación formativa se expresa un proceso dialógico horizontal entre docentes y estudiantes, lo cual requiere de una “perspectiva reflexiva integral” que tiene su base en no asumir una postura paradigmática rígida; ello se logra cuando la “práctica docente se hace cada vez más desde la competencia epistémica donde la investigación es núcleo dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje” (Deroncele, 2020, p. 2018)

2.6 La Percepción Docente

En la actualidad, las condiciones por un lado sociales, históricas, económicas y culturales por las cuales atraviesa el país generan la necesidad de contar con seres críticos, los cuales sean capaces de transformar y poder crear una sociedad inclusiva. Enfrentamos una época de cambios donde la complejidad es visible en todos los campos del accionar humano, por ello se hace indispensable intentar nuevos procesos de gestión en los diferentes niveles de la vida, con la idea de lograr un marco de “comprensión suficientemente unitaria que otorgue mayor sentido y significación a la realidad en la que nos encontramos” (Aguilar, F., 2010, p. 183).

La percepción puede ser entendida desde el punto de vista gnoseológico como uno de los niveles básicos para la construcción del conocimiento; desde el punto de vista de la psicología social, dirigida a la comprensión de como los seres humanos piensan y recuerdan información sobre los demás, la percepción es comprendida como: “un proceso nervioso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno” (Aguilar, 2010, p. 190), además la percepción se presenta como un proceso mental mediante el cual se elabora, se organiza, se interpreta y se da sentido a la información, además la percepción es un proceso a través del cual se elabora e interpreta la información para organizarla y darle sentido (Varona y Otero, 2002).

Autores como Jaramillo y Medina (2018) señalan a la “percepción como una imagen mental, que se forma a través de los sentidos que reciben y elaboran la información del exterior y la dotan de significado” (p.42) con ayuda de las experiencias y las necesidades del sujeto, esto está dado como definición en base a la psicología y a nivel social tenemos a Baron (1994) habla de una “percepción social que es un proceso por el cual buscamos conocer y comprender a otras personas” (p. 41), además esta Zanden (1990) en donde nos dice que la percepción también puede referirse a la comprensión de los fenómenos sociales en tanto fenómenos de relación entre individuos y sociedad (p. 21). Esta última definición permite estudiar a las personas y grupos frente a fenómenos complejos e interconectados con otros fenómenos sociales.

La percepción en los sentidos de la educación se presenta básicamente desde dos visiones: la percepción del docente y la percepción de los y las estudiantes, en ambos casos, la percepción puede ser positiva o negativa, es de carácter individual y en ella intervienen una serie de elementos como “la sensación, la experiencia, los prejuicios y las mismas emociones” (Aguilar, 2010, p. 191). Desde esta posición se presenta como la imagen primera que se forma en el sujeto (sea docente y/o estudiante).

Por otro aspecto y según Díaz y Sánchez, (2017), afirman que “las percepciones que tienen los profesores en su práctica sobre, la aplicación y resultados de la evaluación formativa y lo que significa ser un buen profesor” (p.430). El modelo de orientación reflexiva propone, que el profesor debe reflexionar sobre su quehacer profesional y en algunos casos cambiar la sociedad” Mientras que Pérez (2000) lo denomina “perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, cuyo fundamento es que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios particulares” (p. 401), determinados por el contexto, con resultados imprevisibles cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Ahora bien, en la percepción interviene la atención, la concentración, la memoria y la representación, aspectos necesarios y determinantes en el proceso educativo (Aguilar, 2010), ante todo conduce a pensar que el accionar docente deberá traspasar la esfera de la simple percepción para situarse y operar desde un pensamiento sistémico con miras a tener una visión compleja de los múltiples elementos y las diversas interrelaciones que intervienen en el proceso educativo. Por tanto, el docente en el proceso educativo proporcionara las herramientas necesarias para el desarrollo de las diversas operaciones cognitivas en el estudiante.

La figura del docente es y ha sido siempre objeto de interés, importancia y preocupación, principalmente porque este es considerado como uno de los actores fundamentales en el proceso educativo (Chehaybar, 2006), en este sentido, si bien la labor educativa no constituye por si sola un factor de cambio, contribuye a que este se propicie al impactar a los individuos en determinadas áreas del vivir humano. Por consiguiente, el docente, su práctica profesional no se limita a la transmisión de conocimientos y saberes dentro de un espacio académico, sino que se expande a la vida cotidiana de los individuos, al forjar, en todos y cada uno de ellos, valores, conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, aptitudes, etc. (Chehayber, 2006), esto se observa a diario y durante su proyección en las experiencias de vida, en la

modalidad de jóvenes y adultos, los cuales están bajo los conceptos de equidad, inclusión y oportunidad de educarse.

Desde esta perspectiva en el rol de la evaluación, se orienta, estimula y proporciona información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tiene que hacerlo (MINEDUC, 2006). Desde esta visión, se puede desprender cuales son las perspectivas de los y las docentes en la evaluación para el aprendizaje, cuáles son las habilidades que ellos declaran disponer, Biggs (2005) es categórico al manifestar que es la evaluación, y no el currículo oficial, la que determina el aprendizaje de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, se espera que los docentes comprendan que el papel de la evaluación permite orientar, estimular, proporcionar información y herramientas para que los y las estudiantes progresen en su aprendizaje (Vera, Poblete, y Díaz. 2017).

Para conseguir un cambio en la concepción sobre los objetivos de la evaluación, se requiere, de parte del profesorado, conocimientos claros que den respuesta a: “para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, y principalmente, qué debo hacer con los resultados de esa evaluación” (Vera, Poblete y Díaz, 2017, p. 365). La incorporación de la evaluación dentro de la percepción docente, en relación a la evaluación no asumen formas y procedimientos opuestos de manera irreconciliable, al contrario, ellas permiten diagnosticar, retroalimentar, generar motivación, favorecer el diálogo, estimular la autoevaluación y desarrollar estudios de habilidades independientes (Fasce, 2009).

Uno de los elementos que contribuye indudablemente a que el docente reflexione sobre su quehacer profesional es la interacción tanto con sus alumnos como con los demás profesores, ya que mediante ésta puede aprender nuevos conocimientos, a la vez que le permite cuestionar su experiencia y otros aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se está desarrollando un modelo educativo que entiende el “aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus

ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso” (Chehayber, 2006, p. 236).

2.7 Educación de jóvenes y adultos en Chile.

Conocida por sus siglas EPJA, que es entendida como, la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) -dependiente de la División de Educación General del Ministerio de Educación- es la encargada de coordinar las distintas modalidades de estudio a través de las cuales el MINEDUC entrega servicios educativos a las personas que requieren comenzar, continuar, validar, reconocer y certificar estudios básicos o medios. Lo anterior, en el marco de la educación a lo largo de toda la vida, a través de dos modalidades: Regular y Flexible (MINEDUC), la cual es una modalidad educativa que nace en 1976, la cual busca siempre mejorar los índices de analfabetismo e incrementar la escolaridad obligatoria en Chile. Es también importante percibir los giros que ha ido adaptando la EPJA, y no tan solo por su rango etario sino también por la actual crisis sanitaria y la invisibilidad que tiene el Ministerio con esta modalidad, sino más bien lo que ha despertado estos nuevos desafíos y dilemas sobre el abordaje pedagógico con el grupo etario, carenciado y de bajo capital cultural (Torres, 2009).

2.7.1 La EPJA (la brecha digital y la evaluación)

La educación de jóvenes y adultos (EPJA), más allá de transitar en los márgenes del sistema educativo, sin duda es un derecho Humano, ya que es la puerta a otros derechos que son esenciales para el desarrollo humano y social, este derecho debe responder a la atención de estudiantes, los cuales en variadas ocasiones y al margen de las situaciones y complejidades en su cotidiano vivir son invisibilizados y al margen del calendario político (política pública).

Las instituciones escolares y también los docentes quienes trabajan e incorporan esta modalidad de educación (EPJA), se encuentran en situación de múltiples complejidades que hoy en día deben basarse en una primera instancia, dadas las exigencias del contexto, como también el curriculum, sino uno de los

factores de precarización de la EPJA en Chile es la no existencia de bases curriculares (Decreto 361) sino que solo planes y programas los cuales están determinadas en cumplir con normas instauradas, como a su vez cumplir con un papel importante o relevante en aspecto de la vida individual y comunitaria, enfocándose en un currículum mínimo, donde la relevancia en variados aspectos se enfoca en la “sociabilización y felicidad, aun recibiendo menores recursos económicos” (Diez-Palomar & Flecha, 2010, p. 26).

Señalar que la especificidad de la EPJA o el rol de compromiso con los grupos marginados (jóvenes o desertores de la educación de niños y jóvenes es insoslayable, donde según Calderón (2014), se abarcan siete áreas de intervención: “1 alfabetización; 2 Educación y trabajo; 3. Educación, ciudadanía y Derechos Humanos; 4. Educación con campesinos e Indígenas; 6. Educación y Género; 7. Educación, desarrollo local y sostenible” (Calderón, 2014, p. 700). Por tanto, esto trasciende hacia la ampliación, diversificación y mayor complejidad del campo de la intervención de la EPJA. La prioridad con los grupos sociales mencionados y la inclusión de las temáticas propuestas significativas entre otros aspectos mayores niveles de “articulación de políticas públicas, intersectoriales, reforzar vínculos entre Estado y las organizaciones de la sociedad civil” (Calderón, 2014, p. 705).

En nuestro país esta modalidad educativa tiene los siguientes programas de atención para completa los niveles de educación (básica y media), ya que luego del 2003 se volvieron obligatorios:

1.- Tercera jornada: establecimientos que funcionan durante el día con educación para niños y jóvenes (sistema regular) y que en jornada vespertina imparten modalidad educativa para jóvenes y adultos.

2 Escuelas penitenciarias: centros educativos ubicados en recintos penitenciarios y del SENAME, quien atienden a jóvenes y adultos privados de libertad, los que permite completar su enseñanza básica y media, en conjunto con la realización de algunos oficios.

3. CEIA: centros de educación Integrada de Adultos, que imparten exclusivamente programas de educación de educación de jóvenes y adultos. Trabajan en las tres jornadas y su oferta muchas veces contempla una educación técnica profesional o nivel con oficio.

4. Modalidad Flexible: lo imparten entidades “ejecutoras, quienes se adjudican el programa en licitaciones a las cuales llama el MINEDUC, para luego hacer un llamado a entidades evaluadoras, quienes toman pruebas de todas las áreas a los estudiantes. En esta modalidad educativa, el pago a las entidades ejecutoras es por resultados.

5. Campaña de alfabetización “Contigo Aprendo”: iniciativa educativa gratuita impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDUC). El objetivo es que las personas aprendan a leer, escribir, desarrollen su pensamiento matemático y alcancen aprendizajes que les permitan certificar 4° año básico. (MINEDUC)

“La EPJA, y su programa regular, es el que tiene mayor cobertura nacional” (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2014, p.7), donde la focalización está destinada para personas las cuales no han podido completar sus niveles de escolaridad (básica o media), donde se embarca en los tiempos de asistencia regular o irregular en clases presenciales. Sin olvidar que las actualizaciones desde el año 2012 y en el decreto Supremo de educación N° 332, faculta a los directores para poder generar la aceptación de estudiantes desde los 15 años, siempre y cuando no superen el 20% de las matrículas del establecimiento (Ibarra, Opazo & Zamora, 2020), esto refleja el cambio o impacto en la población de esta modalidad, la cual estaba pensada en adultos, debido a que “ la trayectoria de un número creciente de adolescente que tienen edad para estar en el sistema regular, optan por estudiar en la EPJA” (Espínola, Claro & Walker, 2009, p 42).

Con esta reformulación etaria sin duda marca un precedente en relación al ingreso de jóvenes, lo cual repercute en la diversidad etaria, heterogénea y cultural, debiendo incrementar a la población atendida evidenciando que los profesores se

adapten al trabajo no tan solo de minorías etarias, sino a diversas características Psicosociales, territoriales e históricas.

La especificidad de la EPJA, sin bien la exclusión social y la pobreza es la categoría identitaria, no es suficiente para abarcar a todos los sujetos que la conforman, ya sea como población en rezago educativo, (jóvenes expulsados del sistema escolarizado para los cuales operan políticas compensatorias), población excluida y/o discriminada por diversas razones (Calderón, 2014), se evidencia una destinación de políticas Sociales, y los sujetos que no están dentro de estas políticas se les asiste el derecho a demandar aprendizajes continuos, mediante los programas ya mencionados, con anterioridad.

Por tanto, la EPJA en su naturaleza de derechos del aprendizaje “facilita combinar estudios e inserción laboral, y provee espacios de encuentro e identidad entre personas que conviven y aprenden en la diversidad” (Letelier, 2009, p. 10), lo cual vemos en los resultados donde se potencia elementos positivos durante el proceso de aprendizaje. Aun cuando como señala Acuña (2015) “ la EPJA no tiene opción de postular a la ley de Subvención Escolar Preferencial” (SEP), sabiendo que la gran mayoría de los jóvenes y siendo de riesgo que abandonen por segunda vez, es bastante alto” , por otro ámbito y complementando su funcionamiento no se cuenta con perfeccionamiento de los docentes que den respuesta óptima a la diversidad de características descritas, “debido a la falta de oferta académica de cursos en la formación de Pre y post grado para los y las docentes que trabajan o trabajarán en esta área” (Ibarra, et al, 2020, p. 7), y solo se debe focalizar y tener como una referencia las propias acciones de su actuar pedagógico, donde se enfrenta su práctica pedagógica, evaluación e interacción con sus estudiantes, definidas por un espacio, organización social, relaciones interactivas, como una forma de contribuir el tiempo, donde el uso determinado de los recursos didácticos, llevan a generar el proceso global de todos los factores involucrados en su quehacer docente.

Ante los escenarios complejos que se evidencian en EPJA, y la composición de los y las estudiantes, de esta modalidad el escenario social es cambiante, es menester promover en estas líneas una pedagogía de dialogo, forjada y reformulada permanentemente, “por medio de la presentación de dilemas y encrucijadas polémicas e inspiradoras de la acción interpretativa de los Protagonistas”. (Navarro, Rojas & Zúñiga, 2020, p.11). Entonces de esta vertiente, la escuela más allá de una esfera pública, se sitúa como la interacción de distintos actores, que, a su vez, permiten en gran medida reconocer a los y las profesores en una faceta transformadora y reflexiva, a cargo de un saber práctico, como de un sentido de la totalidad, donde se examina minuciosamente los modelos de enseñanza, siguiendo su propia práctica. (Osorio, 2004).

2.7.2 Evaluación Formativa y EPJA

Una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por: Recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, ya que también se evalúa, por ejemplo, a través de la “interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan en clase, etc”. (Sanmarti, 2007, p. 75) Si bien, nos enfocamos en la actualidad de las evaluaciones que han ido incorporándolos (as) profesores de la EPJA y dándole un carácter pedagógico o reguladoras, orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Esta evaluación tiene la finalidad de “regular” tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y se acostumbra a llamar evaluación formativa. En la evaluación formativa tradicional, la regulación del aprendizaje se considera que la lleva a cabo fundamentalmente el profesorado, ya que es a él a quien se le otorgan las funciones de detectar las dificultades y los aciertos del alumnado, analizarlos y tomar 3 decisiones. Sin embargo, está comprobado que sólo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta de por qué se equivoca

y tomando decisiones de cambio adecuadas. “La función del profesorado se debería centrar, pues, en compartir con el alumnado este proceso evaluativo” (Sanmartí, 2007, p. 90).

Por otro lado, y en la actualidad la educación de adultos en Chile se está orientando a la educación de jóvenes, específicamente a una población cuyas realidades son complejas y diversas “por sus historias personales, sus códigos culturales, sus experiencias educativas, su visión sobre el trabajo y participación en la sociedad” (Muñoz, et al, 2016, p. 80).

Dado que la evaluación formativa, ha estado últimamente en la esfera pedagógica a niveles nunca visto, ahora se dará una breve reseña e historia sobre del cómo se ha ocupado y del cómo ha servido a procesos del aprendizaje de los estudiantes. Se diéramos una pequeña definición según James: *la evaluación formativa es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que sí, se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos (as)* (James, 2013). Por tanto y según el MINEDUC (2012), es un proceso Integral y Comprensivo, que proporciona antecedentes sobre la totalidad de variables que intervienen en la enseñanza, y es aquí donde los (as) docentes, juegan el rol de anexar el vínculo de experiencias de vida, la retroalimentación, la comunicación y la motivación para que esta segunda oportunidad de educarse sea óptima, satisfactoria y por sobre todo el sentido Ético, donde los límites sean conocidos y trabajos por los y las docentes.

En síntesis y dando una concordancia de lo que es la evaluación formativa y del cómo se percibe en la EPJA, detallamos tres aspectos:

1. la evaluación formativa es un proceso, no un tipo de examen
2. no lo usan solo los (as) profesores, sino que lo usan tanto profesores como los alumnos a la evaluación formativa tiene lugar durante la enseñanza.

En fin la evaluación formativa se adhiere a un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación , es utilizada bien por los profesores “para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales” (Popam, 2013, p. 17), por tanto es claro que entorno a la pandemia y concepto de educación remota, esta metodología a utilizar es la que más satisfacción ha dado en los estudiantes de la modalidad EPJA, ya que se conserva o se incorpora al proceso la experiencia, la vinculación y lo socioemocional, como fines de un aprendizaje para la vida, bajo el llamado Proceso de aprender.

2.8 Orientaciones y decretos de Evaluación.

Las orientaciones para la evaluación que se desprende del decreto N.º 67/2018, que entró en vigencia el año 2020, con el fin de “Desarrollar estrategias de evaluación que representen de buena forma el aprendizaje de los estudiantes, que sean interesantes y les permitan poner en acción lo aprendido” (MINEDUC, 2018^a, p5), esto conlleva a considerar la evaluación como una herramienta educativa, donde promueva y mejore la calidad en los aprendizajes. Esto determina un balance en un sistema educativo reconocido por el ministerio, donde sus lineamientos entregan una inclusión en variedad de instrumentos y procesos con distintos propósitos, para responder a las necesidades de todos los y las estudiantes. Por tanto, no existe una limitancia en solo ser provisto a la modalidad de niños y jóvenes, sino existe la posibilidad de poder ejecutar en cierta medida, con ciertas variantes en la educación de jóvenes y adultos, ya que predomina el proceso formativo, más que lo cuantitativo (calificable), a continuación, se muestra una tabla resumen de los artículos.

Tabla 1

Decreto 67 (resumen)

Artículos 1	Se establece normas mínimas nacionales sobre evaluación -calificación- promoción.
Artículo 2	Reglamento; instrumento que establecen procedimientos de carácter objetivo y transparente.
Artículo 3	Estudiantes tiene derecho a ser informados de los criterios de evaluación y ser promovido por un sistema objetivo y transparente. Los establecimientos deben adecuar o crear reglamentos de evaluación.
Artículo 4	Proceso de evaluación como parte intrínseca de la enseñanza la cual puede ser (formativa/sumativa), dependiendo de monitorear el proceso o solo el objetivo de calificar.
promulgación	Ley 20370, regula la calificación, validación y certificación de los estudios y licencia de educación básica y media.

Nota: elaboración a partir de lectura del decreto 67/2018.

En vinculación y también de poder argumentar si se condice el decreto con la evaluación formativa, en base a la modalidad que se investiga, se puede considerar, que son las comunidades educativas y sus cuerpos colegiados y participativos, los que deben establecer los criterios que logren una evaluación que promueva y consiga la justicia social (Garate, 2019). Es importante que los docentes tengan conocimiento de esta nueva mirada evaluativa, para poder así planear una evaluación que favorezca la inclusión (Gine y Pique, s.f)

En síntesis y esencial que de un proceso evaluativo en este contexto debe estar concentrado en el aprendizaje y establecer niveles de avance o progreso en el conocimiento, pero siempre tomando la importancia de la propia experiencia que trae consigo el estudiante en la modalidad de educación para jóvenes y adultos.

Según Ahumada (2005), el docente debe permanecer siempre atento a las posibles carencias desviaciones que sufren los diferentes procesos de “enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes para que el o la estudiante reconozca” (pag.45). por ende y esto se enfatiza aún más en la educación de jóvenes y adultos según lo observado y consultado en los hallazgos teóricos, poder trazar una línea paralela, la cual busque poder cambiar la forma de evaluar, una nueva política de evaluación y promoción, que busque orientar en los espacios educativos (centros) implementar el uso de evaluaciones que sean mas de un proceso continuo y acompañador en el desarrollo del aprendizaje del o la estudiante.

Para finalizar y lograr la implementación de los cambios la unidad de curriculum y Evaluación del ministerio de educación (2018c), entrega las siguientes orientaciones para la elaboración de los nuevos reglamentos de evaluación:

1. Levantamiento de visiones y opiniones de los distintos integrantes de la comunidad educativa.
2. Sistematización de la discusión y elaboración de la primera propuesta.
3. Propuesta final del reglamento de evaluación.

En base a estos tres pasos los establecimientos pueden y deben actualizar sus reglamentos de evaluación, y buscar las mejoras en las practicas evaluativas, con la finalidad del desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes. Enfocados en retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (UCE, 2018c).

Figura 2

Proceso de evaluación del aprendizaje.



Nota: Recuperado de UCE (2020c), criterios de evaluación y promoción de estudiantes.

No obstante, es importante señalar que las actividades evaluativas, han sido siempre complejas y controversiales, tanto para los y las docentes como estudiantes, para muchos comunidades educativas y ciertamente lo es más para la educación de jóvenes y adultos, quienes no han sido considerados dentro de los lineamientos que determina el Mineduc, en desarrollo del decreto, y solo basta con los planes y programas que determinan el decreto 257/2009, el cual se orienta en según: el Ministerio en su decreto

Al respecto el documento “Criterios para la evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1º a 4º medio”,

- La retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo.

- La evaluación formativa se integra al proceso de enseñanza aprendizaje y a la evaluación sumativa.
- Se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos, formas de aprender necesidades e intereses de los estudiantes.
- Se debe procurar que el estudiante tenga una participación en los procesos de evaluación.
- Las planificaciones y las oportunidades de aprendizaje deben considerar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, 4 abriendo un tiempo adecuado a la retroalimentación en los procesos de enseñanza aprendizaje (MINEDUC, 2009, p. 6).

Tabla 2

Resumen de actividades de evaluar formativamente.

Evaluación formativa	Evaluación Sumativa:	Retroalimentación efectiva
Entiéndase como un conjunto de instancias en las que se recogen evidencias de los aprendizajes de los y las estudiantes	Se concibe como parte de un ciclo, o como hitos continuos importantes de aprendizaje que fueron reunidas en las evaluaciones formativas	Se la información comunicada al estudiante con la intención de que entienda la relación entre un conjunto claramente definidos de criterios

Nota: resumen del decreto 257/2009, del Mineduc, apreciación de las acciones docentes en base a la evaluación, calificación y promoción.

La evaluación según lo expuesto en los puntos resumidos y más la tabla , es concebida como parte inherente de la enseñanza, cumple un rol esencial en la práctica docente como en la totalidad de la comunidad educativa, ya que recoge evidencias de los aprendizajes de los y las estudiantes, como la propia experiencia que trae consigo este último, ya que vemos reflejado sus logros personales, reflexionando en que la educación de jóvenes y adultos si da una segunda oportunidad de volver a reencantarse de la educación y del colegio, basado en un aprendizaje significativo para su vida.

CAPITULO 3

3. Marco Metodológico.

El siguiente capítulo guarda como propósito, establecer los lineamientos más profundos de este estudio a fin de poder cumplir con los objetivos propuestos previamente. Se procede a describir el paradigma en el que se sustenta, tipo de estudio, participantes, dimensiones, la muestra y los instrumentos que permitirán levantar información sobre el fenómeno investigado, así como también, los estándares con los cuales se valorarán los resultados, procedimientos de recolección y posterior análisis. Donde se centró en las acciones de los participantes para una mejor comprensión de sus realidades, además de brindar datos que permitieron introducirse en el relato de los sujetos, revivir sus experiencias y develar la complejidad de las prácticas evaluativas involucradas en la realidad educativa. Desde otra perspectiva, el enfoque cuantitativo en esta evaluación ayudó a medir el uso sobre los procesos formativos y auténticos en las actividades evaluativas a través de la utilización de instrumentos característicos del método y que consolidaron los hallazgos obtenidos gracias a las estrategias cuantitativas.

3.1 Paradigma

La noción de paradigma ha sido abordada por diversos autores. La más aceptada es la definición por esta investigación es entendida “como un modelo, sistema de convicción, creencias que posee el investigador en relación al componente ontológico, axiológico, epistemológico y metodológico, lo cual conlleva a la búsqueda del camino o vía de acceso a la generación de conocimiento científico” (Finol y Vera, 2007, p. 6).

Para cualquier investigación existen tres enfoques de estudio: cualitativo, cuantitativo o mixto. Los estudios con un enfoque cuantitativo, se definen , en centrarse en los hechos o causas del fenómeno social, este método utiliza el

cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente, además regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico (Rodríguez, 2010, p. 14).

También está el enfoque cualitativo, que se entiende como un “procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos dibujos, gráficos e imágenes’ [...] la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por éste” (Mejía, como se citó en Sánchez, 2019, p. 104).

Por tanto, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo (Sepúlveda et al., 2018), con enfoque mixto. Se dio énfasis en el método cualitativo (Bisquerra y Sabariego, 2009) porque tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004) y, de acuerdo con los criterios descritos por Denzin y Lincoln, 2012), “puesto que se decidió utilizar los resultados cualitativos para poder explicar los resultados cuantitativos, dando énfasis en comprender el fenómeno de estudio desde el contexto de los sujetos participantes” (Pereira, 2011, p.20).

La ventaja del enfoque que se utilizó (mixto) para este estudio, es permitir, que nuestros participantes puedan responder de manera simultánea “preguntas explicativas y confirmativas” (Pole, 2008, p.40). Por otro lado, la visión de Creswell & Plano (2011) señala que la utilización de métodos mixtos se caracteriza por la recolección y el análisis de datos basados en ambos paradigmas metodológicos los cuales combinados, resultan más útiles para la investigación social que una aplicación separada de la misma.

3.2 Tipo de estudio.

La presente investigación es de carácter descriptiva entendida, según Krause (1995), quien sostiene que los estudios descriptivos dan lugar a la configuración de distintas “tipologías descriptivas”. Por tanto, “un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos” (Nicomedes, 2018, p. 2), ya que, un estudio descriptivo responde a la naturaleza del fenómeno o problema, ya que la narración que configura este estudio se nutre de las percepciones y su respectivo uso por parte de los y las docentes como del equipo directivo sobre la evaluación formativa y la retroalimentación, desde un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje en la modalidad EPJA. Para fortalecer la investigación se focaliza las percepciones de los encuestados “midiendo o recogiendo información de manera independiente o a su vez conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren” (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, p. 95).

3.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación de este estudio corresponde como se ha mencionado con anterioridad en un paradigma interpretativo, de carácter descriptivo que permite enfocarse en la percepción de los encuestados, “midiendo o recogiendo información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren” (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, p. 95), caracterizando “el objeto de estudio” (Lafuente y Marín, 2008, p. 9).

El procedimiento metodológico aplicado es mixto, ya que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, obteniendo datos no numéricos y numéricos, con énfasis en estos últimos (Colás, Buendía, & Hernández, 2009).

El diseño mixto que se utilizara contemplara 4 etapas:

1. Recolección y preparación de datos: una primera instancia, conocer la naturaleza que circunscribe el presente de la investigación (estudio), donde se definen criterios, participantes Y las unidades de análisis. Dentro del avance de esta primera instancia se comienza la configuración de los instrumentos para recoger datos, y posterior análisis.
2. Dialogo por medio de la experiencia y encuesta: se describe el fenómeno en estudio, desde las diferentes fuentes de información, esto con la finalidad de recabar de manera más completa los antecedentes que fundamenten el fenómeno investigado. Por un lado, encontramos y aplicamos el instrumento de carácter Cuantitativo, dado que fija las dimensiones que deben llevar la investigación y poder tener la claridad luego en el discurso oral que se plasma en la entrevista semiestructurada. (encuesta y entrevistas).
3. Reflexión de lo vivido e investigado: En función de lo descrito, se contempla el análisis de las significaciones semánticas de palabras declaradas de forma verbal y oral (Fuster, 2019), a fin de conseguir y captar significados fundamentales que den cuenta de interpretaciones certeras del fenómeno, análisis desde lo dialogado y recogido desde la experiencia de docentes en el aula.
4. Escribir: reflexionar acerca de la experiencia vivida en la investigación, se persigue alcanzar una descripción completa del fenómeno investigado, mediante un análisis relacionado a cada objetivo planteado previamente, que guían la presente investigación, generando una descripción holística.

3.4 Áreas temáticas

Los elementos que sostienen el presente estudio se centran principalmente en, que se observan en la siguiente tabla.

Tabla 3
dimensiones

Dimensiones	Conceptual	Indicadores
Evaluación	Proceso de recolección sistemática de evidencias con las cuales se pretende determinar el mérito de algo para su mejor desarrollo (Larrondo, 2013).	Concepto de evaluación
Evaluación Formativa / Auténtica.	La evaluación formativa es un tipo de evaluación que pone énfasis en el monitoreo constante de los procesos educativos con un propósito formativo a partir de la evidencia rescatada de los estudiantes. Esta puede ser usada por los (as) docentes y los (as) estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir en el proceso de enseñanza – aprendizaje (MINEDUC, 2018).	Concepto de evaluación Formativa Estrategias de la evaluación Formativa y auténtica.
Retroalimentación	Es una intervención pedagógica constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual, tanto los y las docentes como los y las estudiantes reciben información respecto de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos positivos de las prácticas y aquellos susceptibles a mejorar facilitando la toma de decisiones oportunas que permitan ajustar las tareas de cada actor (MINEDUC, 2018)	Estrategias de retroalimentación Impacto pedagógico de la retroalimentación

Decreto 67	Instrumento mediante el cual, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente establecen los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación periódica de los logros y aprendizajes de los alumnos, basados en las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción reguladas por este decreto (MINEDUC, 2018)	Impacto pedagógico y evaluativo del decreto 67
------------	--	--

Nota: elaboración, en base a definiciones teóricas.

3.5 Participantes.

Dentro de la investigación, y como elemento principal, nos focalizamos en nuestros sujetos de estudios y del nombramiento de estos, (participantes); el criterio de selección que está dado por la intensidad de la experiencia que los participantes poseen respecto al fenómeno atendido y que representa la relevancia de éste (Patton, 2002 en Flick, 2015).

Se trabajó con una muestra intencionada por saturación (Minte et al., 2018) de carácter accidental (Labarca, 2001). Participaron 64 profesores de Educación de adultos de dependencia pública y subvencionada. La selección estuvo bajo criterios de selección que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 4

Criterios de inclusión de los participantes

Criterios	Descripción
<i>Género</i>	Femenino y masculino
<i>Campo de desempeño</i> <i>Cargo de desempeño</i>	Educación básica y educación media Directivo y Docente
<i>Experiencia</i>	Años de experiencia en trabajo modalidad adultos.
<i>Dependencia</i>	Pública y/O subvencionada

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar, que se resguardó el anonimato de los participantes con la finalidad de cumplir con los criterios éticos que exige la investigación científica (ANID, 2022). Los y las docentes, firmaron un consentimiento informado antes de la entrevista. El ingreso en un escenario implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades. Con ello, se respetaron los criterios éticos, de la declaración de Helsinki para el estudio con seres humanos (Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, 2017).

Si bien en un principio se debe tener claridad de la población de estudio, se trata de la modalidad de educación de jóvenes y adultos, y del cómo se percibe su proceso de enseñanza y aprendizaje, a lo largo de la vida, como también las practicas docentes demuestran e influncian en los y las estudiantes de esta modalidad, por tanto, se detalla a continuación un estudio revelador de los alcances a nivel nacional que ha tenido la EPJA, en el marco regulador de enseñanza.

El fundamento que hay detrás de la selección de esta Institución y la comuna, radica en que las prácticas docentes y de las estrategias que han tenido que sortear tanto docentes y estudiantes, en relación con el contexto de EPJA y por sobre todo en la utilización de actividades evaluativas, en relación a los decretos de evaluación, ya sean 21/69, como también en criterios al decreto 67, por tanto, las variables asignadas son desarrolladas en este lugar son interesantes de investigar, puesto que, en el marco de la cobertura curricular, son invisibilizadas toda política pública focalizada hacia EPJA. Por ende, es necesario investigar de las percepción, reflexiones y mejoras en las variables a desarrollar.

3.5.1 Grupo de estudio

Bajo estos criterios mencionado anteriormente (ver tabla N° 4), se logró tener una totalidad de 64 participantes, mencionar que en un principio la totalidad de la población seria de 70 participantes, pero debido a factores como el tiempo de

trabajo, la actualidad nacional (pandemia), y la coordinación del tiempo de la encuesta, no pudieron participar 6 docentes, quienes se restaron de poder completar el instrumento cuantitativo, eventualmente esto condujo a un total antes mencionado de 64 participantes en la realización de la encuesta (enfoque cuantitativo), y para la entrevista semiestructurada (enfoque cualitativo), la participación fue de 8 miembros, donde se desglosa de la siguiente manera, 3 miembros del equipo directivo y 5 docentes de diferentes áreas y niveles. Esta última aplicación del Instrumento cualitativo, también desarrollo una selección de participantes bajo los siguientes criterios:

Tabla 5

Selección criterio instrumento cualitativo.

Criterio	Descripción
Capacitaciones	Cantidad de experiencia en el área de evaluación
Experiencia en su área	años de servicio, en el cargo dentro del instituto (docente / directivo)
Campo de desempeño	sea técnico y/o científico humanista

Nota: Elaboración propia.

El fundamento que hay detrás de la selección de esta modalidad de estudio, radica en la forma de evaluar, y de trabajar son interesantes de investigar, puesto que en las políticas públicas que entrega el ministerio de educación no se evidencia por una parte Bases Curriculares, sino solo esta modalidad trabaja con planes y programas (Decreto 257). Esto sumado a que evaluar y trabajar con jóvenes y adultos lleva consigo grandes desafíos de carácter metodológico, evaluativo y por sobre todo humano, ya que desde la mirada del docente radica el real compromiso por re encantar a los estudiantes y que logren sacar sus estudios adelante. Ante estos antecedentes, se hace interesante trabajar con centros educativos

pertenecientes a esta modalidad el cual, según sus propios fundamentos, Las políticas educacionales de Estado que impulsa el Gobierno de Chile en la última década del siglo XX, orientadas hacia el logro de objetivos de mejoramiento de la calidad y la equidad de las oportunidades educativas, que exigen ofrecer a los adultos una experiencia educativa actualizada y relevante para sus vidas (MINEDUC, 2009; decreto 257).

Ahora bien, para poder hacer funcionar la investigación, se pedirá los permisos pertinentes a las entidades correspondientes, en conjunto con a la información solicitada por parte del investigador, hacia los directivos y docentes de los establecimientos, además de entregar el consentimiento explicativo de la investigación a los estudiantes, como a los docentes y padres y apoderados de quienes logren participar de la investigación que se llevará a cabo. Por tanto, una vez entregados los consentimientos y con su respectiva firma y aprobación se llevarán a cabo la implementación de los instrumentos a utilizar.

3.6 Instrumentos

Se decide diseñar y aplicar instrumentos para recoger, organizar, clasificar, analizar y tabular los datos, Estos son los siguiente: la encuesta y la entrevista semiestructura, según el enfoque previamente presentado y la impronta cualitativa de la investigación.

3.6.1 La Encuesta

Constituye una de las fuentes de información primaria más importantes, es un elemento ubicuo utilizado para informar la toma de decisiones en cualquier ámbito (Morgan, Whitler, Feng, y Chari, 2019). Para ello se realizó una clasificación de encuestas, según la forma de participación del investigador, desglosándose de la siguiente manera:

- Personal: si se aplica directamente por el propio investigador.

•Por envío: si se hace llegar por el investigador, a los sujetos a encuestar, por correo u otra vía mediadora.

Este instrumento se aplicará a los docentes, bajo los criterios de selección, mencionados con anterioridad, dicha herramienta no fue confeccionada para esta investigación, ya que fue adaptada y recuperada de Opazo (2016), la cual contiene 34 aseveraciones apriorísticas y se desglosa en sí: se utiliza o no utiliza las actividades de evaluación en un aula de clases, sean tradicionales o formativas (ver anexo 2)

Las dimensiones serán determinantes para comprender y acceder a las respuestas según los encuestados tanto para su revisión y validación, por lo cual, se brinda que los participantes comprendan en una definición amplia las aseveraciones y logren responder claramente lo que se está consultando en relación a los dos temas planteados.

Tabla 6

Áreas Temáticas de la Encuesta

<i>Objetivo</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Tipo de item</i>	<i>Tipo de actividad</i>	<i>preguntas</i>
<i>Conocer la utilización de las actividades de evaluación de los y las docentes y equipo directivo, en modalidad EPJA</i>	Utilización de estrategias de evaluación formativa tradicional	Encuesta	Tradicional y/o formativa Utilización o aplicación de actividades de evaluación	1-34
	Mecanismos para definir la efectividad del proceso enseñanza	Encuesta	Tradicional y/o formativa Utilización o aplicación de actividades de evaluación	1-34
	Calidad de procedimientos o instrumentos de evaluación	Encuesta	Tradicional y/o formativa Utilización o aplicación de actividades de evaluación	1-34
	Percepción de la existencia de evaluaciones formativas/tradicional	encuesta	Tradicional y/o formativa Utilización o aplicación de actividades de evaluación	1-34

Fuente: Elaboración Propia

3.6.2 La Entrevista Semi estructurada (abierta)

Con el propósito de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo, como también, posibilitar un contrapunto cualitativo y enriquecer los datos cuantitativos, se construye y aplica a docentes y equipo directivo una entrevista escrita de preguntas abiertas. Su propósito es conocer a través de qué actividades promueven, las estrategias que emplean para su evaluación y la percepción que tiene, los y las docentes como el equipo directivo. La entrevista consta preguntas abiertas, distribuidas en apartados; evaluación formativa, retroalimentación y decretos (N° 67 / 2018) de evaluación y promoción (Anexo 1).

La entrevista es particularmente adecuada para la investigación de conexiones - lógicas y emocionales- que articulan los discursos. El entrevistado es incitado a desarrollar -reflexionando- una perspectiva o discurso. El entrevistador, desde la empatía, actúa como la escucha de ese discurso que puede así desplegarse y reflexionarse al mismo tiempo (Canales & Binimellis, 1994).

3.6.2.1 Construcción de la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada es creada con la finalidad de recoger información por parte de los y las docentes de la modalidad EPJA, en la comuna de la Calera. La entrevista semiestructurada se construyó en base a las dimensiones de evaluación formativa, evaluación autentica, retroalimentación y el decreto 67. Las preguntas son creadas bajo el foco de obtener mayor información para complementar con la experiencia, percepción y resultados tanto de los docentes como el equipo directivo. Es un instrumento que consta de 8 preguntas las cuales se sintetizan en 4 con el objetivo de no saturar a los entrevistados, y también

resguardar el anonimato, sin afectar su permanencia laboral como la coherencia en su practicas pedagógicas (ver tabla 5).

Tabla 7

Entrevista semiestructurada.

Objetivo	Dimensión	Información a Obtener	Preguntas
Conocer la percepción, sobre la calidad del trabajo docente en su práctica y estrategias pedagógicas	Metodologías de enseñanza utilizadas por las y los docentes	Mecanismo y metodología a trabajar	1-3
	Noción, representación y aplicación de la retroalimentación	Percepción de los instrumentos a configurar	3-5
Establecer la coherencia entre lineamientos teóricos, y bibliográficos, sobre decretos ministeriales	Metodologías de trabajo, en relación a teoría, y estrategias.	Conocimiento de los decretos (67 y 257), en las actividades de trabajo.	6-8

Fuente: Elaboración Propia

3.7 Control de factores de invalidez

Tanto la entrevista para directivos como para docentes, fueron validadas por un grupo de expertos, el cual estaba conformado por doctores de educación superior, uno de ellos doctor en evaluación, uno doctor en Philosophia política y el último director general del campus San Felipe (UPLA), todos expertos en el área educativa.

El pre diseño de las entrevistas fue presentado a cada uno de ellos para su juicio y de acuerdo a lo anterior, se decidió tomar en consideración los

comentarios de cada uno de los expertos validadores y por ende, modificar las 8 preguntas para obtener la validación final (ver anexo N.º 3). Esta segunda y última validación consagró el instrumento como definitivo ya que fue validado por los tres expertos en su totalidad, siendo utilizado posteriormente en cada una de las entrevistas aplicadas.

Además, los expertos proporcionaron sugerencias y tips a considerar durante la aplicación de la entrevista para poder recabar todos los antecedentes necesarios para esta evaluación.

Validación de instrumento (entrevista semiestructurada), mediante juicio de expertos, que se desarrolló en una retroalimentación, sugieren modificaciones en indicadores y el tipo de pregunta que se va a desarrollar

Por su parte en la encuesta no fue validada, ya que como se mencionó y explico con anterioridad, fue recuperada y adaptada (ya se encontraba validada desde el año 2016) mediante los permisos correspondientes del autor de la encuesta. (ver anexo N°2)

3.8 Recolección de la información

El trabajo se define en dos fases de análisis, diferenciadas según las fuentes de información y el tipo de material para el análisis mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Así pues, la información recopilada para ser analizada se estructura en las siguientes fases

Fase 1, aplicación de la encuesta, fue realizada durante octubre del año 2021 a un grupo de estudio de 64 participantes, donde la encuesta contiene 34 aseveraciones, las que fueron explicitadas en la aplicación del Google (formulario), enviado mediante correo electrónico. Esta encuesta está formulada para responderse en 10 minutos. Toda recolección de información enviada por la encuesta de Google forms, se traspasan datos a una hoja de datos en el programa Microsoft Excel, en donde se ordenan y tabulan datos para su posterior traspaso al

programa estadístico SPSS, generando un análisis descriptivo de la encuesta ejecutada a los participantes, donde la recolección de información de los datos, se ejecutan en gráficos y tablas que se explicaran y analizaran en el siguiente capítulo de la investigación, todo estas acciones se ejecutan durante el mes de noviembre del 2021.

Fase 2, en cuanto a las entrevistas semiestructuradas estas fueron aplicadas, bajo los criterios señalados con anterioridad, los cuales determinan un número de 5 docentes y 3 del equipo directivo. Para este fin, se utilizó las oficinas de los tres participantes donde la duración de las entrevistas estuvo alrededor de los 45 minutos, y con fecha el 29 de octubre. Para la aplicación de la entrevista semiestructurada de los 28 docentes entrevistados solo se seleccionaron 5, los que son una cantidad representativa, y 3 del equipo directivo.

Posteriormente, se ordenan y clasifican los datos obtenidos en la encuesta de lo más general a lo más específico. Se determina la frecuencia de uso de las actividades de evaluación por los docentes y directivos, cuantificando cuáles de ellas son más propias de las actividades formativas y cuáles corresponden a actividades tradicionales, llevando a cabo una triangulación y profundización en la entrevista semiestructurada, que va a responder a los objetivos planteados en un principio (paso 1).

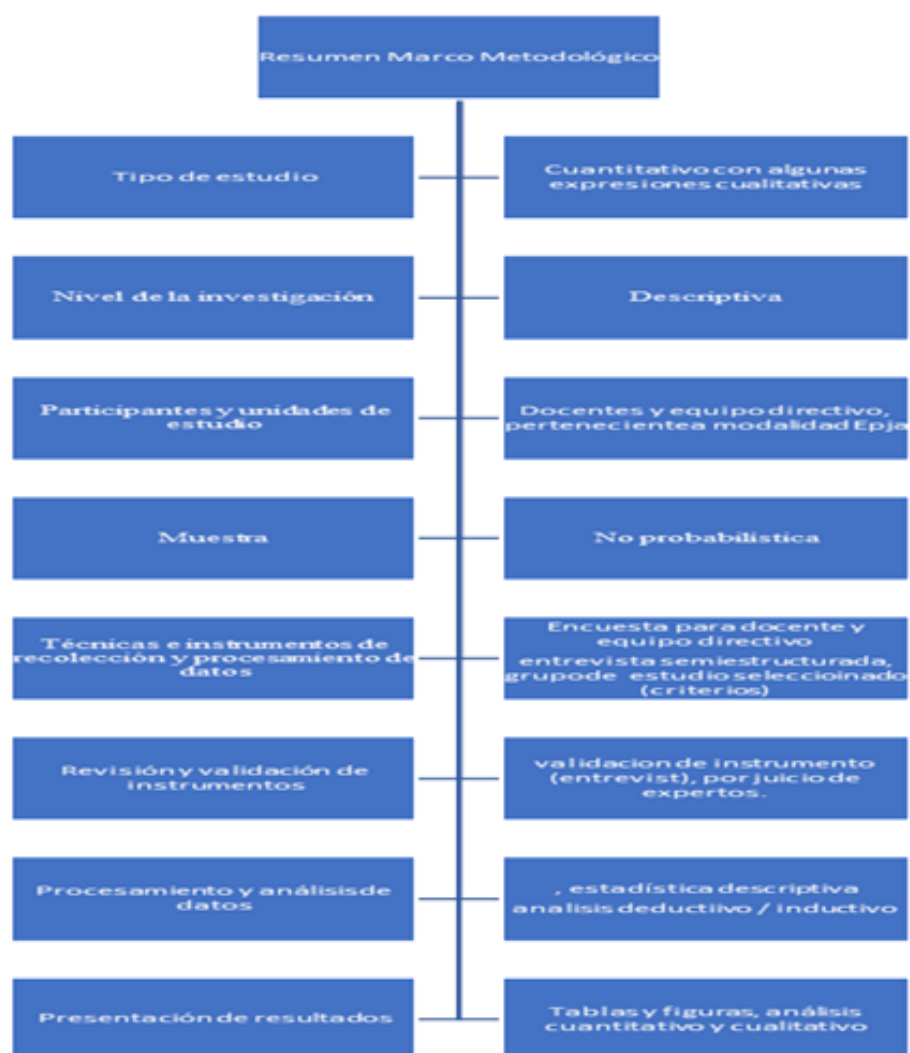
El procedimiento de análisis seguido es fundamentalmente descriptivo, inductivo, aunque también se ha procedido por deducción en algunas partes de la investigación.

Una vez registrados y transcritos los datos se procede a realizar el análisis de ellos. Con el propósito de resumir los relatos de carácter particular de las entrevistas, se identificaron los conceptos descriptivos de un nivel superior y se optó por establecer categorías y subcategorías de análisis (Pochet, 2000; Valles, 1999). Para ello, se utilizó el programa Atlas Ti. Versión 7.5, el cual permitió elaborar redes semánticas. Luego se procedió al análisis y a la interpretación de los datos.

La elección de uno u otro está determinada según el objetivo de la investigación (estudio), por un lado, evaluar el significado semántico (diferencial), y, por otro, evaluar la opinión o creencias, percepciones y reflexiones. Su presentación se traduce en: una breve introducción, la tabla o la figura y la descripción e interpretación de ellas.

Figura 3

Presentación de resumen Marco Metodológico



Nota: elaboración de esquema resumen del método.

CAPITULO 4

Presentación y Análisis de los datos

El siguiente capítulo, guarda el objetivo de implementar parte del plan metodológico establecido en el ítem anterior, específicamente lo declarado en la segunda y tercera fase, las cuales refieren; describir el fenómeno desde diversas fuentes de información y captar la esencia del fenómeno por medio de un contacto directo. El cuerpo de la información será presentado en tres secciones, las cuales permitirán dar cuenta de una visión holística respecto a los objetivos que persigue este estudio. El análisis de los resultados está elaborado a partir de datos primarios, donde fueron recogidos por medio de la aplicación de dos instrumentos (entrevista semiestructurada y encuesta). Debido a que la encuesta mide opiniones y percepciones dentro de un rango determinado, las entrevistas semiestructuradas, permite profundizar en aquellas respuestas que arrojan resultados polarizados o que se presentaron con una tendencia muy poco clara, en la encuesta.

En primera instancia, se presenta el análisis realizado a los resultados arrojados desde la encuesta (utilización del programa Excel y SPSS), específicamente a los criterios establecidos, de este como; actividades de evaluación, ya sean tradicionales o formativas y de la utilización de esas actividades en el aula de clases. En segundo lugar, se presenta el análisis realizado a las entrevistas semiestructuradas realizada a los participantes, en donde los resultados fueron trabajados en el programa Atlas ti, y en tercer lugar se exponen los resultados obtenidos en dicha aplicación.

4.1 Análisis de la aplicación de Instrumentos

El instrumento encuesta para docentes y equipo directivo fue aplicado con el permiso correspondiente a ambos directores de los establecimientos, en una jornada de trabajo con la comunidad educativa. Los participantes lograron responder en 10 minutos la encuesta, desarrollada por formulario Google, donde constaba de 34 aseveraciones, donde su objetivo es conocer si utiliza o no, las actividades de evaluación, ya sean tradicionales o formativas destacando el proceso evaluativo y formativo que se ejecuta en la modalidad de estudio.

Se decidió aplicar el instrumento a toda la población docente, en ambos colegios, en la instancia se contó con 64 participantes, mediante un acuerdo de palabra y su consentimiento en poder aplicar la encuesta. Por consiguiente, se les solicito autorización a dirección de los establecimientos para aplicar dicho instrumento.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas estas fueron aplicadas a 5 docentes 3 personas pertenecientes al equipo directivos. En una primera instancia fueron aplicadas al equipo docente y luego a los directivos considerándose como tal a una directora, un jefe de unidad técnica pedagógica, y un coordinador. Para este fin, se utilizó las oficinas de los tres participantes donde la duración de las entrevistas estuvo alrededor de los 45 minutos, y con fecha del 29 de octubre.

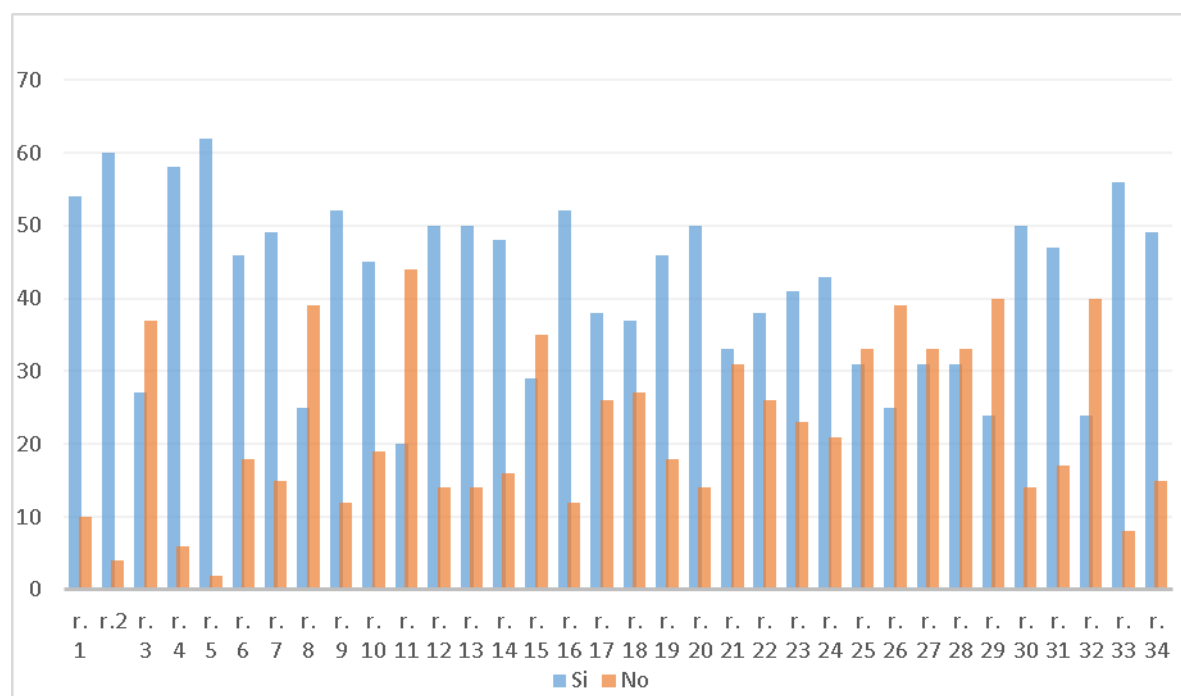
Para la aplicación a los y las docentes, la selección se llevó a cabo por dos criterios. El primero guarda relación con los niveles que atiende y el segundo con la experiencia en la modalidad que se presenta la investigación. Por tanto, y en base a lo señalado 2 profesores pertenecían a 3 nivel básico (7 y 8), 2 profesores pertenecían a I y II nivel medio (1 a 4 medio) y 1 perteneciente al área técnico profesional. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 37 minutos, donde debido a factores de salubridad y por protocolos sanitarios se utilizó el sistema online de zoom, para realizar las entrevistas a los docentes participantes.

4.2 Análisis Encuesta

Para el estudio de resultados de la encuesta se realizó un análisis de carácter descriptivo utilizando el programa Microsoft Excel y luego el programa computacional IBM SPSS statistics. Tal como se mencionó en la instrumentación, se realizó una encuesta utilizando 35 aseveraciones. Esta fue aplicada a 64 del grupo de estudio con la finalidad de levantar información sobre la utilización para el profesorado en torno a las actividades de evaluación, ya sea tradicional o formativo y también de la utilización de estos instrumentos en el aula de clases, bajo la respuesta de Si o No utiliza y, tal como lo muestran los gráficos (Nº1) a continuación donde las 35 aseveraciones la tendencia se inclina en la utilización de las actividades de evaluación.

Figura 4

Utilización de Actividades de Evaluación. (tradicionales y formativas)



Fuente: elaboración Propia

Esto puede explicarse a través de varios factores, como por ejemplo al considerar que el tipo de reactivos que se utiliza para evaluar son de carácter tradicional, calificativo, esto sumado al poco conocimiento de lo formativo, basado en el desconocimiento por parte de los participantes de lo que es tradicional y Formativo. Por otro lado, el instrumento utilizado solicitaba información que pudiese ser respondida de manera asertiva, en si utiliza o no utiliza, donde la influencia de una opción no era válida, ya que no existía la influencia alguna de opinión.

A modo general, se puede observar que la aseveración que tuvo una mejor opinión, fue la numero 5 con una tendencia de 61 puntos sobre 64 del total. Allí se consultó a los docentes y directivos si desarrollaba la utilización de las guías de aprendizajes, lo que indica que la mayoría de ellos y ellas reconoce saber el motivo y la ayuda en evaluación que realiza en el aula. En contraste, el reactivo cuya opinión resulto mayoritariamente desfavorable en la utilización dentro del aula el número once, relacionado con la no utilización de los coloquios como instrumento de evaluación, obteniendo una sumatoria de no utilizable en 44 y solo 20 participantes los utilizan, lo que demuestra que los participantes encargados de fomentar estrategias de evaluación, donde su preferencia tiene una tendencia a desarrollar basan en lo tradicional por sobre lo formativo.

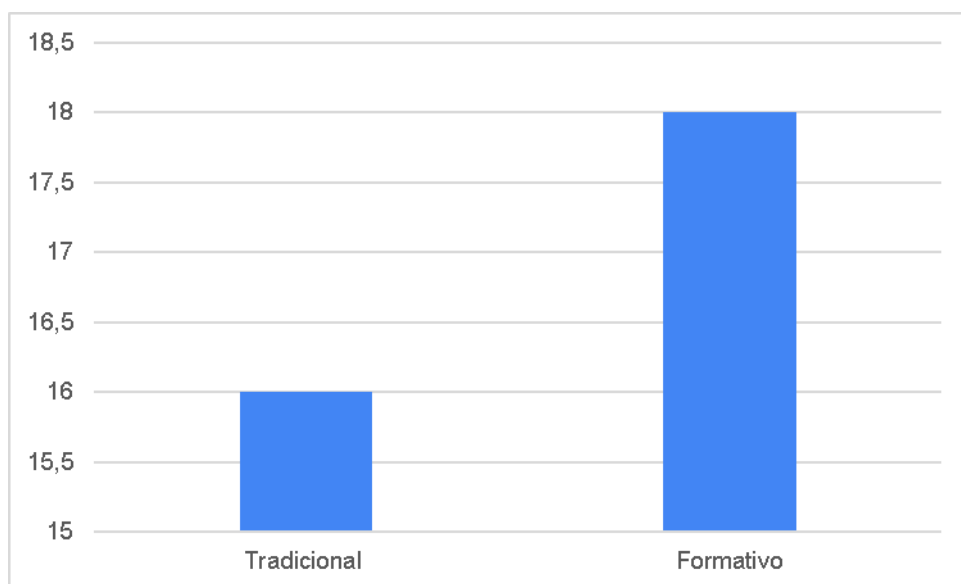
Los estadísticos descriptivos de la encuesta, demuestran de manera global que la utilización o no utilización de actividades de evaluación pareciera ser en algunos casos un poco desconocidos o poco concretos para los participantes. Esto puede significar que hay una ausencia del proceso y conocimiento en las aplicaciones de estas actividades, o en definitiva no están con el conocimiento del cómo utilizarlas o no están conformes con el tipo de instrumentos que se preguntó, evidenciando otra utilización de instrumentos que para ellos sea más propicio dependiendo del tipo de estudiantes que se encuentran en la modalidad EPJA.

Para efectos el análisis, se utilizó en una primera instancia la suma de los puntajes de cada aseveración y luego se clasificaron en ámbitos tradicional y por

otro lado aspecto formativo. Para poder luego seguir profundizando en cada sector (tradicional o formativo), en cuales eran las frecuencias de utilizar y no utilizar estos instrumentos, por ende, se generó un gráfico N° 2, la cual en base a lo explicado estas 34 aseveraciones se subdividen en instrumentos de evaluación de carácter tradicional y/o formativo, que muestran a continuación.

Figura 5

Tipos de actividades de evaluación



Fuente: elaboración propia

Esto constata al observar el grafico número 2, las de mayor uso por los y las docentes y directivos es el instrumento de carácter formativo, y eso se ratifica según Monereo (2003), quien dice: Cuando la evaluación no supone un corte en el flujo instruccional y su objetivo fundamental no es el de acreditar formalmente la adquisición de unas competencias específicas, sino el de favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje nos situamos

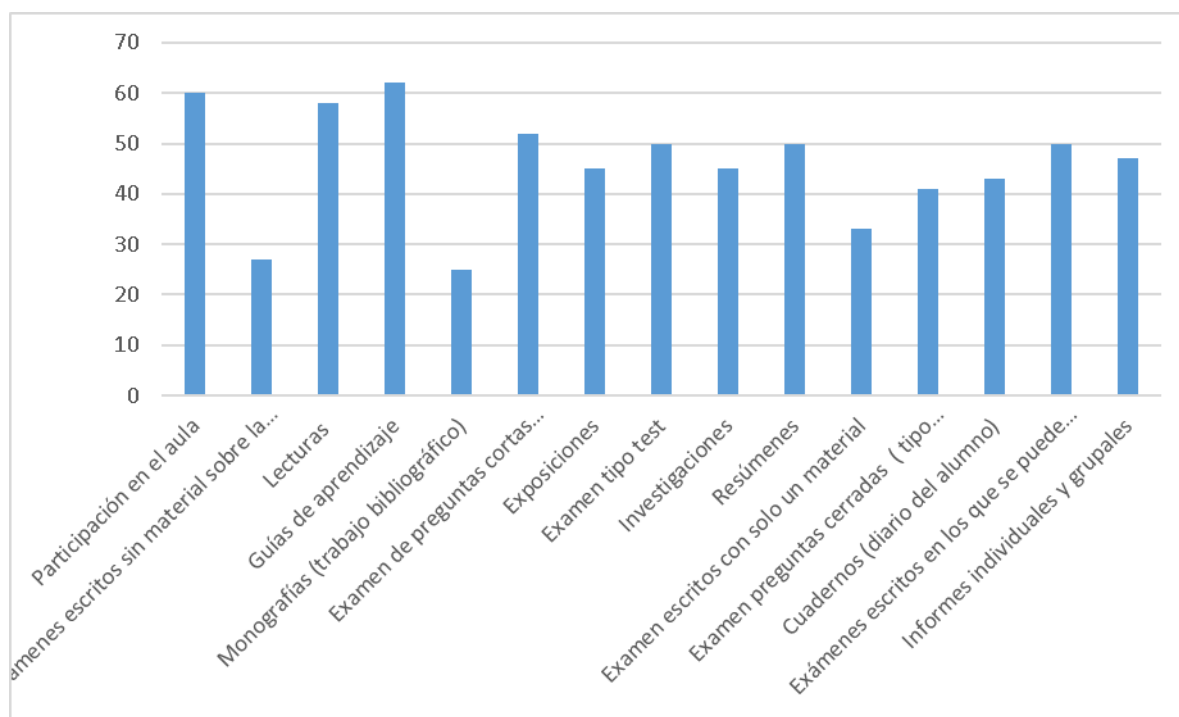
de lleno en los enfoques de la denominada, respectivamente, evaluación formativa (pág. 73).

4.2.1 Análisis de las Actividades evaluativas de carácter tradicional.

La categoría de evaluación tradicional, está conformada por 15 aseveraciones o actividades evaluativas de un total de 34, por consiguiente, esto indica la poca utilización de estas actividades, es posible señalar que de acuerdo a la percepción del profesorado, las actividades de evaluación de carácter tradicional, se evidencian en un alto porcentaje de utilización en el aula de clases.

Figura 6

Evaluación tradicional (utilizan)



Fuente: Elaboración Propia

Llama la atención la homogeneidad transversal de las actividades de evaluación y su utilización, esto en base a lo observado en el gráfico, ya que, en su

mayoría es un alto porcentaje de utilización dentro del aula, por parte del profesorado. Esto indica que los elementos necesarios para que exista una utilización de las actividades, del carácter tradicional, sin duda podemos observar que está determinado hacia lo calificable, como en sus lineamientos lo determina el decreto 67 en el corto tiempo, obviando un proceso largo, continuo y de acompañamiento del docente, además los datos nos demuestran que no existiría una programación sostenible y consensuada por los docentes, ni una definición exacta sobre lo tradicional y formativo, y de utilizarla solo bajo el método de tener una calificación a corto plazo.

Al analizar los resultados de los gráficos ya observados, y de acuerdo a los datos que se pueden observar a continuación en el gráfico número 3 y de acuerdo a este hallazgo, se puede explicitar que las actividades de evaluación de carácter tradicional, no son la mayoría del total consultado, ya que dentro de los participantes, y de las 34 aseveraciones solo son reconocidas y utilizadas de forma constante en las aulas, un número de 15 actividades y mantiene una transversalidad de utilización donde las guías de aprendizaje (número 4), donde se constata que 62 del total de 64 si utilizan esta actividad de carácter tradicional, por otro ámbito las monografías (número, 5), son utilizadas por 25 docentes como una actividad de evaluación, que pueda ser pertinente en el aula. A pesar de lo anterior, las aseveraciones de las evaluaciones tradicionales, son requeridas y utilizadas por los docentes de la educación para jóvenes y adultos, que evidencia un periodo de conformidad en querer generar el vínculo con el estudiante en mejorar el proceso de evaluación, como lo menciona y determina el MINEDUC, esto en base a la normativa ministerial de evaluación para la educación de adultos (decreto 257).

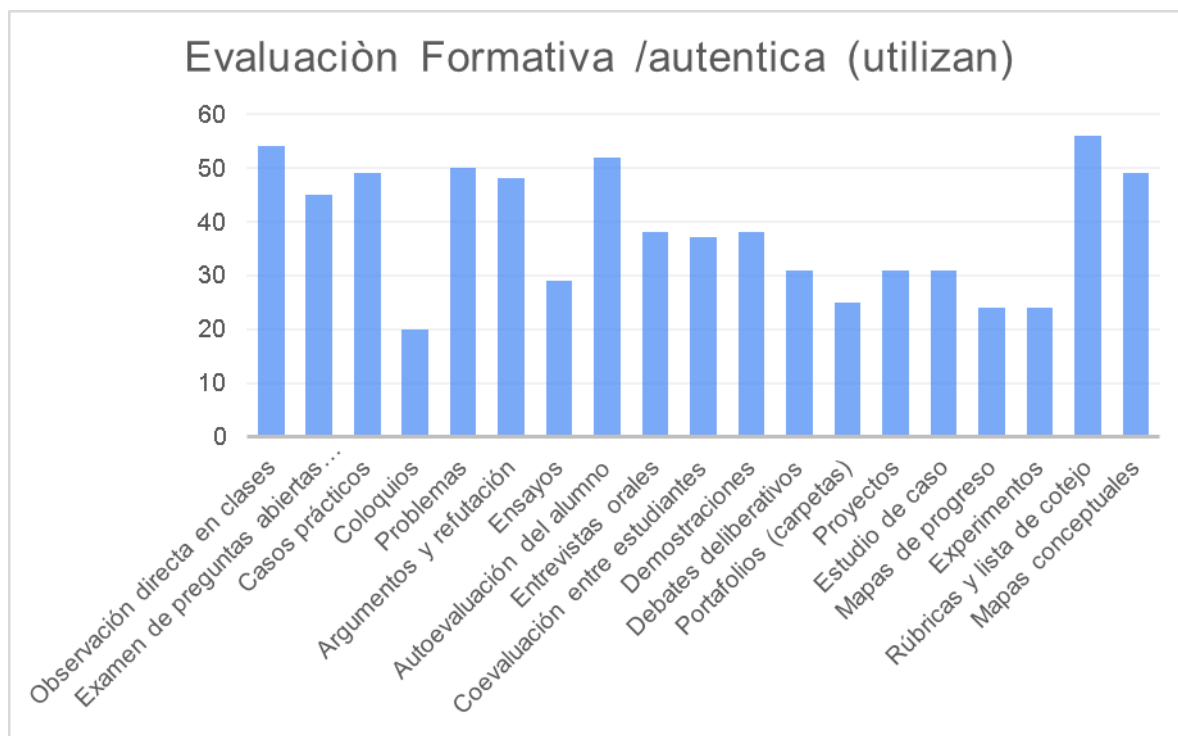
4.2.2 Análisis de las actividades evaluativas de carácter formativo /autentico.

En el presente subcapítulos se expondrán los principales hallazgos, en desarrollo a la encuesta y sus aseveraciones de carácter formativo/autentico, ya que

se debe focalizar la objetividad de la investigación y de la percepción de los participantes, en relación a las actividades de evaluación formativa, y del uso constante que le dan, esto en base a lo generado por los lineamientos del decreto 67, donde “proveer opciones para que los estudiantes, para puedan elegir, no solo permitirá que las evaluaciones se ajusten mejor a sus características, sino que además les brinda mayor sensación de agencia y autonomía en sus procesos de aprendizaje y evaluación”. De esta manera, se potencia de manera significativa el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, favoreciendo una educación inclusiva de calidad y equitativa para todos. (MINEDUC, 2018a). mediante el grafico N.º 4, se señala las actividades formativas, que han utilizado los y las docentes en constante ayuda a mejorar los canales de comunicación y aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a la educación para jóvenes y adultos. Esto en base a cambiar la forma de evaluar, la nueva política de evaluación y promoción, tienen como uno de sus principios orientadores promover en los centros educativos la implementación de la evaluación diversificada, cambiando de manera contundente como los docentes implementan las evaluaciones (MINEDUC, 2018).

Figura 7

Actividades de evaluación Formativa



Fuente: elaboración propia.

Se constata que, en lo observado en el gráfico que, de 18 aseveraciones de un total de 34, tiene la característica de lo formativo /auténtico, evidenciando el progreso de estas actividades de evaluación por parte de los participantes, además bajo las respuestas de estos últimos y según Videla 2021 (quien cito a Garate,2019) la implementación de este nuevo sistema de evaluación, que son las comunidades educativas y sus cuerpos colegiados y participativos, los que deben establecer los criterios(...)Según lo anteriormente señalado, es importante que los docentes tengan conocimiento de esta nueva mirada evaluativa, para poder planear una evaluación favorecedora de la inclusión, esta no puede ser una decisión de una sola profesora o un profesor aislado se requiere que sea consecuencia de un acuerdo compartido por la comunidad educativa. Esto, además, lo podemos ratificar según Ahumada (2005). Donde menciona que necesariamente obliga al profesor a permanecer siempre atento a las posibles carencias desviaciones que sufren los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las, observaciones y correcciones

pertinentes para que el estudiante reconozca, por ejemplo, lo discutible de sus relaciones conceptuales o la conveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, etc. (p. 45).

Por otro ámbito se observa que la aseveración de rubrica y lista de cotejo, son las más utilizadas por los participantes donde de 64, las utilizan 56 docentes, evidenciando a su vez que esta actividad formativa concuerda con el proceso continuo que debe realizar el docente, donde abarque criterios e índices del logro de cada estudiante, a su vez, la menor utilizada sin duda es la aseveración número 4, determinada como coloquio con un total de utilización de tan solo 20, docentes. Sin embargo, estas diferencias pueden producirse al utilizar los dispositivos de evaluación de maneras distintas dependiendo del nivel y del monitoreo que se tenga en relación a contenidos, como el aprendizaje del estudiante y evidencia en la metodología de trabajo y evaluación del docente dentro de la modalidad de educación para jóvenes y adultos, además de que inconscientemente bajo estas actividades de evaluación genera si condice con el decreto 67 y sus lineamientos que entrega el MINEDUC.

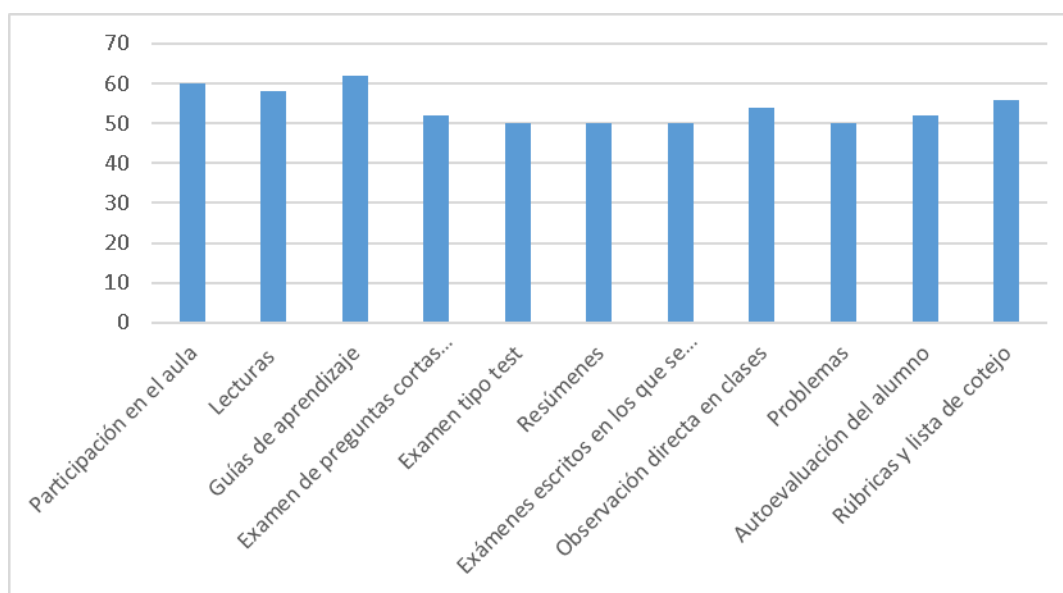
4.2.3 Actividades de evaluación más usadas por docentes

En relación a lo expuesto, es necesario mencionar que tanto lo tradicional y formativo, guarda relación en ciertos parámetros del como evaluar y para que evaluar, sin duda a su vez, esto condice también la implementación y organización de las metodologías de evaluación en conjunto con las actividades de evaluación del cómo y cuándo aplicarlas y por ende mejorar también la praxis del docente, independiente del nivel que atiendan, principalmente porque este tipo de evaluaciones les puede permitir a los y las docentes adaptar su enseñanza y por consiguiente, también por medio de la investigación observar y concluir con los objetivos planteados en los capítulos anteriores.

Ahora bien, en este último apartado se muestra el grafico numero 5 donde del total de 34 las aseveraciones se constata el uso de mayor frecuencia de 11 aseveraciones, que han sido declaradas por los 64 participantes, y quienes afirman que son las más se utilizan por parte de los participantes, ya sea tradicional y formativo, están como uso frecuente de los docentes en el aula y en la modalidad educativa EPJA.

Figura 8

Actividades de evaluación más usadas



Fuente: elaboración propia.

Se constata del total de 34 aseveraciones en la encuesta, se hizo la elección de las aseveraciones más utilizadas, ya sea tradicional o formativa / autentica, con una selección de 11 aseveraciones como las más utilizadas. Se observa en el grafico que la utilización de las actividades de evaluación, están por sobre o igual a 50 docentes, donde podemos observar que hay 6 aseveraciones o actividades de evaluación que tienen la particularidad de ser tradicionales y el restante de 5 actividades de evaluación de carácter formativo / autentico. Se puede desprender el grafico que las 11 aseveraciones tienden a generar un proceso de aprendizaje que, en las actividades de evaluación, es más continuo y del acompañamiento del docente. Llevado a lo que se ha planteado en los objetivos especifico y responder a su vez con la pregunta de investigación, se denota que las actividades de evaluación seleccionadas con mayor frecuencia por los y las docentes, responden a los lineamientos que entrega el Mineduc, en relación al decreto 67 y con esto condice en las evaluaciones que los y las docentes aplican en la modalidad de educación para jóvenes y adultos. Esto se puede observar, y se ratifica con lo que menciona ahumada (2005), El propósito esencial de un proceso evaluativo en este contexto debe estar centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en consideración su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto necesariamente obliga al profesor a permanecer siempre atento a las posibles carencias desviaciones que sufren los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las, observaciones y correcciones pertinentes para que el estudiante reconozca, por ejemplo, lo discutible de sus relaciones conceptuales o la conveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, etc. (Pág. 45)

4.3 Análisis de la Entrevista semi estructurada.

Para analizar y también interpretar la información otorgada mediante las entrevistas que son de carácter cualitativo, y tal como se menciona en la

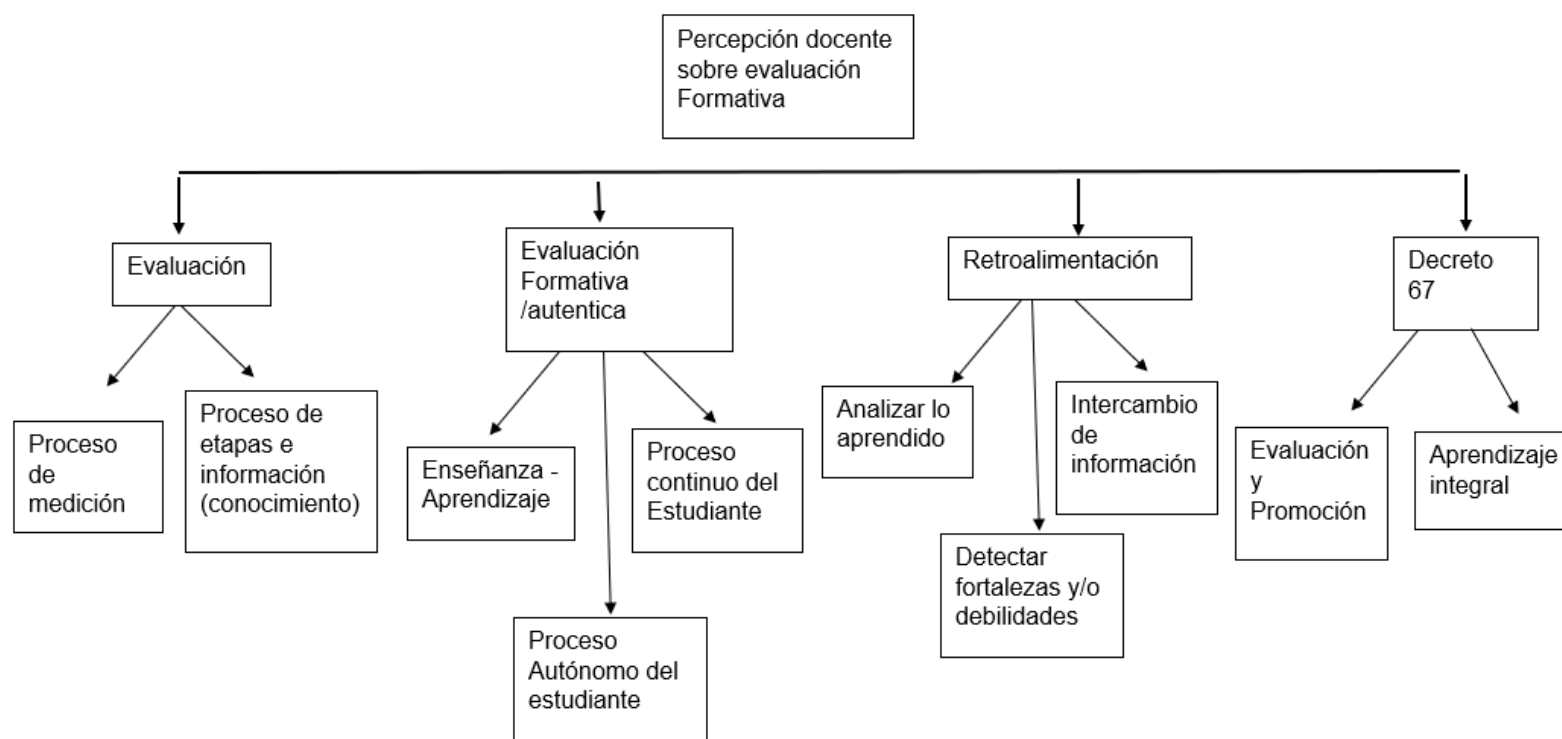
metodología, se establecieron categorías o dimensiones y sub dimensiones de análisis. Como dimensiones se consideraron 4 ejes principales que motivan esta investigación “evaluación”, “evaluación Formativa /auténtica”, “Retroalimentación” y “decreto 67”. Para operacionalizar y dar una estructura definida a dichas dimensiones, se establecieron subdimensiones con sus respectivos códigos que son provenientes de la información proporcionada por los entrevistados tal como se detalla en la tabla N° 3 todas ellas en función de responder a los objetivos planteados previamente y vinculadas a la conceptualización, atributos y características de cada dimensión.

En función de ello, es que la información declarativa, y recogida mediante instancias descritas con anterioridad, se complementan entre sí, dándole una efectividad a los objetivos propuestos. Por ende, a continuación, se presentan los resultados de la información recogida a través del protocolo de entrevista (anexo), aplicado a los 8 participantes.

En ese sentido la codificación y categorización permitieron identificar las partes relevantes, otorgando así una estructura a los datos para la comprensión completa del tema de fondo (Flick, 2015). Ahora bien, dentro de la etapa del proceso de análisis, se evidencian los temas que han sido considerados, mediante el discurso de los y las docentes como de participación de miembros del equipo directivo, a lo cual, se agrupan en cuatro dimensiones apriorísticas, las cuales se muestran a continuación en la figura N° 5.

Figura 9

Resumen dimensiones y subdimensiones



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la temática de dimensiones y subdimensiones, para la presentación de resultados y posterior análisis de las entrevistas, se establece una tabla N.º 3 de las dimensiones apriorísticas, donde lleva consigo una frecuencia y porcentaje de la utilización en la recolección de información por medio del discurso de los participantes.

Tabla 8

Dimensiones y subcategorías de análisis

Dimensión	Subdimensión	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación	Proceso de medición	4	50%
	Proceso de etapas y obtención de información	6	75%
Evaluación Formativa / Auténtica	Enseñanza-aprendizaje (proceso continuo)	8	100 %
	Proceso autónomo del estudiante	5	63%
	Analizar lo aprendido	8	100%

Retroalimentación	Intercambio de información (docente/estudiante)	4	50%
	Detectar fortalezas y /o debilidades	4	50%
Decreto 67	Evaluación y Promoción	6	75%
	Aprendizaje integral	4	50%

Fuente: elaboración propia

4.3.1 Análisis por dimensión y subdimensión

4.3.1.1 Proceso de medición.

Al analizar lo que expresaron los docentes entrevistados en cuanto a los procedimientos de medición que se llevan a cabo en el concepto de evaluación, los profesores sólo identifican “calificación sostenida”.

“entiendo y comprendo como las acciones tomadas por el docente, para obtener información acerca del aprendizaje del estudiante, mediante un proceso el cual puede ser a corto plazo, como a largo plazo, pero evidenciando una nota”. (docente 6).

“la evaluación de forma simple, pero también general, es una forma de poder medir, tanto cuantitativa como cualitativamente el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Claro, ahí van a encontrarnos con evaluaciones. Tú bien conoces que no miden el proceso y que miden solamente el resultado final. Hay un montón de diferentes tipos de evaluación, pero grandes rasgos y generalizando, yo creo que debe ser esa. Así lo defino yo como una forma de medir el proceso, ya sea al inicio, durante o al final” (Directivo 2).

A diferencia de los profesores, el equipo directivo concibe la Evaluación como calificación. Eso es como la tendencia general a lo menos en la educación en los colegios más, no sé por porque tienen un objetivo que es por ejemplo la educación media, entrar en la universidad. Lo único que importa es la nota claro, da lo mismo otras competencias, otras habilidades que se pudieran desarrollar en el estudio. No es el foco, el foco, el rendimiento. Rendimiento asimilado, notas y el conocimiento (directivo 1).

Para los docentes la evaluación es configurada como una medición, un proceso y calificación, de carácter cuantitativo como cualitativo, que es poco sistemática, puesto que además de realizarse de manera corta de plazo, como a largo proceso llevando hacia lo formativo. Como señala una docente del área técnico profesional que sin duda argumenta.

“ya por evaluación, yo entiendo que en el fondo es la manera de poder ver si lo que uno se plantea. ¿Se van cumpliendo o no, y cómo? Me gusta esta palabra, pero como ir midiendo un poco el proceso de enseñanza aprendizaje. Sí, y no solo para uno, como profe se va haciendo una idea de objetivos que se plantearon al inicio (docente 3).

Si bien se contempla que el equipo directivo y los docentes conocen y comprende la manera adecuada de evaluar, no existe un discurso común entre

profesores y equipo directivo, esto en virtud de la contradicción que surge al comparar los discursos, lo que deja evidencia que los objetivos y los lineamientos sobre el proceso no se encuentran arraigados en la cultura del establecimiento. Ahora bien todos argumentan que la evaluación tiene arraigado lo calificable, es por tanto como señala, evaluar es realizar pruebas o aplicar exámenes, revisar los resultados y adjudicar calificaciones. El propósito que se le da por lo regular a la "evaluación" es el de probar el aprendizaje, a fin de otorgar calificaciones, representadas generalmente con números que describen el monto o volumen de lo aprendido. Al multiplicar el número de pruebas o exámenes a lo único que conlleva al maestro es a aumentar el número de calificaciones y determinar luego un promedio y con ello medir el aprovechamiento escolar. La calificación así obtenida por más justa que sea, indica únicamente "cuanto sabe" (pág. 1), y no tener la claridad en torno al o la estudiante, por ejemplo; que sabe, que no sabe, como lo sabe, ya que sin duda estas interrogantes buscan el mejoramiento de la enseñanza. Es por eso que esas calificaciones sirven poco desde el punto de vista educativo y no nos orientan en el mejoramiento de la enseñanza (Calderón, 2012).

4.3.1.2 proceso de etapas e información (conocimiento)

De acuerdo a la visión de los entrevistados, existe una característica de concebir de una manera más asertiva el proceso de la evaluación, ya que se puede constatar que, son muchas acciones que el profesor debe asumir (coordinador)

Esto se evidencia, como lo describen los y las docente, ya que ven que las acciones forman el proceso continuo, por que

“Reitero que son acciones muy complejas, que buscan y por supuesto recogen o se obtiene cierta información sobre el aprendizaje en nuestros estudiantes y que por supuesto, al interpretar esta información que el docente recoge” (docente 1). Mientras otro agrega que,

“Para mí también ellos (estudiantes) forman parte de ese proceso evaluativo que ellos también pueden ir diciendo o dándole a uno, ese espacio de entender cómo es más fácil para ellos y viviendo ese proceso de enseñanza aprendizaje de cómo se les hace más fácil, quizá de cómo ir logrando en el fondo aprender. Entonces para mí es eso como la forma de ver si se está logrando nuevos objetivos” (docente 2).

Por otro lado, y ahora desde un punto de vista más holística y considerando a su vez la experiencia del trabajo dentro y fuera del aula, tenemos la comprensión de la docente, del área básica comprende que,

“En primer lugar. Cuando hacemos pruebas, nosotros estamos evaluando la materia que pasamos. Pero también hay que tomar en cuenta mucho en esa parte, hay que tomar en cuenta un montón de cosas que traen los alumnos de afuera. Por ejemplo, como vive, en qué situación está, si trabaja o no trabaja, en este caso en adulto y darle prioridad a. A las cosas que ellos quieren saber. Porque no hagamos nada, por ejemplo, en entregarle, como decía un alumno la otra vez, yo no saco nada con saber qué es lo que pasó en China. Entonces hay que tomar en cuenta todos esos factores. Para poder evaluar a los niños en las necesidades, digamos, las necesidades inmediatas de la persona. Hay que tomar en cuenta también el momento que ellos están viviendo (docente 4).

Ahora bien, siguiendo la temática del proceso de entrega de conocimiento y etapas se constata de una relación de acuerdos en lo relacionado entre docentes y directivos en concordancia con lo planteado por el MINEDUC, en relación a la educación para jóvenes y adultos, donde según un docente señala que:

Evaluación es un proceso por medio del cual puedo verificar si cumpla o no un objetivo propuesto, es decir si llego o no a una meta y logro o no logro un fin.

Una herramienta que me sirve para comprobar sí hice o no hice algo que me he propuesto antes (docente 7).

Si bien, en una definición más acotada, pero que tiene una importancia significativa en la relación docente y estudiante, sin duda lo señala desde el área directivo, quien desarrolla este proceso y según el “comprendo como las acciones tomadas por el docente, para obtener información acerca del aprendizaje del estudiante” (directivo 1).

En síntesis y en relación con los y las docentes a través de sus discursos, se puede constatar que poseen conocimientos en relación a los procesos de medición y etapas del conocimiento, ya que en estos discursos se desprenden elementos que sin duda tienen relación con lo que entrega el MINEDUC (2018), quien señala "conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover su progreso y retroalimentar los procesos de enseñanza". Por otro lado, Stobart (2010), argumenta que la evaluación influye directamente en lo que aprendemos y en como lo aprendemos y puede limitar o promover el aprendizaje efectivo (pág. 11).

4.3.2 Dimensión (evaluación Formativa / autentica)

En cuanto al análisis de la dimensión de evaluación Formativa, mediante el discurso de los y las docentes como directivos, se encuentran 3 subdimensiones que se detallan a continuación

4.3.2.1 Enseñanza/aprendizaje

En relación al proceso de enseñanza – aprendizaje se constata que en todos los discursos que se obtuvo, sin duda llega a una finalidad de frecuencia en todos ya que se hace mención en que es,

un proceso de recolección de información proporcionada por el estudiante, sobre un aprendizaje en construcción determinado, en base a las medidas que se vayan generando en el transcurso del año académico y formule un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje (docente 1),

si bien existe concordancia en los discursos, también se genera una propia visión de este proceso que según el docente añade que,

es aquí, donde vamos viendo el desarrollo en el día a día, en el trabajo continuo permanente, la relación estudiante, profesor, estudiante, compañero, estudiante, entorno, ya se ve al estudiante o podemos tener la oportunidad de conocer al estudiante en el centro de la esfera y desde ahí todo lo que con lo que se relaciona (docente 3).

Fundamentalmente apunta a orientar un proceso. Y seguramente, a partir de todas de esto que avances que se producen o todas estas dificultades que enfrenta el estudiante, ya orientar fundamentalmente el trabajo profesional, es decir, en términos de poder y acomodarse o a cierta estrategia (docente 2).

Debemos generar esta evaluación formativa basada también en la en potenciar las habilidades y las competencias del estudiante, acompañarlos en su proceso de aprendizaje y ser más independiente de las acciones que se generan el en aula. (docente 5).

Ya para mí es como una evaluación que incluye no solamente como evaluar como el proceso, el proceso de enseñanza aprendizaje que uno ha trabajado. Ya en cambio, que no es como ir evaluando el paso a paso, que también te permite evaluar otras habilidades, no habilidades como tal, no sé cómo hacerlo, tan estructuradas, quizás no solamente, así como la parte memoria, sino que otra habilidad (docente Tp)

Como aquella que se está haciendo siempre constantemente en el proceso educativo es decir del profesor o profesora siempre está siempre está realizando evaluación del proceso de cómo va realizando las clases cómo van funcionando sus estrategias Cómo van aprendiendo los estudiantes (Directivo 3).

evaluación del proceso como formamos formativo, como vamos formando al estudiante para finalmente llegar a los resultados esperados incorporando elementos de características personales (directivo 1).

Relación de todos en el discurso independiente del cargo a disposición, existe una conciencia de poder entender a la evaluación formativa, como un proceso continuo y de manejo del aprendizaje del estudiante, en su acompañamiento hacia el rendimiento y logros personales, como lo es la educación de jóvenes y adultos, por tanto y como añade Popham (2013), quien señala que, *“La evaluación formativa no es un tipo de examen, sino un proceso, un proceso planificado que implica un determinado número de actividades diferentes”* (pág. 10).

4.3.2.2 Proceso autónomo del estudiante

En cuanto al análisis de la subdimensión del proceso autónomo del estudiante, se consultó a los y las docentes, como directivos participantes en la entrevista.

A continuación, se señalan los discursos que involucran a este subdimensión y de la relación que se determina con la evaluación formativa/auténtica en la aplicación de la modalidad en el aula de la educación de Jóvenes y adultos.

Se parte desde cómo se concibe a este proceso autónomo quien, determina que *“Cómo van aprendiendo los estudiantes, inicia desde los aprendizajes de los estudiantes de lo que ellos ya saben y a partir de ahí se van recogiendo datos para*

poder analizarlos y poder continuar con los procesos educativos de cada uno de los estudiantes y tomando decisiones al respecto de mejoras para que ellos vayan aprendiendo mejor y más hasta llegar al objetivo de aprendizaje” (docente 2).

Por otro aspecto, situamos que, al docente desde la normativa del facilitador, como lo expresa, “, yo lo atribuyo más o lo junto a lo que viene haciendo este aprendizaje significativo del que nosotros hablamos ya. Un aprendizaje que además deseable es significativo, se ha generado desde el estudiante, o sea, la capacidad que tiene el estudiante de poder entender o aprender de forma autónoma. Ciertamente, cierto conocimiento. Yo tengo la idea de que el profesor no tiene que ser quien entregue los conocimientos, sino que tiene que ser un facilitador de la información, en el fondo un facilitador” (Directivo 3).

Con respecto a este proceso autonomía del estudiante, el cual beneficia al proceso de enseñanza aprendizaje, existe también acompañamiento de los docentes, que si bien vincula a este proceso como un comprende como un “*enfoque evaluativo, donde el aprendizaje del estudiante posee un significado particular para sí mismo, el ser auténtico, real, individual y de manera óptima para su propio aprendizaje*” (docente 3).

Por otro lado, siguiendo la línea del acompañamiento encontramos un discurso bastante perceptible al momento de comprender por parte del área técnica profesional, quien comprende “*cuando tú haces una conversación con el estudiante, tú haces una responsabilidad con el estudiante. El que dice si yo puedo, yo me encuentro, que la autoevaluación es una evaluación auténtica por sí, porque la evaluación auténtica, valga la redundancia, decir yo soy tal como tú me estás viendo ahora. La verdad es en el nombre auténtico. Es una evaluación que a través de una conversación tú puedes ser. Ya va más allá de tus habilidades blandas y también va más allá de estas evaluaciones por competencias que tú das*” (docente tp).

Analizando lo mencionado por las y los docentes, se puede considerar lo siguiente, que el proceso autónomo del estudiante, sin lugar a dudas parte por considerar un todo al estudiante, de comenzar con una comunicación hacia donde se dirige el estudiante, de acompañarlo en base a sus expectativas de vida y las propias necesidades que conlleven a potenciar el aprendizaje y de las competencias que debemos potenciar y reforzar para este proceso de enseñanza -aprendizaje.

Como menciona Torrico & Zubieta (2007), quien comenta este proceso evaluativo, lo situamos “como un planteamiento de un proceso, sistemático y lógico; donde existe, un diálogo, reflexión y calidad de acciones, que expresen los alumnos como nuevas líneas de acción propositiva, valoradas dentro de un proceso continuo de aprendizaje” (pág. 16).

4.3.3 La retroalimentación

4.3.3.1 Analizar lo Aprendido

Con objeto de analizar la efectividad que genera la dimensión de Retroalimentación, y sus subdimensiones que se han recepcionado y seleccionado en base a los discursos de los y las docentes, se consultó tres aspectos que, para este estudio, los cuales son tiempo de reflexión, fortalezas y uso en el aula de la dimensión.

Con respecto, a la retroalimentación, se les pregunto que entienden por retroalimentación y desde el discurso de cada participante, se desprenden subdimensiones que se detallan a continuación.

Tabla 9

Analizar lo aprendido

Informante	Frases
Directivo 1	“ese proceso de retroalimentación nos ayuda evidentemente a mejorar, estudiante / docente, pero tiene que ser una retroalimentación honesta también porque no nos sacamos nada con ocultar algo que se hizo en el proceso, aunque esté mal, porque si no sabemos qué es lo que falló, ¿cómo no vamos a mejorar? .
Docente 2	comunicación entre docente y estudiante, sobre los logros del estudiante, los aspectos positivos y negativos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje
Docente 3	“lo asimilo como ha sensaciones, la retro es como el remenber, recuerdos de lo bueno y malo, obviamente se trata de reforzar lo bueno y evitar lo malo, analizar lo que aprendimos, y aprendemos de forma mutua docentes y estudiantes”.
Docente TP	“el resultado de que se logró. Tiene que ser obviamente con los chiquillos, que es importante porque es parte del proceso. Además de darse cuenta, sirvió resultado como de poder mejorar de nuevo lo que te dice opción de mejora”.
Directivo	“la capacidad que tiene una persona o la acción en realidad, de poder analizar si hemos aprendido lo que debíamos aprender, si hemos logrado el objetivo ahora

	estrictamente en la educación o en una clase o va un profesor en el fondo. La retroalimentación es cuando no cuando el estudiante nos demuestra que sabe”.
Docente 7	“La retroalimentación y siempre tiene que ser una respuesta y una respuesta que no necesariamente tiene que ser escrita. Y yo diría que también es una respuesta verbal e incluso puede ser una respuesta de tipo gestual y de tipo corporal, apunta a potenciar y en este caso al estudiante concepto para que obtenga una mejor performance, hacer una mejor performance, pero ojalá integral”.
Directivo	“los saberes a medida que se van retribuyendo las acciones académicas, es decir, siempre se está comentando esto está bien, así era esto, esto no va por acá, esto deberíamos buscarlo de esta otra manera, veámoslos desde otro modo, y así sucesivamente, para que él o la estudiante vaya tomando conciencia”
Docente 5	“proceso continuo de los aprendido por medio del apoyo docente, reconocimiento durante todo este proceso académico”.

Nota: Elaboración propia

Considerando lo expresado por las y los docentes, como también del equipo directivo se puede reconocer que, en el establecimiento investigado y su modalidad, es muy fuerte mantener el contacto y acompañamiento con el estudiante, porque involucra un estrecho contacto para poder fortalecer los tiempos de reflexión como

una comunidad educativa integral, entorno a la integridad académica de las y los estudiante, por consiguiente, y siguiendo lo que nos plantea Hattie y Temperley, donde en conjunto con los discurso de los y las participantes se analiza que la retroalimentación, no es necesariamente un esfuerzo , ya que puede ser aceptada, modificada o rechazada, por tanto según estos autores, Hattie y Temperley (2007), donde señalan que el proceso de análisis de la información por medio de la retroalimentación *“por sí misma no tiene el poder de iniciar nuevas acciones. Adicionalmente, estamos frente a casos en que la retroalimentación no solo es entregada por profesores, estudiantes, compañeros, etc., sino que también puede ser buscada o detectada por los estudiantes sin que haya sido intencionalmente buscada”* (pág. 82). Esto se reflejada en la educación de jóvenes y adultos y del uso que se le da por parte de los y las docentes en la ejecución de la retroalimentación y la finalidad que se da.

En relación al tema o subdimensión de Intercambio de información y en recolección de los discursos de los y las participantes, se sostiene que:.

Tabla 10

Intercambio de información

Informantes	Frases
Directivo 3	“importante que reflexione de lo que recoge porque de esa manera puede mejorar esos procesos, de esa manera puede decidir si la forma de enseñar que tiene, las estrategias que ha utilizado funcionan o no funcionan, y así poder seguir usándolas mejorarlas o desecharlas”.
Directivo 2	“a desarrollar cuando el estudiante logra él comprender

	que se aprendió a vivirlo y hacerlo y pensarlo y sentirlo, etc. Por ejemplo, yo le puede decir, es decir, en una clase quedó más cuatro y ya ahí, después de finalización de clase, le voy a contar hay cuatro tomas de fama, a decir cuatro o aprendido, no necesariamente a simplemente memorizar una respuesta, etc. Yo voy a él, yo voy a estar tranquilo y satisfecho cuando él sepa que por qué cuadro y pueda explicarlo racionalmente con palabras sencillas”.
Docente 2	“La verdad es que es un proceso que se tiene necesariamente que ser y su relación con el intercambio de información. Después de haber realizado un proceso, determinado no sé por si decimos que vamos a hacer un queque, veamos los ingredientes, veamos cómo lo hacemos y luego, cuando ya está hecho, es que no solamente vemos cómo nos quedó, sino que además intercambiamos la experiencia”.
Docente 5	“se presenta en todo momento porque se encuentra en el núcleo del diálogo constante entre docente y estudiante, en la comunicación verbal, no verbal, escrita, en los razonamientos y expresiones de ambas partes”.

Nota: Elaboración propia

Se puede desprender a partir de lo expuesto por los y las participantes, que las instancias de entregar información en el aula cuando se generan las instancias para reforzar el aprendizaje, se dan mediante el diálogo entre docentes y estudiante sea óptimo y propicio para esta acción. Como mencionan los y las docentes con un

“diálogo fluido, respetuoso e integral, de querer ser partícipe de aquella acción”
(docente 3).

Se considera significativo para esta investigación, rescatar lo mencionado por los y las participantes de la educación para jóvenes y adultos, quienes manifiestan el trabajo articulado e integral que realizan cada uno de ellos dentro del aula, en conjunto con la disposición y experiencia de vida que traen consigo los estudiantes. Permitiendo visualizar que la educación de jóvenes y adultos es una constante demanda una mayor relevancia del rol docentes de centrarse en una educación de carácter formativo, integradora e inclusiva en los tiempos que hoy les convocan.

Otro aspecto de un realce bastante significativo y para profundizar en el análisis de la dimensión de retroalimentación, fue sobre las debilidades y fortalezas, donde se consultó a los y las participantes, respecto a este aspecto en la tabla que se encuentra a continuación, se constata que.

Tabla 11*Detectar fortalezas y /o debilidades*

Informantes	Frases
Directivo 1	“una vez que intercambiamos toda esa experiencia, a lo mejor vamos a detectar fortalezas o debilidades. Y la idea de una debilidad es detectarla para transformarla en fortaleza y la fortaleza mantenerla mejor. Entonces eso para mí es la retroalimentación. Entonces ese proceso de retroalimentación no ayuda evidentemente a mejorar”,
Directivo 2	“definitivamente va ligado a él, a la conciencia e intrapersonal y emocional del estudiante. Porque de repente el estudiante hay un estudiante que por razones que tienen cierto una autoestima bajo, nosotros lo escuchamos generalmente no profe, que yo no sirvo para eso. No, no, no, yo jamás voy a aprender eso. Y cuando ellos se dan cuenta que sí aprendieron algo que sí lo aprendieron, oiga, saber si lo aprendí a través ese proceso de retroalimentación. Ellos hacen en análisis y dicen Oh, sí, en realidad se aprende”
Docente 7	“hay que retroalimentar también al alumno para que pueda en alguna medida internalizar ciertas habilidades y capacidades para resolver el conflicto, para resolver sus propios problemas de aprendizaje. Y por qué no, sus propios problemas existenciales también porque que constantemente no es cierto y están enfrentando ello, en su vida diaria. Y ojalá no si esto es terreno de retroalimentación y se puede hacer en alguna medida y considerando sus errores, sus

	aciertos, cierto, y sus fortalezas, sus debilidades y que el estudiante no se sepa y lo que está logrando y también se entere de lo que no está logrando”.
Docente 5	“es bueno que los estudiantes analicen sus prácticas para que se hagan conscientes de como ellos aprenden, como ellos aprenden mejor, conscientes también de cómo les han enseñado siempre, y que cosas han funcionado de esos métodos de enseñanza tan obsoletos tan verticales que padeció la educación por muchísimos años, y podrían ser los propios constructores de su conocimiento, como es lo que sucede en esta revolución educativa en la que estamos viviendo”.

Nota: Elaboración Propia.

Se distingue la preocupación de los y las participantes por el bienestar integral de sus estudiantes y no tan solo el desarrollo cognitivo, considera un todo a nivel educacional, tanto fuera como dentro del aula y ser más participe, desde el acompañamiento como de la autonomía que debe realizar el estudiante, generando estas instancias de fortaleza en relación a la retroalimentación y darle una potencialidad al aprendizaje como un núcleo de indicadores de logros en base a la experiencia traída desde sus hogares, en simples medidas se otorgar un rol fundamental, de acto impacto pedagógico en la obtención de logros personal, como académicos en la educación de jóvenes y adultos aun cuando no existan bases curriculares que afiancen esta práctica docente.

Ahora bien, para poder dar retroalimentación, hay varios criterios que se deben tener en cuenta para que ésta sea constructiva: ha de ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Es decir, la mejor retroalimentación se da y

se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos, se refiere a situaciones y actos concretos y hay una verdadera preocupación por el otro (Ávila, 2017).

Lo que plantean los y las docentes y directivos, es parte inicial del camino para en una primera instancia fortalecer la educación desde lo integral, hasta sus propias practicas dándole caracteres de inclusividad, como bien menciona Murillo y Duck (2019), que señalan para promover centros educativos con evaluaciones que sean más justas y diversas, se debe reforzar la colaboración entre miembros de la comunidad educativa, planificando y compartiendo experiencias.

4.4 Decreto 67/2018

En primer lugar, para establecer la coherencia entre las dimensiones evaluación formativa, retroalimentación y reglamento de evaluación, se valoraron los siguientes aspectos, en una primera instancia apreciación que tenían docentes y directivos del reglamento de evaluación, relación de este con la educación de adultos y cuáles son los principales cambios que ha sufrido en el contexto de la educación para jóvenes y adultos.

En primer lugar, se observa el concepto de decreto 67, y del como genera un subdimensión, en base a promoción y evaluación por parte de los y las participantes.

Tabla 12*Evaluación y promoción*

Informantes	Frases
Directivo 2	“en el fondo normal, lo que el proceso de evaluación y promoción dentro de un establecimiento como él lo que establece esos sólo lineamientos que dan el cómo se va a evaluar en el sistema. Hablando del sistema educacional chileno, es cierto. Entonces, ¿cómo se va a evaluar numéricamente? Ciertamente, ¿cómo se va a evaluar en la no exigencia? ¿Cómo hacer y cómo se va a llevar a cabo la promoción de acuerdo a la cantidad de asignaturas aprobadas, reprobar, etc., etc. En el fondo, el Decreto 67 regula eso cierto la evaluación y la promoción de los estudiantes a grandes rasgos, pero con cierto detalle”.
Docente 2	lo conozco. O sea, sí, así como exacto, no, quizás se entiende como los lineamientos que entrega, el Mineduc de las cosas mínimas o no lo sé, no lo sé. Calificación, evaluación y promoción
Directivo 1	“incorporan elementos de la mejora continua. Que también la que tiene que ver con el proceso (evaluación y promoción). En el fondo toman un concepto que tiene que ver con la industria. Con la empresa en donde se habla de procesos. Porque es en la industria en donde se habla de proceso. El proceso productivo. Entonces. Y el proceso productivo está compuesto por varias etapas y cada una de

	esas etapas se evalúa para ser mejorada. Entonces es un ciclo constante. Pero eso se llama evaluación. El círculo de la calidad ya es una mejora continua, porque siempre los procesos se pueden mejorar. Eso es como el principio. Entonces, al evaluar un proceso, tú tienes ya de vista que vas evaluando las distintas etapas que componen el proceso y con la visión de que al llegar al final se va a poder evaluar el resultado y cada una de las etapas que componen ese proceso”.
Directivo 3	“El decreto 67 es una modificación al decreto de evaluación de la enseñanza tengo entendido que se basa en los parámetros de diversificación de la enseñanza y diversificación de la evaluación para lo cual propone evaluación formativa en los tres momentos de la clase eso es lo que se del decreto 67”.
Docente 5	“A mi juicio, el Dto. 67 conlleva la aplicación de normas en materia de evaluación, calificación y promoción de estudiantes. Esta normativa trata de englobar como “tradicional” a la enseñanza formal, sus niveles (educación básica y media), y sus formaciones diferenciadas. Queda en entredicho qué podría ser la enseñanza “no tradicional”. Desde su raíz, se interpreta un intento de considerar a la enseñanza de niños, jóvenes y adultos (no hace diferencia entre éstos) bajo un solo prisma: el de la promoción en base a resultados cuantitativos en un primer orden, a saber:

	rendimiento académico y asistencia”.
Docente 7	“Por un lado monitorear (promoción) el proceso con el alumno acompañarlo y en este reitero proceso de aprendizaje ya y en alguna medida ir recopilando evidencias que yo creo que es donde se está poniendo el acento lo cierto, porque la idea es que, de alguna manera, de alguna manera, el estudiante a través del decreto 67 pueda internalizar el aprendizaje ya considerando lo cierto, repito su debilidad y su fortaleza. Por lo tanto, desde el punto de vista formativo, yo diría que hay un acento interesante que pone el decreto y que estaría también de la Inquisición y de los y las profesores”.

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, para establecer la coherencia entre las estrategias de evaluación (actividades), que más se utilizan en el aula, los y las docentes, junto con los discursos de los participantes y el reglamento de evaluación (decreto 67). por tanto, se valoraron los siguientes aspectos, en una primera instancia fue el conocimiento de lo que conlleva el decreto y una definición de este, en relación a su utilización en la educación para jóvenes y adultos.

Se constata que existen una frecuencia del 75% de los docentes quienes tienen las siguientes definiciones, por un punto como un decreto de evaluación y promoción, como existe una línea paralela que conlleva desde lo sumativo hacia lo formativo, traspasando en el equilibrio desde lo cuantitativo hacia lo cualitativo, adjudicando una mayor independencia del docente y estudiantes con los aprendizajes.

Es así, como dentro del discurso que emiten los y las participantes, se logra analizar a si vez que este decreto 67, no está articulado o pueda ser aplicado

en su 100%, hacia la educación para jóvenes y adultos, en base a que la "educación de adultos tiene un nuevo instrumento que está en evaluación. Qué es una nueva reforma al reglamento de evaluación de adultos es diferente a 67 pero la verdad es que él la única diferencia creo que es la devaluación de adultos apunta a ser más flexible y baja la nota evaluativa la calificación final para pasar de curso" (Directivo 3).

En consecuencia, según lo expuesto por las y los docentes como del equipo directivo, valoran los avances y modificaciones que ha tenido el reglamento de evaluación, quienes lo toman como una guía que les permite entregar y diversificar a la evaluación y lograr un aprendizaje en sus diferentes actividades de evaluación, que han sido mencionadas y trabajadas en la encuesta aplicadas a cada uno de ellos.

Continuando con la el decreto 67, se categoriza otro segmento de lo analizado en lo expuesto por los y las docentes, sobre las impresiones de este reglamento y del como articula su funcionalidad para poder ser aplicable en la educación para jóvenes y adultos, aun así, de saber que existen parámetros para poder ejecutarlo, por ende, se agrega esta subdimensión, como el decreto visualizado como un aprendizaje integral, determinado según lo expuesto, por los y las participantes.

Tabla 13*Aprendizaje integral*

Informantes	Frases
Docente 2	Yo diría que se está avanzando fundamentalmente estoy hablando de la evaluación, por supuesto, se está avanzando en evaluar y otro aspecto del desarrollo humano, aprendizaje integrado. Y a mí me parece interesante que se logren incorporar esta nueva modalidad y de la cual hemos hablado en cierto. De instalar esta rúbrica de poder también evaluar el esfuerzo de evaluar lo emocional de de poder. He de poner énfasis no es cierto en lo que tal vez es invisible ya y que de alguna manera nosotros estamos encargados de visibilizar ya. Y para eso también hay una gran tarea de atrás en el sentido de involucrarse
Docente 5	“Los conocimientos que vendría siendo como la cuestión concreta y sin incorporar en la vida. Mientras se espera que sea un aprendizaje constructivo, al menos en educación de adultos. Así sea. No sé si lo de los otros colegios se enfrente de esa manera”.
Directivo 3	“implica que el objetivo de la educación es evaluación para el aprendizaje y no evaluación para la calificación por lo tanto pone el énfasis en la evaluación formativa y en la evaluación para el aprendizaje. Ya que habla de diversificación de la enseñanza y diversificación de la evaluación no poniendo como objetivo final la calificación, le

	resta un poco de importancia.”
Docente 3	“La fomentar evaluación auténtica, la potenciación de la evaluación formativa, el DUA y la diversidad de los estudiantes”.

Nota: Elaboración Propia.

La unidad curriculum y evaluación recalca la necesidad de priorizar los objetivos de aprendizaje, organizar tanto la planificación y la evaluación. Según el MINEDUC (2018), establece que la evaluación es el conjunto de acciones liberadas por los profesionales de la educación para que ellos y los estudiantes puedan obtener e interpretar información sobre el aprendizaje para tomar decisiones que permitan apoyar el proceso de enseñanza (Decreto 67 art, 2). Ahora bien, en esta última nos hemos enfrascado en la investigación, debido al cómo se condice el decreto en relación a la evaluación formativa, la cual es aplicada en la educación para jóvenes y adultos, quien además articula acciones de trabajo por parte de los y las docentes con actividades de evaluación, según su utilización, en el aula, esto reflejado en la encuesta realizada hacia los y las docentes.

Si bien, lo expuesto por los y las docentes como del equipo directivo, agudizan aun más en generar desde lo formativa, ha un aprendizaje integral, el cual se busca la coherencia del reglamento con las disposiciones evaluativas que conlleva el docente en el aula. Sin embargo, “si me preguntan a mí yo lo encuentro un poco inconsecuente ya que por una parte me están diciendo que evalúe de una manera que no apunte a una calificación que sea una evaluación formativa para el aprendizaje, pero finalmente mantenemos un sistema educativo en base a una nota a una calificación y además participamos en evaluaciones estandarizadas en dónde lo importante es un número un registro un lugar. Sin embargo, estoy hablando de educación de adultos, podría ser más aplicable el

decreto, porque no tenemos SIMCE, ya que no participamos en esas evaluaciones” (Directivo 3).

En vinculación con lo que plantea desde el equipo directivo y en la conciencia de los y las docentes en conjunto con lo que plantea Garate (2019), señala que la importancia de las comunidades educativas, sus cuerpos colegiados y participativos, puesto que son ellos en conjunto los que deben establecer los criterios que logren una evaluación diversificada que promueva y consiga la justicia social(pág.), tan necesarios para intentar las barreras que dificultan el accionar de los colegios de educación de jóvenes y adultos.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 Discusión de los resultados.

Aquí se dará cuenta de los principales hallazgos con sus referentes teóricos, donde se constata que de las 35 actividades evaluativas que se le presentaron a los y las docentes, mayoritariamente ellos están usando la evaluación formativa, entendida según Monereo (2010), “como un proceso que favorece el aprendizaje, media la enseñanza y propicia la autorregulación del aprendizaje” (p. 151). Por otro lado, Pérez, Enrique, Carbó, & González (2017), también señalan y plantean que la evaluación formativa, “es aquella que coayuda al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo (p.269)

El dato presentado es apoyado por la información de carácter cualitativa que fue posible consolidar a través de los testimonios de los docentes y directivos sobre el uso y percepción de las dimensiones investigadas, gracias a las entrevistas semiestructuradas. Si bien es necesario clarificar que las visiones de directivos y docentes fueron en su mayoría tiene coherencia, los docentes según sus experiencias declaran que no tienen un conocimiento en relación al decreto 67 y del uso que este podría ser aplicable en la educación de jóvenes y adultos.

Si bien, y luego del análisis se puede observar los siguientes aspectos en relación a la percepción docente sobre la evaluación formativa y si condice con el decreto 67, mediante la comunidad educativa posee conocimientos definiéndolo bajo sus propias palabras que entienden este fenómeno, en segundo lugar, identifican desde la mirada de utilizar actividades de evaluación, ya sean tradicionales y formativas /auténticas, respetando los estilos, ritmos y capacidades. En tercer lugar, indican el impacto pedagógico y emocional de la retroalimentación mediante

diversas formas que se adaptan a las necesidades y del contexto de los y las estudiantes.

Por tanto, desde los discursos y la teoría consultada se desprende que la evaluación y según Ruz (2018),

“En sus inicios, la evaluación se entendió como un proceso de emisión de juicios con base en parámetros (p.14).

Por otro lado, Díaz, Rosero & Obando, (2018) quienes postulan que la evaluación puede ser comprendida de maneras diversas dependiendo de los objetivos, planes y metas que se pretenda alcanzar, “es un proceso que se modifica constantemente y atiende las necesidades generacionales y del contexto” (p. 174).

A pesar de que la comunidad educativa posee conocimientos sobre que es evaluación y las actividades evaluativas que se pueden utilizar, falta mayor profundización como por ejemplo aspectos más auténticos, desafíos variados, por sobre considerar a la evaluación como una herramienta válida para la toma de decisiones pedagógicas que solamente acompañan al proceso educativo.

A partir del análisis en una primera etapa de carácter cuantitativo (encuesta) y de los discursos (cualitativo), podemos observar que la comunidad educativa posee conocimientos sobre la evaluación formativa y /o autentica, reconociendo aspectos claves como definición de la evaluación, el impacto que otorga la utilización de esta evaluación, en un segundo se identifica la retroalimentación, como una herramienta poderosa al momento de aplicarla y del como potencia el aprendizaje y los logros significativos. En tercer lugar, el reconocimiento del decreto 67, dándole una importancia en su posible aplicación como un aprendizaje integral.

Lo anterior está conforme y en relación al valor de la evaluación formativa y lo expuesto por Monereo (2003), por ello que, dentro de los discursos, se valora la

evaluación formativa y según señala “que en los últimos años nuestra comprensión de los procesos responsables del aprendizaje, de los mecanismos cognitivos que intervienen en la resolución de diferentes tareas” (p. 72), y el estudio de estas tareas en situaciones instructivas, nos ha llevado a realizar cambios sustanciales en la forma de entender el propio aprendizaje, la enseñanza y, en consecuencia, los procesos que nos permiten evaluar cómo y qué se enseñó y/o se aprendió y su utilización en el aula. Por otro lado, y según Cañada (2020), quien señala que se parte “en definir criterios, planificar y luego recoger información durante el proceso formativo sobre el aprendizaje del alumnado y la enseñanza del profesorado con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.4)

En una misma comprensión de la dimensión que involucra este proceso de aprendizaje según lo expuesto por docentes, quien constata, “mira, nosotros tenemos que remar con lo que tenemos y nosotros somos los protagonistas y lo encargados definitivamente de que el alumno y de que el estudiante, que el niño y el joven, que el adulto aprenda. Por lo tanto, el acompañarlo, el monitorearlo, ejemplos claros tenemos por ejemplo en una lista de cotejo, yo utilizo rubricas para ir monitoreando su proceso de aprendizaje, que involucra criterios e índices de logro en base a su aprendizaje y ritmo” (Docente 2).

En el contexto actual suscitado por la pandemia y el resguardo de utilizar las clases virtuales, nos hemos distanciado un poco de lo más humano, y desde estas instancias reforzar las diferentes formas de desigualdad que han azotado no tan solo a la educación de jóvenes y adultos, sino a nivel nacional. Tal como expone Rivas y Tabarini (2020), quienes señalan “se han amplificado las barreras para acceder al aprendizaje y lograr hacer de la educación un medio para el desarrollo integral de los y las estudiantes” (p.221), en esta misma instancia se demuestra el compromiso de los y las docentes, como lo exponen en sus discurso, ya que las actividades de evaluación declaradas y utilizadas traspasan el aula y se han transformado hacia la

virtualidad, pero manteniendo el horizontes de responder a las necesidades educativas para el aprendizaje.

Siguiendo con la implementación y utilización del concepto de evaluación formativa /auténtica, situamos en una primera instancia lo que significa potenciar el aprendizaje en los y las estudiantes, ya que logran identificar lo que son evaluaciones de carácter tradicional y formativas, dándole énfasis en que ambas permiten el desarrollo de aprendizaje, como ejemplo tenemos a la docente del TP, quien expone y responde a la utilización de esta en la sala.

Ahora bien y por sobre todo considerar la evaluación como una herramienta válida para la toma de decisiones pedagógicas que acompañan al proceso educativo, Santos Guerra (2006) afirma que la “evaluación es la piedra angular del proceso educativo, puesto que permite tomar decisiones” (pág. 59) fundadas que aseguren la calidad y equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, y según Díaz, Rosendo y Obando (2018), señalan que “La evaluación debe planificarse y concertarse, tener objetivos claros y definidos, no solo debe buscar la asignación de un puntaje, por el contrario, debe convertirse en un pretexto para propiciar espacios de análisis y síntesis” (pág. 180).

En segundo lugar, se valora a la retroalimentación, entendida, como constituye un apoyo eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje e impulsa el desarrollo mental de los estudiantes permitiéndole aprender significativamente (Cedeño y Mora, 2019), esto se comprende, ya que el estudiante pueda reflexionar sobre las fortalezas y debilidades que tiene en su aprendizaje y la posibilidad de seguir y mejorar el aprendizaje en los estudiantes, como también en los y las docentes, ya que es capaz de distinguir si van cumpliendo los objetivos propuestos en la clase. Por otro aspecto también conocer en sus discursos del cómo se entiende la retroalimentación cual es el funcionamiento y aplicación de esta, no obstante, partamos desde que para Hattie & Timperley, (2007), quienes señalan que la retroalimentación, es entendida tiene una “influencia muy poderosa para el

aprendizaje, a pesar de que las investigaciones realizadas no siempre muestran evidencias sobre su impacto” (p. 87). En concordancia con la utilización de actividades de evaluación, utilizadas por los y las docentes, podemos seguir fortaleciendo la triangulación en el análisis del discurso expuesto, no obstante, y siguiendo en relación al cómo entender la dimensión de lo que significa retroalimentación, García (2019), añade que al referirse a ella desde el ámbito educativo se caracteriza por generar un

“diálogo en el cual el docente emite una serie de comentarios que permiten al estudiante darse cuenta de los avances que ha logrado y lo que le falta por lograr, y con ello que sea capaz de generar una automonitoreo de su aprendizaje y la mejora en su desempeño” (pág. 8).

Sin embargo y dando concordancia con lo explicado y discutido, se puede agregar la mirada del docente de aula quien está sujeto a estas dimensiones como lo es un ejemplo, donde el concepto e impacto pedagógico que ha suscitado la retroalimentación no tan solo en estudiantes sino en la práctica docente, como lo vemos a continuación, en la ejecución y utilización de actividades evaluativas de carácter formativas, Por ejemplo, en clases de

Siguiendo con lo expuesto por los y las docentes, en generar instancias de aplicación de actividades tradicionales como formativas, nos explica la directora que “esta puesta en común (Red feria) se renueva todo el proceso que se realizó y no necesariamente de forma tan estructurada, porque puede ser una reunión, una conversación. Al término del proceso, etc. En cuanto a los cambios más significativos que se pueden observar en la ejecución e utilización de actividades de evaluación, y de poder responder y ejecutar una retroalimentación” (Directivo 1).

Se puede sintetizar que los parámetros que se han desarrollado en base a los discursos y sus análisis, se pueden indicar que, la retroalimentación se puede observar en:

Un proceso continuo, frecuente y debe ser oportuno, ya sea para docentes y estudiantes.

El foco de las observaciones debe ser compartidos, en ambientes de cordialidad, seguridad, confianza y comunicativas.

La función principal de la retroalimentación debe ser centrada en la práctica docente y no en la persona, siendo esta constructiva (formativo).

En tercer lugar, cuando se menciona el decreto 67, y sus lineamientos, los cuales comienzan a regir desde el año 2020, con el fin de Desarrollar estrategias de evaluación que representen de buena forma el aprendizaje de los estudiantes, que sean interesantes y les permitan poner en acción lo aprendido”. (MINEDUC, 2018^a, p 5). donde se enfatizase hace el alcance de estar muy alejado al panorama que conlleva la educación de jóvenes y adultos, aun cuando en esta modalidad se priorice de manera más asertiva lo formativo, sobre lo tradicional evaluativo (calificable), como nos plantea en su discurso, un docente nos señala que, *“decreto 67, no nace para la educación de jóvenes y adultos, Pero sin embargo, tenemos la obligación de poder acercarlo a estas nuevas normativas”*, cómo se constata en los discursos expuestos se trae consigo la utilización de evaluaciones formativas y en variadas acciones se lleva a la práctica la propia experiencia que trae consigo el o la estudiante, como se puede observar en el siguiente ejemplo de utilización de la observación del aula, esto lo han desarrollado de una manera mancomunada, docentes y estudiantes, con la finalidad de dar un criterio formador de experiencias de autoaprendizaje, donde se recupera la confianza de los estudiantes que por años han desertado del sistema escolar, y crean una segunda oportunidad como es

bien llamada la educación de adultos y jóvenes, esto es gracias a las estrategias de trabajo de los aprendizajes, que han desarrollado los y las docentes pertenecientes a la modalidad investigada. Tal como lo declara Garate (2019) “el uso de estrategias para todos y todas ayuda a maximizar las oportunidades de aprendizaje, considerando la diversidad de habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje” (p. 36).

Avanzando en los aspecto de evaluación y percepción de la evaluación formativa y su condice con el decreto 67, tanto docentes y directivos, logran afianzar el uso de actividades de evaluación, ya sean de ámbito tradicional como formativo, evidenciando o potenciando el aprendizaje de los y las estudiantes en base a buscar y potenciar de una manera estratégica en la aplicación de la retroalimentación, esto evidenciando en sus propias discursos expuestos en las entrevistas desarrolladas en conjunto con las dimensiones apriorísticas que se han seleccionado, ahora bien la evaluación de los aprendizajes es una actividad entrelazada al proceso de enseñanza, la cual requiere de ser diseñada y planificada reflexivamente (Anijovich, 2017). Por tanto, como se menciona los espacios y tiempos para su reflexión están determinados en base a los medios de comunicación y respaldo de directivos a todas las acciones que puedan abordar los y las docentes, evidenciando poder aminorar alguna falencia o dificultad que se pueda presentar en relación al aprendizaje del estudiante.

En síntesis, los miembros de la comunidad educativa reconocen la utilización de actividades de evaluación de carácter formativo, como la base de acompañamiento en el proceso continuo del estudiante, la aplicación de variados instrumento logren ser asertivos al momento de proyectar futuras acciones evaluativas, ya que uno de los mayores desafíos de la educación para jóvenes y adultos, es la constancia, perseverancia y superación que deban atender los estudiantes, en otorgarles una segunda oportunidad de educarse, repensar en evaluación y educación como parte importante al momento de idear como mejorar la calidad de los procesos educativos,

es fundamental, en este contexto que el proceso de evaluación se conciba al servicio del aprendizaje (Flotts, 2020), pero en este contexto bajo su propia experiencia de vida, por ende, lo formativo es más utilizado y aplicado por los docentes como lo expone en su discurso, una docente quien señala , como ejemplo: “Creo que es importante porque, mirándolo desde el punto de vista de que nosotros. Como personas y que somos humanos todos y nuestros alumnos también lo son. Debemos ponernos en el lugar de los chiquillos, en el lugar de las personas (docente 4). En la finalidad que persigue el decreto 67 y su pronta aplicación ya sea tarde o temprano para la educación de jóvenes y adultos, sin duda es generar las instancias de desafíos para docentes y alumnos hacia un proceso formativo sobre lo calificable (cuantitativo), ya que según Duk, Cisternas y Ramos (2019), nos señalan que este “decreto insta a las escuelas a implementar medidas de diversificación en las actividades de aprendizaje y de evaluación, así como adecuaciones curriculares” (p. 97), en sintonía con los decretos antiguos, además sitúa desafíos para la formación inicial docente y de mayor experiencia en aula, que podemos enunciar según los siguientes:

- “Fortalecer en la formación los enfoques de evaluación formativa y autentica ofreciendo un repertorio amplio de procedimientos e instrumentos aplicables en la práctica.
- Desarrollar la capacidad para planificar e implementar procesos evaluativos diversificados, que tengan en cuenta los diferentes niveles de comprensión y formas expresión de los estudiantes” (pág. 97).

Finalmente, señalar que los desafíos para los y las docentes asociados a las políticas que orientan la educación inclusiva en Chile y en donde se debe hacer partícipe y no distanciar a todo profesional que ejerza su docencia en la educación para jóvenes y adultos.

El siguiente y último aspecto a declarar y analizar trata de la evaluación y del uso que se ha dado en la utilización que han declarado tanto docentes y directivos, no tan solo en sus discursos, sino triangulando la información con la encuesta para validar la investigación en cumplir con los objetivos trazados desde un comienzo, por ende, al momento de los discursos que se fueron dando, siempre se otorgó la característica de medir algo, ya sea desde lo cualitativo, como lo cuantitativo. Quienes argumentar ser partícipes de la utilización de variadas actividades de evaluación ya sean, formativas como tradicional, acorde a la situación, geografía, y a la heterogeneidad de los y las estudiantes, por ende, dependiendo de las acciones que tomen se determinan sus procesos de calificación y aprendizaje.

Esto determinado que, al estar siempre evaluando está constantemente en las normativas de evaluación, ya sea utilizando las diferentes actividades de evaluación, como se ha mencionado de acorde a la propia planificación del docente.

Acorde a lo que se puede observar en las diferentes tablas y discurso presentados, y sumando los gráficos de las actividades de evaluación, los miembros de la comunidad educativa que han sido entrevistados aprecian que el reglamento de evaluación debe ser flexible y aplicable según sea los tiempos y modalidad de trabajo, más aún permitir la diversificación de variadas estrategias de evaluación que nos acompañen y potencien la retroalimentación como la evaluación formativa, no obstante aun si reconocer todavía utilizar evaluaciones de carácter tradicional.

Esto lleva a plantearse como indica Casanova (2011), quien señala “los estudiantes aprenden más de un modelo de educación continuo, formativo y flexible, donde los docentes tienen un rol preponderante” (p.86), valorando los avances y requerimientos, ajustando a las necesidades para seguir construyendo. Si bien la docente reconoce la utilización de evaluaciones tradicionales, ella está consciente de poder modificar las estrategias de acompañamiento y evaluación de estas, para que

en el futuro logren ser formativas y que sean un proceso potenciador del área en que el estudiante se desenvuelva más adelante.

Por otro lado, según Ruz, (2018) desde el carácter del evaluar está en “función particular: recoger información valiosa para analizar, emitir un juicio de valor y, luego, tomar decisiones adecuadas para mejorar lo evaluado” (p. 20)

Es relevante destacar que en el reglamento al comunidad educativa asume la diversidad de las evaluaciones, ya que dan por entendido que los ajustes son graduales y deben ser partícipes todos los integrantes de la comunidad, dando y potenciando el trabajo colaborativo, grupal y por sobre todo en los procesos continuos y diversificados, ya que son aquellos docentes quienes marcan el camino de los estudiantes, dándole confianza y potenciando su aprendizaje en el acompañamiento gradual que otorga el docente de la educación de jóvenes y adultos

Es relevante destacar que en el reglamento al comunidad educativa asume la diversidad de las evaluaciones, ya que dan por entendido que los ajustes son graduales y deben ser partícipes todos los integrantes de la comunidad, dando y potenciando el trabajo colaborativo, grupal y por sobre todo en los procesos continuos y diversificados, ya que son aquellos docentes quienes marcan el camino de los estudiantes, dándole confianza y potenciando su aprendizaje en el acompañamiento gradual que otorga el docente de la educación de jóvenes y adultos.

También es importante, recalcar como exponen los entrevistados, en base a las actividades de evaluación, sin duda la que mejor tiene utilidad sin duda es la rúbrica, ya que según algunos (as), detalla que: *(directivo 2)*

“Al elaborar o construir una rubrica, situamos y ordenamos lo que necesitamos conocer y observar

“Al construir una rubrica consolidamos y unificamos criterios, en base a la ayuda del área de utp, como también si trabajamos en grupo de docentes consolidamos áreas distintas, organizando hacia lo transversal” (docente 7).

Respecto a este último aspecto, la comunidad educativa reconoce que no hay similitud del decreto 67, con la educación de adultos, pero como lo han expuesto los y las docentes, sin duda lo aplican en base a las propias necesidades que cada estudiante presente y del cómo podemos flexibilizarlo y moldearlo en base a las propias necesidades del colegio, evidenciando aspecto que han sido potenciados en base al trabajo, dedicación y por sobre todo aprendizaje continuo entre docentes, directivos y estudiantes. En síntesis y según Díaz, Rosendo y Obando (2018), enfatizan que el aprendizaje es “continuo y está en permanente desarrollo, por lo tanto, la acción educativa eficaz, debe formularse en las mismas condiciones y en consecuencia la evaluación (p. 184)

5.2 Conclusiones

El siguiente capítulo guarda el objetivo de introducirse en la etapa 4 según se estableció previamente en el apartado metodológico, la cual establece “reflexionar acerca de la experiencia vivida” por medio de la mirada en su totalidad del fenómeno investigado, teniendo como base el análisis desarrollado a lo largo de esta investigación.

De acuerdo a la lectura anterior a continuación, se exponen los principales hallazgos tras haber efectuado los análisis correspondientes. Del modo se verifica el grado de cumplimiento de estos antecedentes respecto en una primera etapa de los objetivos específicos, y para luego verificar el objetivo general planteados al inicio, dando la finalidad de también responder a la pregunta de investigación también establecida en una primera etapa.

A continuación, se presentan las conclusiones para los objetivos específicos que abordaron esta investigación. Para el primer objetivo, que guarda relación con el análisis de la

Para el primer objetivo específico, que tiene relación con Analizar las estrategias y procedimientos de evaluación formativa y retroalimentación, que emplean los y las docentes y declaran en su proceso de enseñanza, fue posible identificar que existe un conocimiento en el concepto, como por ejemplo donde se refieren como un proceso continuo, de acompañamiento, donde utilizan diferentes actividades de evaluación, o instrumentos que respalden aún más este objetivo, siempre y cuando sientan el compromiso del estudiante y del conocimiento de los ritmos de aprendizaje. A su vez logran reconocer el impacto de los estudiantes podrán tener en realizar su propio análisis de lo aprendido y del como el aspecto formativo se considera un potente procedimiento a la hora de evaluar, generando lo que han aprendido.

Mediante sus discursos los y las docentes junto al equipo directivo, poseen un conocimiento e implementación de la evaluación de acorde a los ritmos y conocimiento de los estudiantes, en su aprendizaje, considerando la flexibilidad, dependiendo del contexto en que se encuentre el estudiante, favoreciendo la igualdad de oportunidades, como señala Garate (2019), quien argumenta que una “buena evaluación requiere de múltiples fuentes de evidencias recolectadas a tiempo con diversas estrategias evaluativas” (p. 38), esto permitirá valorar de manera diferente a cada estudiante, no obstante, no significa bajar los niveles de calidad relativos a los aprendizajes, es más bien brindar oportunidades según las características de cada uno.

Continuando con los objetivos específicos, en una primera instancia trata de responder de manera efectiva, sobre Establecer la coherencia entre la evaluación formativa y el reglamento de evaluación decreto 67, en el proceso continuo de

enseñanza en la educación para jóvenes y adultos. Se puede indicar que en la categoría de reflexión y análisis de su propia practica fortaleciendo el impacto pedagógico, psicológico que ha llevado la utilización de actividades de carácter formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien en los discursos de los y las docentes, en conjunto con el equipo directivo, se nota una leve preocupación en las acciones de la comprensión lectora y de las actividades que involucren exámenes escritos, esto refleja los escasos tiempos de generar acciones para contrarrestar, el saber utilizar los tiempos, partiendo desde la flexibilidad y reflexión, ya sea desde el equipo directivo, hacia un liderazgo intermedio y poder evidenciar mejoras en el proceso continuo, hacia y para el estudiante. Dentro de los hallazgos que se han encontrado se evidencia a su vez, un escaso conocimiento sobre lo que conlleva el decreto 67, pero, aun así, se aplican estrategias de evaluación vinculadas fuertemente hacia las normativas que ejecuta y limita el decreto, con miras de poder mejorar la calidad de las practicas educativas. Considerando los discursos de los y las docentes y en relación a la experiencia laboral que muchas llevan en la educación de adultos y jóvenes, sin duda enfatizan que no existe lineamientos claros y concisos por parte del MINEDUC y el decreto 67, en como evaluar y no estar muy acorde al sistema en investigación, ya que argumentan solo poder valerse del decreto 257, y de los planes y programas, aun siendo demasiados obsoletos en relación a evaluar los proceso de enseñanza, pero aun así dentro de la investigación queda demostrado que los y las docentes en conjunto con el equipo directivo, están constantemente capacitándose para mejorar las directrices del como evaluar, de incorporan ciertas acciones que involucren aun mas el mejoramiento de las actividades de evaluación, perfeccionarse y reflexionar sobre el cómo evaluar a los estudiantes, tal como afirma Anijovich, evaluar también implica reflexionar sobre cómo se desarrolla el proceso, observando de manera detallada el propio desempeño en el afán de mejorarlo.

Por consiguiente, la falta de conocimiento en relación a lo que conlleva el decreto 67 y de reflexión en la institución, les podría dificultar el avanzar y mejorar sus herramientas evaluativas, para una mejora en el proceso continuo de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto que llamo la atención dentro del discurso que generaban los y las docentes, como el equipo directivo, es la capacidad de poder resolver el proceso de enseñanza, en relación a la propia experiencia de vida de los y las estudiantes, recalcar que estos son un rango etario bastante amplio (15 años a 80), lo cual sin duda dificulta un poco el proceso, pero aun así logran traspasar la barrera del conocimiento y aprendizaje, potenciando en una fortaleza bien ejecutada la acción experiencia de vida en el aula, dando potencialidad a las actividades de evaluación, bajo un procedimiento que logre tener la coherencia entre lo que va a evaluar y lo que se quiere evaluar, reflejando relación con el decreto 67, aun no siendo parte del accionar del docente, es decir, lo ejecuta de manera inconsciente. Otro aspecto destaca, la flexibilidad para los estudiantes, la libertad en la toma de decisiones para las docentes y apoyo sistemático del programa de integración escolar.

Sin embargo, las debilidades que se pueden desprender del objetivo en análisis, sin duda es la necesidad de capacitaciones para docentes y equipo directivo, en relación al uso de tecnologías, y del propio sistema de enseñanza, vinculado en mejorar las políticas de evaluación, esto en base al decreto 67, y su pronta vinculación hacia la educación de jóvenes y adultos, esto amerita mayor profundización en lograr una mejor práctica, esto en base a las actividades de evaluación que ejecutan los y las docentes. además, de las orientaciones que entrega el equipo directivo, basados también en perfeccionar o mejorar el liderazgo apreciativo, como el intermedio, basándose en la forma de guiar la toma de decisiones del docente, ya que favorecería la implementación de evaluaciones de acorde al proceso que ejecuta en conjunto con la planificación, esto lo podemos verificar en el plan de trabajo del año 2022. Esto se puede considerar en capacitar de mejor forma

a los y las docentes en el uso de tecnologías, espacios de reflexión en como poder generar la coherencia entre las normativas ministeriales y la educación para jóvenes y adultos.

Respecto a lo anterior es relevante, tener presente lo expuesto por Pignat, Rojas, & Álvarez, (2019) quienes señalan que la evaluación conjunta de *“la experiencia nos acerca a la generación de una comunidad de aprendizaje por su visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje (pág. 4)*, sino también, abarca un todo como lo es la diversidad de personas involucradas en el mismo propósito, la incorporación de los nuevos escenarios que abren las nuevas tecnologías y los dispositivos móviles elementos que potencian la labor docente en el aula. Permitiendo que las acciones pedagógicas en torno a la evaluación, favorezca el disminuir las brechas que aquejan a los estudiantes, sobre todo en las actuales circunstancias donde la escuela se ha transportado al hogar de cada familia.

Con respecto al tercer objetivo, busca, establecer a partir de referentes teóricos y normativos la importancia, y desarrollo de la evaluación formativa y la retroalimentación. Se da énfasis en que los y las docentes, quienes participan utilizando variadas o diversas actividades de evaluación (procedimientos), ya que, buscan recolectar cualquier información del proceso de aprendizaje que lleva durante un periodo de tiempo en relación a los objetivos y contenidos del año académico, dentro de su utilización se destaca las más usadas, son de carácter formativa, evidenciando el respeto hacia los ritmos de aprendizajes, el contexto y las propias necesidades de los y las estudiantes.

Como se ha explicado en los capítulos anteriores, uno de los hallazgos más significativos, sin duda la flexibilidad, el compromiso y articulación de los y las docentes entre sus pares, en conjunto al trabajo mancomunado (colaborativo), el cual permita el acompañamiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje de los y

las estudiantes pertenecientes a la educación para jóvenes y adultos, cabe mencionar que se debe tomar en consideración también la propia experiencia de vida que trae el estudiante y lograr trabajar en equipo para satisfacer las necesidades que se mencionan en los discursos de los y las docentes. para Silva, Gamboa & Domínguez (2018), señalan que las actividades de evaluación, estrechamente vinculada al aprendizaje, queda insertada en la secuencia didáctica de tal manera que cada una de sus fases: inicial, desarrollo y conclusiones, contienen actividades de evaluación. Se trata de una evaluación y regulación continua de los aprendizajes del estudiante, ya que la evaluación es un componente esencial y permanente del proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, las problemáticas que ocurren en el proceso de aprendizaje son las problemáticas de la evaluación

Como se ha explicado en una primera etapa, la modalidad de educación para jóvenes y adultos, tiene un reglamento de evaluación y cuyo decreto es regulado bajo la numerología 21/69, la cual esta normada hacia una educación para la vida, focalizando una educación hacia lo laboral, pero dada las circunstancias que han azotado a nuestro sistema de educación, sin duda y aun sin tener un claro conocimiento por parte de los participantes en esta investigación, se logra evidenciar tener claridad en el uso de la evaluación formativa, donde lo vemos reflejado en sus discursos mencionados en el capítulo anterior el cual declaran en sus diálogos.

Si nos enfocamos en los teórico y normativo, como se plantea en este objetivo, se establece un conocimiento previo de los lineamientos, pero aun no son posibles de aplicar en su totalidad, debido a factores que aun no han sido reformulados por la educación para jóvenes y adultos, como lo son las bases curriculares, ya que, aún se mantienen con el decreto 257, basado en planes y programas gubernamentales. En síntesis, los docentes y el equipo directivo, menciona en sus discursos, ejecutar ciertos criterios que conlleven al decreto 67, y potenciar la evaluación formativo, aun

cuando a ellos quienes pertenecen a esta modalidad, han sido dejados de lados, para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación a lo anterior es importante dejar claro, que como sostienen Duk y Murillo (2019), quienes sostienen que las actividades de evaluación (procedimientos), deben promover el aprendizaje de todos sus alumnos/as considerando la evaluación como instrumento para el seguimiento de los progresos y planificación de las estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, con el cuarto objetivo, el cual se refiere al analizar el saber docente, vale decir, el conocimiento que tiene el equipo directivo, liderazgos intermedios y docentes de aula sobre la evaluación y la retroalimentación. Se puede indicar y constatar que los docentes y directivos, aprecian como una herramienta potente, la retroalimentación y del impacto que genera no tan solo en los y las estudiantes sino en la misma practica educativa, ya que, articula un proceso continuo de mejorar de manera positiva las acciones del docente tanto fuera como dentro del aula, fortalece las debilidades y potencia con mayor efectividad las fortalezas que ellos y ellas mismos reflexionan, además sintetizan que esta herramienta genera el dialogo y la comunicación de manera efectiva que logra traspasar los miedos y fracasos que pueda traer el estudiante, les permite implementar un dialogo fluido y de conocer un poco mejor al estudiante, donde y como evaluar y del como a su vez va aprendiendo y ejecutando las actividades de evaluación.

Por su parte el equipo directivo es consciente de que la evaluación y la retroalimentación son herramientas pedagógicas potentes, al momento de lograr resultados que acompañen de manera efectiva al estudiante, logrando la reflexión del propio aprendizaje que ha conseguido el estudiante, donde el dialogo, comunicación y flexibilidad son acciones que recurrentemente se han desarrollado en la modalidad de adultos, esto en base a sumar la propia experiencia que traen los y las estudiantes, los logros de la vida, aun así, se observa en los discursos que falta

por mejorar en relación a la retroalimentación, y del cómo se puede ejecutar con miras de potenciar el proceso continuo de aprendizaje -enseñanza (acompañamiento de retroalimentar) que la educación de jóvenes y adultos ha tratado de implementar en los jóvenes y adultos que por segunda o tercera vez quieren lograr sacar su estudios adelante.

En relación al objetivo general de la presente investigación, se focaliza en una primera etapa en el uso que dan los y las docentes y luego analizar las percepciones del equipo directivo sobre la evaluación formativa / autentica y la retroalimentación, tomando como un referente la normativa vigente relacionada con el decreto 67, pero vinculada hacia la educación de jóvenes y adultos, en este sentido se procede a desarrollar las principales conclusiones establecidas a partir de estos hallazgos, todo esto vinculado, contrastados y analizados a partir del marco teórico en donde se sustenta la investigación.

En primer lugar, en relación a los datos y a la información analizada y en concordancia con los objetivos propuestos al inicio de esta investigación, es posible mencionar que a causa de los resultados obtenidos, en primer lugar existe coherencia entre lo que declara el equipo directivo y las percepciones que tienen los y las docentes en relación al concepto y uso que dan a la evaluación formativa /autentica, como también a la retroalimentación, como un acompañamiento continuo y efectivo en el proceso de aprendizaje – enseñanza, evidenciado en los discurso recogidos en la entrevista semi estructurada, como también en el uso que le dan . Continuando con los hallazgos recogidos cabe mencionar la relación de un bajo conocimiento por parte de los y las docentes en relación al decreto 67, y lo que conlleva esta normativa en relación al carácter evaluativo, sin embargo desde la otra vereda del equipo directivo, si existe un conocimiento, a su vez declaran que este decreto 67 no está relacionado para la educación para jóvenes y adultos, siendo estos normalizados por el decreto N.º 257, del año 2009. Lo anterior implica que las

concepciones que declaran los y las docentes que participaron en la investigación podrían llegar a acercarse más a una percepción que puede estar basada a partir de la experiencia, que una percepción basada en los saberes técnicos y teóricos, por ende, se establece una falta de precisión en el concepto sobre el decreto 67, especialmente con lo normativo en evaluación (calificable y formativo).

Otro hallazgo que podemos mencionar está en el desglose de lo recogido en lo determinado en lo que es la evaluación y como se ejecuta desde lo medible hacia lo formativo, ya que desde ambas percepciones (docentes / directivos), existe coherencia en la relación de un proceso continuo de acompañamiento del docente con los y las estudiantes, y poder generar las instancias que vinculen un aprendizaje autentico significativo, esto en paralelo a la propia experiencia de vida que trae consigo el estudiante, esto fue analizado en base a los discursos de los participantes y en donde el dialogo, empatía y necesidades de comunicación son base fundamental para desarrollar este proceso continuo del aprendizaje-enseñanza.

En relación, a lo expuesto por las y los docentes, en conjunto con los directivos se puede mencionar que todos y todas establecen una relación directa entre la evaluación formativa y retroalimentación, basando su discursos en la idea de una educación inclusiva, con los derechos a la educación de todas y todas, por tanto afirman que independiente de no tener un amplio conocimiento y lo que conlleva el decreto 67, logran entregar un aprendizaje significativo en los estudiantes, mediante propuestas, metodologías y actividades de evaluación de acuerdo a las propias necesidades que ejecuta la modalidad para jóvenes y adultos.

En ultimo termino, es significativo poder reflexionar y responder la pregunta desarrollada en el primer capítulo, donde la figura que representa el o la docente y su practica en el escenario educativo, muy complejo y olvidado como lo es la EPJA, ya que sus planes y programas, decretos, etc. Son muy desactualizadas, mediante la obre política pública que se brinda a esta modalidad, evidenciando en un proceso,

que desfavorecen los aprendizajes y es el docente quien a través de distintas estrategias se propone sortear estos desafíos. Es necesario también relevar, en el marco de este estudio, al proceso de enseñanza-aprendizaje que adecua para implementar en el aula, teniendo en cuenta el trasfondo transversal y estrategias donde promueva el aprendizaje. Sobre eso, las carencias que se manifiestan en la educación EPJA, de acuerdo a los insumos teóricos que aguardan esta investigación además de lo declarado por los docentes, sin lugar a dudas se superan mediante el acceso al conocimiento y la cultura escrita. Aspectos que se presentan como el trampolín de continuar con su educación superior y a su vez poder ejercer ciudadanía de manera gradual y una contribución a la nueva educación pública en la modalidad EPJA.

Capítulo 6

6.1 Proyecciones y Limitaciones

A lo largo del desarrollo de esta investigación también se presentaron ciertas limitaciones, referidas específicamente y en primer orden a la falta de fuentes bibliográficas contextualizadas a la educación en Chile de uno de los temas de fondo, como lo es la educación para jóvenes y adultos en Chile. Por otro lado, la coordinación de tiempos entre investigador y participantes para la recolección de información, también se tradujo en un obstáculo, y también el contexto Nacional que imperó durante este período del estudio, en la llamada “Pandemia”, instancia que vino a dificultar el encuentro con los docentes participantes del grupo focal, debieron ajustar sus horarios para poder participar de la actividad, debido a la carga de trabajo y las demandas de organizar las estrategias educativas, esto también afectó a la cantidad de participantes, puesto que 6 docentes que habían aceptado participar de la actividad no pudieron hacerlo.

En lo que respecta al análisis de la información, de igual forma se presentó una limitación en lo que respecta a las normativas o decretos que regulan como lo son el decreto 257, 21/69 y el decreto 67, como también en bajo conocimiento que se tenía sobre las estrategias de los procesos formativos y tradicionales, como lo evidencie en la encuesta aplicada a los 64 participantes. puesto que los docentes no siempre ofrecían un detalle en sus actividades, lo que se tradujo en una dificultad al aplicar el segundo instrumento de la entrevista semiestructurada, ya que, en ocasiones, no se lograba llegar a comprender la finalidad y vinculación entre la EPJA y el Decreto 67.

Como tarea pendiente, están los cambios que se puede generar en el reglamento de evaluación de la educación de Jóvenes y adultos, es más tener la capacidad por parte del Ministerio de Educación hacer más participe en las políticas

públicas y así como en las demandas educacionales que ha solicitado la educación de jóvenes y adultos a lo largo del periodo en ejecución, como ejemplo se puede mencionar el de generar sus propias bases curriculares, y no estar supeditado a planes y programas (decreto 257), que han sido una falencia en la modalidad educativa en investigación. Siguiendo en esta línea y tomando lo que determina el ministerio de educación, con la generación del decreto 67/2018, que enfatiza la claridad que los docentes, estudiantes y sus familias deben tener desde el comienzo del proceso de aprendizaje, sobre que se espera que aprendan y qué criterios se utilizaran para evidenciar los progresos y logros. Si bien, como se mencionaba en toda la investigación los lineamientos están enfocados hacia la modalidad regular (niños y jóvenes), estas instancias de normativas generan un gran desafío en los cambios que se deben enfrentar docentes y directivos, ya que como hemos planteado, se ejecutan en los procesos formativos y evaluativos que han de ser más participes con la experiencia de vida, otorgando un plus en la formación de los estudiantes pertenecientes a la educación de jóvenes y adultos, como bien se demostraba en los discurso de los diferentes participantes de la investigación, con esto evidenciamos que el colegio en investigación, se encuentra el idear proyectos que logren idear una mejora en la calidad de los procesos educativo, donde es fundamental concebir un servicio del aprendizaje.

Desde la presente investigación, específicamente desde las referencias teóricas y análisis presentado, se desprenden proyecciones. Es así como se vislumbra el acceso a otras líneas de investigación a fin de ir profundizando en temas que parecen ser relevantes y que adolecen de cúmulo científico. Se desprende por un aspecto fortalecer los procesos continuos en el aprendizaje de los estudiante, esto reforzado con la retroalimentación efectiva de lo que conlleva el proceso, evidenciando que tras los hallazgos encontrados en los discursos de docentes y directivos que la mayor cantidad en uso de las actividades evaluativas han sido de carácter formativa, a lo cual, refleja seguir potenciando en el desarrollo de los

reglamentos de evaluación acorde a las propias necesidades que han sido recabadas en las diferentes instancias de contacto entre docentes y estudiantes. Por otro ámbito, sería bastante interesante conocer cuáles son las actividades evaluativas que más les gustarían que usaran docentes, donde se enfoque el proceso participativo y de aprendizaje para los y las estudiantes. Puede ser, que en una próxima investigación se logre investigar del como evidencian este proceso continuo de aprendizaje y las nociones que han o tiene los estudiantes en relación a la evaluación formativa y la retroalimentación.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, V. (2015). Situación y desafíos post 2015 de la educación de jóvenes y adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de educación para todos. *Educación de adultos y procesos formativos*, N°2 (2), pp 2-6. Recuperado de: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n->
- Adams, W. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In K. Newcomer, H. Hatry, & J. Holey, *The handbook of practical program evaluation*. Washington: Jossey-Bass
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (s.f.). políticas públicas. Recuperado de <http://repositorio.anid.cl/handle/10533/108088>
- Aguilar, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: una mirada desde
- Ahumada, P. (2003): La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo. Ediciones U. Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de: https://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Ahumada, P. (2005). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 45, 2005, pp. 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Ahumada, P. (2005b). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* N° 45. Pp 11-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo>.
- Albarrán, J. (2016). Mitos en el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Educere*, 20(65), pp. 73-80.

- Alcón, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10, (1), pp. 1-15.
- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Alzate, D., y Mercy R. (2018). *reflexión docente sobre las prácticas pedagógicas y su incidencia en la competencia interpretativa en escuelas rurales del municipio de yacopí*. (Tesis de Postgrado), Universidad de La Sabana. Chía Colombia.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. *Modelos de evaluación de programas y procesos de enseñanza*, 19 (09), pp. 1-47. Recuperado de http://www.universidadcies.com/Avila_retroalimentacion.pdf
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D. F.: Internacional Thompson Editores.
- Barbera, H., & Bolívar, A., & Calvo, j., & Coll, C., & Javier, F. (2007). *El constructivismo en la práctica*. Madrid, España: Laboratorio Educativo.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. México: Pearson. Prentice Hall. Recuperado de <https://www.academia.edu/7607801/Psicolog%C3%ADa>.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. San José, Costa Rica, Editorial EUNED.
- Basurto, S., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en

el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento*, Vol. 6,(3), pp. 828-845.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R.; Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación: Metodología de la investigación educativa. *La Muralla*, Pp. 89-125. Recuperado de [users/56996/downloads/metodologia_de_la_investigacion](https://users.56996/downloads/metodologia_de_la_investigacion)

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148. Recuperado de: <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*, Vol. 21, Núm. 2 . recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/547>

Cabrera, L., Mendez, A., Lopez, J., Valadez, D., (2015). La percepción del docente acerca de si mismo en la practica de la educación especial, *Revista de Educación y desarrollo*, 1 (33), pp.30-45 Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/33/33_Cabrera.pdf

Calderón, J (2014). Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, Vol. 40, Nº. 3, 2014, pp. 699-716. Recuperado de: <https://dialnet.uniroja.es/servlet/codigo>

Canabal, C. & Margalef, L. (2010). Sistemas de evaluación innovadores e integrados: factores de riesgo y de éxito. En C. Canabal & L. Margalef, *Innovar en la enseñanza universitaria* pp. 15-22.

- Canales, M., Benimellis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, (9). doi:10.5354/0719-529X.1994.27647
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, A. M. (1998). *La evaluación educativa en la escuela básica*. Madrid, España: Muralla.
- Casanova-Rodríguez, M. A. (2020). Evaluación formativa e inclusiva en línea: ¿Cómo evaluar el aprendizaje ante los retos de la pandemia por el Covid 19? En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>
- Chehaybar, Edith. (2006) La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVI, núm. 3-4, pp. 219-259
- Clodinámica Consulting. (2016). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de los estudiantes y docentes de la EPJA*. Santiago: Educación para Personas Jóvenes y MINEDUC.
- Clodinámica Consulting. (2020). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de los estudiantes y docentes de la EPJA*. Santiago: Educación para Personas Jóvenes y MINEDUC.
- Condemarín, M. y Medina A. (2000). Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. *Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.

- Contreras, G. (2014). La Retroalimentación en educación Superior. *Conceptos, principios y estrategias para la práctica*. Valparaíso. pp. 161-177
- Correa, P. (2016). La Evolución formativa. La retroalimentación como sistema de evaluación. *Escritos en la facultad*, N° 124, pp 33-41.
- Cortés, F., De Tezanos, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, 22, pp. 1-6.
- De la Oliva, D. (2020). La autoevaluación en las escuelas de educación primaria para la mejora de la calidad educativa y de la inclusión social. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2001). Campo de la investigación cualitativa: *Introducción general; la investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. Pp. 45-101. Gedisa, Barcelona.
- Deroncele, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20 (37), 211-225.
- Díaz, M., Sánchez, G., (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista educere*, vol 21, núm 69 pp. 427-437. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222015/html/index.html>
- Diez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.

Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes. (2020). Estudio de cómo los directivos están organizando el trabajo escolar, qué nivel de comunicación se ha establecido con los estudiantes, cuáles son las principales estrategias de enseñanza y qué desafíos y apoyos consideran prioritarios los docentes. Recuperado de <https://www.miradadocentes.cl>

Duk, C, Murillo, J. (2019). Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista Iberoamericana de educación inclusiva*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>.

Drago, C. (2008). *los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas*. (tesis de Magister). Universidad

Educación Chile. (2020). recursos para auto instrucción innovación y creatividad en evaluación /evaluación auténtica. portal interactivo de la educación. Recuperado de. <https://www.academia.edu/7481000/recursos>.

Espínola, V., Claro, J., Walker, H. (2009). *Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media. Diagnóstico de la educación media*. Santiago: Ministerio de Educación.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L., Santa, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. DOI: 5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393

Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014): La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular. *Última Década*, 22(40), 159-181.

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 1, (70-12). Recuperado de:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654312474350>. Extraído de <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>

Eversley, B. y Gonzalez, P. (2020). Evaluación autentica como alternativa para mejora en el debate de enseñanza-aprendizaje de educación física proceso en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la actividad Física*, Vol. 21, pp 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=525663390003>.

Fasce, E. (2009). Evaluación formativa. *Revista Tendencias y perspectivas*, 6(1), 8-9.

Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *ACIMED*, Vol.20 N°3, s/p.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites>.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Foronda, J. y Foronda, C. (2007). la evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), pp. 15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=425942453003>.

Flotts, P. Rodríguez, B. (2020). *Evaluación en tiempos de Pandemia ¿Una carga innecesaria o un impulso imprescindible, para el proceso de aprendizaje?* .MIDE UC, recuperado de <http://www.manquehue.org/wp-content/uploads/2020/06/Evaluacio%CC%81n-en-tiempos-de-pandemia-MideUC.pdf>.

- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad* (48.^a edición). México: Siglo XXI.
- Gallardo, Y., Moreno, A. (1999). *Aprender a investigar*. ICFES. Santa fe de Bogotá. Colombia.
- Galván, J. O. y Farías, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33.
- Garate, F. (2019 a). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica, Orientaciones desde la normativa legal y un impulso para-hacia la Inclusión para la justicia social. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. N°21. Pp. 29-45.
- Garrido, J., Arena, A y Contreras, D. (2014). Mejorando las Practicas de Evaluación de los Aprendizajes en la Docencia Universitaria. Valparaíso, *La Retroalimentación en educación superior. Conceptos, principios y estrategias para la practica* (161-176). Chile Universitarias de Valparaíso.
- Guelmes Valdés, Esperanza Lucía, & Nieto Almeida, Lázaro Emilio. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. <http://scielo.sld.cu/scielo>.
- Guterres, A. (2020). The Future of Education is Here. Launch Of The Policy Brief: Education During Covid-19 And Beyond. Recuperado de: <https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/>.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mcgraw-Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación (4.^a ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2004) Metodología de la Investigación (3.^a ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Ibarra, F., Opazo, K., Zamora, M., (2020). La EPJA en tiempos de coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* 2. Recuperado. Recuperado de <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-epja-en-tiempos-de-coronavirus-reflexiones-en-torno-a-la-educacion-remota-de-emergencia>
- IESALC –Unesco.(2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. (s.p.e.)
- J. McMillan (Ed.), Formative classroom assessment: *Theory into practice* (pp. 1-28). New York: Teachers College.
- James, P. (2013). Evaluación Transformativa: *el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Jaramillo, A., Medina, M., (2018). Análisis de la percepción de los docentes sobre el aprendizaje mediado por el uso de dispositivos tecnológicos en el aula de clase, en un colegio privado de Bogotá. (tesis de pregrado). Fundación Universitaria los libertadores, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.com>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, vol. 5 núm. 16, pp. 179-193. Recuperado de <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>

- Labarca, A. (2001). Métodos de investigación en educación. Santiago-Chile: UMCE.
- Lafuente, C., y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (64), 5-18. doi: <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Larrondo, T. (2013). Manual de Evaluación de Sistemas Educativos. *Plan de Evaluación*. CIIE: Centro de Innovación, Investigación y Evaluación en Educación.
- Letelier, M. (2009). La evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas. *Revista Iberoamericana de la educación*, V 2, (1), Pp. 147-160.
- Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24
- Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 1-55.
- López Pastor (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education* [Internet]. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
- López, A. (2010). 14 La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 2, pp 111-124
- López, P. (2004). población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado en 25 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.
- Martínez, L., Moya L., Niev, C., y Cañabate, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista*

Iberoamericana De Evaluación Educativa, 12(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>.

Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 58-86.

McMillan, J. H (2007). Formative classroom assessment: *The key to improving student achievement*. Recuperado de <https://searchworks.stanford.edu/view/6906768>

Ministerio de Educación (2007). reglamento de evaluación y promoción escolar para Educación Básica y Media de Adultos. recuperado de www.epja.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2012). Material para la elaboración del Reglamento Interno de Evaluación. Santiago: Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, División de Educación General.

Ministerio de Educación (2014). Coordinación Nacional de Normalización de Estudios — organismo dependiente de la División de Educación General. Recuperado de www.mineduc.cl

Ministerio de educación (2019). La retroalimentación de las practicas pedagógicas. CPEIP. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf

Ministerio de Educación A. (2018). Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción. Santiago, Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación B. (2018). Evaluación formativa en el aula. Santiago, Chile: educarchile. 44

- Ministerio de educación C. (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile: Naval.
- Ministerio de Educación. (2009). decreto 257. establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos. Santiago, Chile.
- Mollo, M. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*. pp. 635-651.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento educativo*, (32), pp. 71-89.
- Monereo, C. (2010). la formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, N.º 52 (2010), pp. 149-178.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Muñoz, J., Villagra, C., Sepúlveda, S., (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja): *folios segunda época* (44), pp. 77-91
- Navarro, J., Rojas, C., Rojas, C., Zuñiga, E. (2015). Estudio de relatos de docentes de establecimientos de educación de adultos sobre sus prácticas pedagógicas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. (2), pp 2-14. Recuperado <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista>
- Nicol, D y MacfarlanE, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, (2), pp. 199-218. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10329>

- OECD (2005). *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classroom*. París: OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Tendencias que Transforman la Educación*. Recuperado de : <https://www.oecd.org/education/ceri/Trends-in-Education-2016-Executive-Summary-Spanish.pdf>.
- Ormshaw, N. (2007). *In search of assessment feedback. Student vie won the Finnish and British higher education. (Master's Dissertation)*. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/8721/URN_NBN_fi_jyu2007724f
- Osorio, J (2004) "Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: La formación en valores en educación comunitaria". *Revista Polis*, N° 7. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/6267>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, pp. 15-29.
- Pérez, Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Ed. *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 398-429. Madrid: Morata. Recuperado de <https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/08/jose-gimeno-sacristan-1.pdf>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbo, J., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. Recuperado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207
- Pietro, M., Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los Profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, N° 2. Pp, 245-

262. Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/2016/11/30/informe-final-estudio-caracterizacion-percepcion-expectativas-los-estudiantes-docentes-la-epja/>

Pignat, S., Rojas, D. y Alvarez, V. (2019). Una experiencia de formación docente continua para la EPJA desde el enfoque de la complejidad y la creación de comunidades de aprendizaje. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - *Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas>.

Pole, K. (2008). Diseño de metodologías mixtas: Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, (60), 37 -42.

Potter, J., Wetherell, M. (1995). Discourse análisis. En J. Smith, R. Harré, R. van Langenhove (Eds), *Rethinking Methods in Psychology*, (pp. 80-92). Londres: Sage
Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26412730_El_Analisis_del_discurso_implica_analizar.

Rabionet, S. (2011). How I Learned to Design and Conduct Semistructured Interviews: An Ongoing and Continuous Journey. *The Qualitative Report*, 563-566 .Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/2016/11/30/informe-final-estudio-caracterizacion-percepcion-expectativas-los-estudiantes-docentes-la-epja/>

Ramaprasad, Arkalgud.1983“On the definition of feedback”. *Behavioral Science. Illinois*, volumen 28, número 1, pp. 4-13. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Arkalgud-Ramaprasad/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback

Red feria (2016), reflexiones sobre la evaluación en EPJA en el marco del nuevo modelo educativo. Volumen 1 N° 1 pp.1-9.

- Reidl, M. (2012). El diseño de investigación en educación: *conceptos actuales* *Investigación en Educación Médica*, vol. 1, núm. 1, pp. 35-39.
- Rivero, J. (2007). Curso iberoamericano de dirección, coordinación y gestión de programas e instituciones de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. Escuela de educación- centro de altos estudios iberoamericanos OEI.
- Rodríguez, M. (2019): Que tan significativo sigue siendo el uso de los exámenes escritos para los alumnos de educación media superior en pleno siglo XXI, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 19 (2), pp. 1-9. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/examenes-escritos>
- Rosales, J. (2015). Percepción y Experiencia. *Episteme*, 35(2), 21-36. Recuperado en 04 de agosto de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es.
- Ruffinellil, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: *un enfoque en construcción y disputa*. *Pesqui*, v. 43, n. 1, p. 97-111.
- Ruiz Sánchez, S. (2020). La evaluación en tiempos de pandemia: Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa. *Valora*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>.
- Ruiz, Y. (2014). Evaluación del aprendizaje: Aproximación conceptual. *Aula Magna*, 2.0. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/358>
- Sánchez N. (2019). *Calidad del Acompañamiento Docente y de los Dispositivos de Evaluación y su incidencia en el logro de aprendizaje de los estudiantes*. (Tesis de maestría). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Sánchez Valtierra, J. (2013). Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado.

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves. Evaluar para aprender. *La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje (70-95)*. España: Editorial Graó: Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>

Santander, Y., y Rios, J. (2021). Ruta de Evaluación Formativa en la Resignificación de las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria en tiempos de Pandemia (Tesis de Postgrado). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8056>.

Santos-Guerra, M. (2006). La Escuela que aprende. *La escuela que aprende y la sociedad neoliberal*. (27-70). Recuperado de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/SantosGuerra_PRW.pdf

Saye, J. (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41, pp. 89-132. <https://doi.org/10.1080/00933104.201385>.

Schon, D. (1998). *La Formación De Profesionales Reflexivos: Hacia Un Nuevo Diseño De La Enseñanza Y El Aprendizaje De Las Profesiones*. Barcelona: Paidós

Scriven, D. H. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally. recuperado de:

Sepúlveda, M. Mosqueira, C. Troncoso, S. Troyano, M. & Opazo, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal

evaluados. *Cuadernos de Pesquisa*, 49(172),144-163. recuperado de <https://doi.org/10.1590/198053145792>.

Talanquer V. (2021). La importancia de la evaluación formativa. *Educ. quím* 177-179. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid.

Taylor, S. y Bogdán, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Editorial Paidós.

Torres, M., Lara, D. (2020). La reflexión de la práctica docente, *Chakiñan*, N° 10

Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes*. Ecuador: CREFAL/UIAL/UNESCO.

Trillo, F. y Porto, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, N° 328, pp. 283-301.

Universidad ORT de Uruguay. (2021). La Importancia de la Retroalimentación. *Centro de actualización de la educación superior*.

Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza. *Docencia Universitaria*, Vol. 5 N° 2. Pp. 20-25

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social; Reflexión Metodológica y Practica Profesional. Síntesis, España. Recuperado de: <https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigacic3b3n-social-1999.pdf>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ideal books. Barcelona.

- Vander Zanden, James (1990). *Manual de psicología social*. Madrid: Paidós Iberica.
Recuperado de <https://www.buscador.iumx.eu/leer>
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Printed in México.
- Vera, A, Poblete, S, & Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios pedagógicos*, 43 (3), p. 361-372. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>
- Vidal, A. (2020). *Incorporación de la Evaluación Formativa al Proceso aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas del colegio villa la Granja de Mulchen*. (tesis de Maestría). Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. Recuperado de <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/3576/Incorporacion>
- Villarroel, V. y Bruna, M. (2019). ¿evaluamos lo que realmente importa? el desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación* N° 50, pp. 492-509
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 83(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017>.
- Wiggins, G. (2012). 7 keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), pp. 10–16. Recuperado de: <https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD13OC005/media>
- Wiggins, G. P. (1993). Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. San Francisco: Jossey Bass. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Seven-Keys-to-Effective-Feedback-Wiggins>.

- William, D. y Lealhy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College.
- Williamson, G., y Flores, F. (2015). Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Zavala, A. (2007). La Practica educativa. *Como enseñar*. Barcelona. Grao.
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluaciones de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Revista pensamiento educativo*, 43 (1), pp. 243-258. Recuperado de: <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Relaciones>.

Anexos

Anexo 1: Protocolo de Entrevista

La siguiente entrevista tiene la finalidad de profundizar en la percepción y el uso que dan docentes y directivos sobre la evaluación formativa y la retroalimentación. Además de la vinculación en la educación de adultos con el decreto 67/2018, que determina lineamientos de evaluación y promoción. El centro de dicha profundización guarda relación con el uso que le dan los y las docentes como también de analizar la percepción del equipo directivo en relación a la evaluación formativa, y la retroalimentación. Dada la naturaleza de la entrevista, la cual es lo semiestructurado, se desarrolla una guía de preguntas referenciales y relevantes para el logro de los objetivos que guían la investigación. La información recabada será registrada de manera escrita y a través de grabadora según previa autorización para su posterior análisis. Su uso será totalmente confidencial en función a los fines antes señalados

Información Docentes y Directivos

Nombres Apellidos	
N.º de años de desempeño profesional	
N.º de años de desempeño profesional en contexto educación de adultos	

Tiempo dedicado a la planificación educativa semanal	
Cargo que desempeña	

Preguntas

Preguntas
¿Qué entiende por evaluación? ¿Qué tipos de evaluaciones conoces? ¿Qué información busca recoger de una evaluación?
¿Qué se entiende por evaluación Formativa y Auténtica? ¿Por qué es importante que el docente reflexione sobre su práctica a partir de la información recogida en una evaluación? ¿Por qué es importante que los estudiantes puedan analizar sus Prácticas?
¿Qué se entiende por retroalimentación? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza durante el proceso de enseñanza -aprendizaje? ¿En qué momento de la clase realiza el proceso de retroalimentación? ¿Por qué?

¿Cuál es el impacto pedagógico que usted le atribuye al proceso?

¿Ud. conoce lo que conlleva el decreto 67?

¿En qué se basa el decreto 67, al aplicar la evaluación?

Anexo 2:

Instrumento de Carácter Cuantitativo: Encuesta

Actividades de evaluación: cualquier instrumento, situación, procedimiento, recurso o técnicas utilizados para obtener información sobre la marcha del proceso enseñanza aprendizaje y sus agentes y del diseño curricular en su conjunto.	Nivel de uso de las actividades de evaluación LO UTILIZA O NO			
	SI	NO	For	TR
1. Observación directa en clases				
2. Participación en el aula				
3. Exámenes escritos sin material sobre la mesa				
4. Lecturas				
5. Guías de aprendizaje				
6. Examen de preguntas abiertas (tipos ensayo)				
7. Casos prácticos				
8. Monografías (trabajo bibliográfico)				
9. Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)				
10. Exposiciones				
11. Coloquios				
12. Examen tipo test				
13. Problemas				
14. Argumentos y refutación				
15. Ensayos				

16. Autoevaluación del alumno				
17. Entrevistas orales				
18. Coevaluación entre estudiantes				
19. Investigaciones				
20. Resúmenes				
21. Examen escritos con solo un material				
22. Demostraciones				
23. Examen preguntas cerradas (tipo definiciones)				
24. Cuadernos (diario del alumno)				
25. Debates deliberativos				
26. Portafolios (carpetas)				
27. Proyectos				
28. Estudio de caso				
29. Mapas de progreso				
30. Exámenes escritos en los que se puede tener material sobre la mesa				
31. Informes individuales y grupales				
32. Experimentos				
33. Rúbricas y lista de cotejo				
34. Mapas conceptuales				
35. Otro				

La validez de constructo de la encuesta se fundamenta en actividades de evaluación tanto tradicionales como formativas tal como lo plantea Moreno (2004) lo que se reafirma con los estudios realizados por Monereo (2009) Stobart (2010) que establecen diferencias entre ambos tipos de actividades evaluativas dan sentido al programa, basado en un marco referencial sólido.

Para la validación se sigue a Skjong & Wentworht (2000) quien propone para la selección de los jueces los criterios de: experiencia en la realización de juicios, grado académico, investigaciones, publicaciones, investigadores reconocidos por otros como expertos cualificados y que pueden dar información, evidencias, juicios y valoraciones, disponibilidad y motivación para participar.

Los pasos realizados que permitieron la organización del proceso de validación son:

- Selección de los jueces, según criterios acordados.
- Solicitud de apoyo de expertos en evaluación, lenguaje, construcción de entrevistas
- Dialogo y clarificación a los expertos sobre los objetivos de la tarea.
- Especificación del objetivo del instrumento a los jueces.
- Diseño de planillas.

Anexo 3: Juicio de expertos

Experto 1.

Nombre del experto: Dr. Patricio Ibáñez León

Fecha: 25 de octubre 2021

Dimensiones	Definición	Indicadores	Preguntas	Pertinente (Si / No)	Observaciones
Evaluación	Proceso de recolección sistemática de evidencias con las cuales se pretende determinar el mérito de algo para su mejor	Concepto de evaluación Tipos de evaluación Propósito de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación? ¿Qué tipos de evaluaciones conoces? ¿Qué información busca	si	Es necesario mantener la formalidad. ¿Que tipos de evaluaciones conoce?

	desarrollo (Larrondo, 2013). Proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca de cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje, valora lo conseguido y en consecuencia, tomar medidas para ajustar y		recoger de una evaluación?		
--	--	--	---------------------------------------	--	--

	mejorar la calidad del proceso (Casanova-Rodríguez, 2020).				
Evaluación Formativa / Auténtica.	La evaluación formativa es un tipo de evaluación que pone énfasis en el monitoreo constante de los procesos educativos con un propósito formativo a partir de la	Concepto de evaluación Formativa Concepto de evaluación Auténtica Propósito de las Evaluaciones Estrategias	¿Qué se entiende por evaluación Formativa y Auténtica? ¿Por qué es importante que el docente reflexione sobre su práctica a partir de la información recogida en una	si	Modificaré a el Por qué, por considera. Si responde que si lo considera importante en ese momento se pregunta el por qué. ¿Considera importante

	evidencia rescatada de los estudiantes. Esta puede ser usada por los (as) docentes y los (as) estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir en el proceso de enseñanza – aprendizaje (MINEDUC, 2018). intenta	de la evaluación Formativa y autentica.	evaluación? ¿Por qué es importante que los estudiantes puedan analizar sus Prácticas?		
--	--	---	---	--	-------

	averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento				
--	--	--	--	--	--

	limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas.				
Retroalimentación	Es una intervención pedagógica constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual, tanto los	Concepto de retroalimentación Estrategias de retroalimentación	¿Qué se entiende por retroalimentación? ¿Qué estrategias de	si	

y las docentes como los y las estudiantes reciben información respecto de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos positivos de las practicas y aquellos susceptibles a mejorar facilitando la	Impacto pedagógico de la retroalimentación Momento de la clase.	retroalimentación utiliza durante el proceso de enseñanza - aprendizaje? ¿En qué momento de la clase realiza el proceso de retroalimentación ? ¿Por qué? ¿Cuál es el impacto pedagógico que usted le atribuye al proceso?		
---	---	--	--	--

	toma de decisiones oportunas que permitan ajustar las tareas de cada actor (MINEDUC, 2018)				
Decreto 67	Instrumento mediante el cual, los establecimientos educativos reconocidos oficialmente establecen los procedimientos de carácter objetivo y	Impacto pedagógico y evaluativo del decreto 67	¿Ud conoce lo que conlleva el decreto 67? ¿En que se basa el decreto 67, al aplicar la evaluación?	si	

	transparente para la evaluación periódica de los logros y aprendizajes de los alumnos, basados en las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción reguladas por este decreto (MINEDUC, 2018)				
--	--	--	--	--	--

Experto 2:

Nombre del experto: Dr. Víctor Rojas

Fecha de proceso: 07 de noviembre del 2021

Dimensi ones	Definición	Indicadores	Preguntas	Pert inente (Si / No)	Observac iones
Evaluaci ón	Proceso de recolección sistemática de evidencias con las cuales se pretende determinar el mérito de algo para su mejor desarrollo (Larrondo, 2013).	Concepto de evaluación Tipos de evaluación Propósito de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación? ¿Qué tipos de evaluaciones conoce? ¿Qué información busca		Ponga atención en la forma en que redacta colega querido, eso hace una diferencia al

	Proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca de cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje, valora lo conseguido y en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad del proceso (Casanova-Rodríguez, 2020).		recoger de una evaluación?		momento de los resultados.
Evaluación Formativa / Auténtica.	La evaluación formativa es un tipo de evaluación que pone énfasis en el monitoreo constante de los	Concepto de evaluación Formativa Concepto de evaluación	¿Qué se entiende por evaluación Formativa y Auténtica?		Ojo con su ortografía

	procesos educativos con un propósito formativo a partir de la evidencia rescatada de los estudiantes. Esta puede ser usada por los (as) docentes y los (as) estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir en el proceso de enseñanza – aprendizaje (MINEDUC, 2018). intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y	Auténtica Propósito de las Evaluaciones Estrategias de evaluación Formativa y auténtica.	¿Por qué es importante que el docente reflexione sobre su práctica a partir de la información recogida en una evaluación? ¿Por qué es importante que los estudiantes puedan analizar sus Prácticas?		
--	---	---	---	--	--

	procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas.				
Retroalimentación	Es una intervención pedagógica constante en el proceso de	Concepto de retroalimentación Estrategias de	¿Qué se entiende por		

	enseñanza-aprendizaje, en la cual, tanto los y las docentes como los y las estudiantes reciben información respecto de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos positivos de las prácticas y aquellos susceptibles a mejorar facilitando la toma de decisiones oportunas que permitan ajustar las tareas de cada actor (MINEDUC, 2018)	retroalimentación Impacto pedagógico de la retroalimentación Momento de la clase.	retroalimentación? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza durante el proceso de enseñanza - aprendizaje? ¿En qué momento de la clase realiza el proceso de retroalimentación? ¿Por qué? ¿Cuál es el impacto pedagógico que usted le atribuye al	
--	---	--	---	--

			proceso?		
Decreto 67	Instrumento de gestión orientativo- normativo, mediante el cual los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente establecen los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación periódica de los logros y aprendizajes de los alumnos, basados en las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación	Impacto pedagógico y evaluativo del decreto 67	¿Ud conoce lo que conlleva el decreto 67? ¿En que se basa el decreto 67, al aplicar la evaluación?		

	y promoción reguladas por este decreto (MINEDUC, 2018)				
--	--	--	--	--	--

No hay un relato diferenciado de cuál es el cuestionario semiestructurado hacia profesores y cuál es el dirigido hacia estudiantes con sus e especificidades.

Debe Corregir ortografía y redacción

Insisto que el t+rabajo de Spss de la encuesta es vital para recolectar datos y contrastarlo con el trabajo con los profesores.

Experto 3:

Nombre experto:

Fecha del proceso: 15 de Noviembre del 2021

Dimensiones	Definición,	Indicadores	Preguntas	Pertin ente (Si / No)	Observaci ones
	ENTONCES ES MAS QUE EL CONCEPTO? POR LOS INDICADORES				

Evaluación DE QUE? APRENDIZAJE, EDUCATIVA...	AQUÍ SOLO EL CONCEPTO DEL ESTUDIO Proceso de recolección sistemática de evidencias con las cuales se pretende determinar el mérito de algo para su mejor desarrollo (Larrondo, 2013). Proceso de obtención	Concepto de evaluación Tipos de evaluación Propósito de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación? ¿Qué tipos de evaluaciones conoces? ¿Qué información busca recoger de una evaluación?		
---	--	--	--	--	--

	sistemática de datos que ofrece información continua acerca de cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje, valora lo conseguido y en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad del proceso (Casanova- Rodríguez, 2020).				
--	---	--	--	--	--

Evaluación Formativa / Auténtica.	La evaluación formativa es un tipo de evaluación que pone énfasis en el monitoreo constante de los procesos educativos con un propósito formativo a partir de la evidencia rescatada de los estudiantes. Esta puede ser usada por los (as) docentes y	Concepto de evaluación Formativa Concepto de evaluación Auténtica Propósito de las Evaluaciones Estrategias de la evaluación Formativa y auténtica.	¿Qué se entiende por evaluación Formativa y Auténtica? ¿Por qué es importante que el docente reflexione sobre su práctica a partir de la información recogida en una evaluación? ¿Por qué es importante que los estudiantes puedan analizar sus Prácticas?		
--	--	--	---	--	--

	los (as) estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir en el proceso de enseñanza – aprendizaje (MINEDUC, 2018). intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes				
--	--	--	--	--	--

	estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea				
--	--	--	--	--	--

Retroalimentación	de respuesta breve o extensas. Es una intervención pedagógica constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual, tanto los y las docentes como los y las estudiantes reciben información respecto de su	Concepto de retroalimentación Estrategias de retroalimentación Impacto pedagógico de la retroalimentación Momento de la clase.	¿Qué se entiende por retroalimentación? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza durante el proceso de enseñanza - aprendizaje? ¿En qué		
--------------------------	--	--	---	--	--

	desempeño, lo que permite reconocer los aspectos de su desempeño, lo que permite reconocer los aspectos positivos de las practicas y aquellos susceptibles a mejorar facilitando la toma de decisiones oportunas que permitan ajustar las tareas de cada actor		momento de la clase realiza el proceso de retroalimentación ? ¿Por qué? ¿Cuál es el impacto pedagógico que usted le atribuye al proceso?		
--	---	--	--	--	--

	(MINEDUC, 2018)				
Decreto 67	Instrumento mediante el cual, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente establecen los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación periódica de los logros y aprendizajes de	Impacto pedagógico y evaluativo del decreto 67	¿Ud conoce lo que conlleva el decreto 67? ¿En que se basa el decreto 67, al aplicar la evaluación?		

	los alumnos, basados en las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción reguladas por este decreto (MINEDUC, 2018)				
--	--	--	--	--	--

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

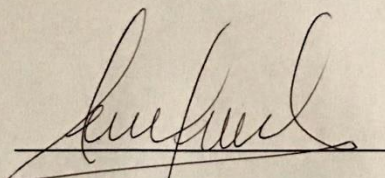
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: Aulcifer Morales

Cargo en el que se desempeña: Docente



Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

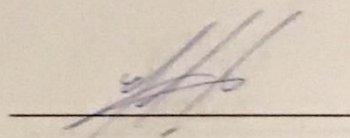
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: Eduardo A. Gunko C.

Cargo en el que se desempeña: Coordinador de Sadeo Instituto Ideac



Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

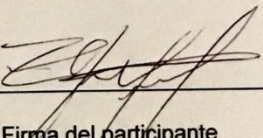
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: Moné José Zamora

Cargo en el que se desempeña: Unidad técnica Pedagógica


Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

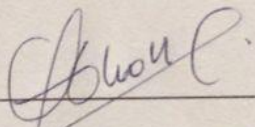
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: AOELINA THON

Cargo en el que se desempeña: PROFESORA E.E.B.


Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: NELSON LEONARDO TAPIA FIGUEROA

Cargo en el que se desempeña: DOCENTE



Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

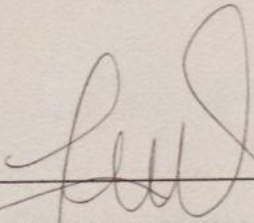
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: SUSANA CORREA

Cargo en el que se desempeña: DIRECTORA


Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

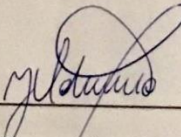
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: Yarisa Valdivia Orrego

Cargo en el que se desempeña: Docente Ciencias Naturales


Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

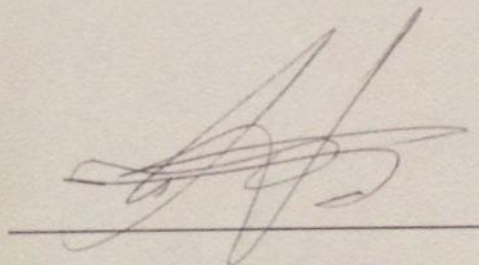
Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo: "determinar si la evaluación formativa y retroalimentación, son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Ideac, por esta razón se hace indispensable que pueda entregar información de forma libre y voluntaria, teniendo en cuenta que sus respuestas serán confidenciales, por lo cual, se le pide que sea tan honesto (a) como pueda.

De antemano muchas gracias por tu colaboración.

Nombre del participante: Rodrigo VENEZAS

Cargo en el que se desempeña: Docente de Formación Instrumental

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'Rodrigo Venezas', written over a horizontal line.

Firma del participante

