



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de Magister en Evaluación Educacional

**ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS
UTILIZADOS POR DOCENTES DE AULA, EN UN
COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA
COMUNA DE VALPARAÍSO.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Paula Andrea Niculcar Parada

Directora tesis: Mg. María Teresa Hidalgo Neira

Valparaíso, Chile

2022

Agradecimientos

Quiero partir agradeciendo a mis padres, por su comprensión y apoyo constante durante todo este proceso de enriquecimiento profesional, sin su presencia, esto no hubiese sido posible.

En segundo lugar, quiero reconocer y agradecer el apoyo entregado por mis amigas Daniela, Romina y Viviana, quienes me facilitaron sus departamentos y oficinas, además de su compañía y conocimiento para escribir mi tesis de grado.

Finalmente agradezco a mi profesora guía María Teresa Hidalgo, quien no dudó en acompañarme en el proceso a través de correos, llamadas telefónicas y reuniones presenciales y online. Muchas gracias.

Dedicatoria

A mi hijo Leo, quien me motiva a seguir avanzando.

Resumen

Esta investigación tenía como objetivo comprender el nivel de diversificación y contextualización de los instrumentos evaluativos desarrollados y aplicados por los docentes de un establecimiento educacional de la Comuna de Valparaíso, desde el enfoque de Evaluación Auténtica, definida por Archbald y Newman en 1988. Desde esta perspectiva, el análisis se centró en los siguientes aspectos: “Diversidad de estrategias”, “Uso de pensamiento estratégico”, “Opciones para el pensamiento divergente/creativo”, “Tipos de respuestas solicitadas”, “Instancias de reflexión”, “Transparencia sobre el proceso”, “Vinculación con las habilidades cognitivas de los estudiantes” y “Contextualización de instrumento evaluativo”.

Para este fin, se generaron dos instrumentos, específicamente, dos Listas de Verificación. Una de ellas se enfocó en medir el nivel de Diversificación Evaluativa y la segunda, el nivel de Contextualización que tenían evaluaciones realizadas por docentes del establecimiento.

Los resultados del análisis realizado mostraron que, a nivel de la evaluación, uno de los aspectos con mayor presencia, correspondió a la contextualización que los docentes hacían de los instrumentos evaluativos, en términos de funcionabilidad de lo aprendido y el contexto socioeconómico de los estudiantes. Los hallazgos evidenciaron la presencia mayoritaria de aspectos propios de la evaluación tradicional.

Palabras claves: Evaluación Auténtica, Evaluación Tradicional, Diversificación y Contextualización.

Abstract

This investigation had the objective to comprehend the level of diversification and contextualization of the evaluative instruments (measurements) developed and applied by teachers from an education establishment of the Valparaíso Commune, from the Authentic Evaluation approach defined by Archbald y Newman in 1988. From this perspective. The analysis took into the following aspects: "Diversity of Strategies", "Use of Strategic Thinking", "Options for the divergent/creative thinking", "Types of solicited responses", "Request reflection" (or "Time for Reflection"), "Transparency about the process", "Correlation with the students cognitives abilities, and "Contextualization of the evaluative instrument".

For this aim, there were two specific instruments created, two Verification Lists. One of them was focused on measuring the level of Evaluative Diversification, and the second one, the contextualization level that had previous evaluation done by teachers of the establishment.

The results of the analysis done pointed out that, at an evaluation level, one of the aspects with more presence belonged to the contextualization of the evaluation instruments done by the teachers, in terms of the functionality of what has been learned and the socioeconomic context. The results proved a glimpse of the own aspects of the traditional evaluation.

Key words: Authentic Evaluation, Tradicional Evaluation, Diversification, and Contextualization

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	i
Dedicatoria.....	ii
Resumen	iii
Abstract.....	iv
Introducción	1
Capítulo I: Delimitación de la investigación	4
1.1 Focalización de la investigación.....	4
1.2 Justificación de la investigación	6
1.3 Objeto de la investigación	7
1.4 Propósitos de la investigación.....	8
1.5 Delimitación espacio-temporal de la investigación.....	9
1.6 Audiencias.....	10
1.6.1. Audiencias principales:	10
1.6.2. Audiencias secundarias:	11
<u>1.7</u> Proyecciones de la investigación	11
Capítulo II Marco Referencial	12
2.1. Perspectiva internacional en Educación.....	12
2.1.1. Decreto 83/15: Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares.....	13
2.2. La Evaluación en contextos educativos.....	14
2.2.1 La Evaluación Tradicional	15
2.2.2 La Evaluación Auténtica.....	17
2.2.3. Decreto 67/18: Evaluación, Calificación y Promoción	22

2.2.4. La Diversidad en contextos educativos	23
2.2.5 ¿Cómo responde la Evaluación Auténtica a la diversidad?	26
2.3 El Rol docente y la Evaluación Auténtica	27
Capítulo III Marco Metodológico	30
3.1. Paradigma de investigación	30
3.2. Etapas de la investigación.....	30
3.3. Modelo de Evaluación	32
3.4. Rol del Evaluador	35
3.5. Indicadores.....	35
3.6. Evidencias.....	36
3.7. Fuentes	36
3.8. Unidad muestral y participantes.....	37
3.9. Instrumentos y procedimientos	38
3.9.1 Dimensiones de los Instrumentos.....	39
3.9.2 Descripción de la escala	42
3.9.3 Validación del Instrumento.....	43
Capítulo IV Análisis De Información	45
4.1. Análisis de diversificación evaluativa.....	45
4.2 Análisis general de resultados	58
4.3 Análisis de contextualización evaluativa.....	59
4.4 Análisis general de resultados	71
4.5 Discusión sobre resultados	73
Capítulo V Conclusiones.....	76
5.1 Conclusiones	76
5.2 Recomendaciones y Proyecciones	79

Capítulo VI: Metaevaluación	81
Referentes Bibliográficos	83
Anexos	89

Índice de Tablas

Tabla 1: Dimensiones consideradas por instrumento.....	34
Tabla 2: Escalas de medidas.....	42
Tabla 3: Información de Jueces.....	43
Tabla 4: Análisis del nivel de diversificación de los instrumentos evaluativos.....	46
Tabla 5: Escala de medida para Lista de Verificación sobre Diversificación.....	47
Tabla 6: Diversificación evaluativa de la muestra total por ítem.....	48
Tabla 7: Diversificación evaluativa en Transición 1 y 2.....	50
Tabla 8: Diversificación evaluativa en Primer Ciclo de Enseñanza Básica.....	52
Tabla 9: Diversificación evaluativa en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.....	54
Tabla 10: Diversidad evaluativa en Ciclo de Enseñanza Media.....	56
Tabla 11: Análisis del nivel de contextualización de los instrumentos evaluativos.....	60
Tabla 12: Escala de medida para Lista de Verificación sobre Contextualización evaluativa.....	61
Tabla 13: Contextualización evaluativa de la muestra total por ítem.....	62
Tabla 14: Contextualización evaluativa en niveles de Transición 1 y 2.....	64
Tabla 15: Contextualización evaluativa en Primer Ciclo de Enseñanza Básica.....	66
Tabla 16: Contextualización evaluativa en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.....	68
Tabla 17: Contextualización evaluativa en Ciclo de Enseñanza Media.....	70

Índice de Gráficos

Figura 1: Análisis por dimensión de la muestra total.....	58
Figura 2: Análisis por dimensiones contextualización en la muestra total.....	72

Introducción

Las teorías en educación, a través del tiempo, han señalado una serie de propuestas y estudios que realzan la relevancia de la diversidad evaluativa y su contextualización en experiencias reales en la educación escolar, con la finalidad de que los estudiantes obtengan una formación apropiada que les permita ingresar a la educación superior o al mundo laboral de una manera óptima, con aprendizajes pertinentes desde la necesaria contextualización y variedad de los instrumentos aplicados. Una de esas propuestas corresponde precisamente a la Evaluación Auténtica, que ha sido promovida de forma explícita o implícita por el sistema educacional, como una de las alternativas más acertadas (Villarroel y Bruna, 2019).

Esta investigación, realizada en contexto educativo, presenta el análisis de la implementación de sistemas evaluativos, específicamente desde la Evaluación Auténtica, un enfoque definido en 1988, por Archbald y Newman, como una evaluación que se enfoca en las experiencias del mundo real.

Surge así, la necesidad de conocer el nivel de diversificación y contextualización de los instrumentos docentes desde este enfoque que es coherente con el actual paradigma inclusivo que se promueve desde el Ministerio de Educación, a través de los principios: igualdad de oportunidades; calidad educativa con equidad; inclusión educativa, valoración de la diversidad; y flexibilidad en la respuesta educativa (Decreto 83, MINEDUC, 2015).

La presente investigación se fundamenta en dos constructos conceptuales: *Evaluación Auténtica* y *Rol docente*. El primero propone, en términos evaluativos, la diversificación de instrumentos y de estrategias con la finalidad de alcanzar los objetivos en coherencia con el contexto, considerando la heterogeneidad del estudiantado como base para la toma de decisiones que permitan el progreso y retroalimentación de la enseñanza y del aprendizaje, presentando coherencia con lo planteado por el Decreto 67 (2018). En esta línea y como segundo aspecto a

profundizar, se encuentra el profesorado, que es posicionado como uno de los pilares que sostienen el sistema, siendo fundamental su involucramiento en los procesos desde la reflexión individual y colectiva de sus prácticas para conseguir la mejora continua, teniendo como uno de los principales propósitos la inclusión y la equidad (García, Herrera, y Vanegas, 2018). Entendiendo por inclusión, toda medida que coopere con la superación de obstáculos que limiten el avance de los educandos y, por equidad, la consideración de todos los estudiantes como personas de igual relevancia para el sistema educacional, desde el principio de justicia (UNESCO, 2017). Dicho modelo es considerado como uno de los más acertados para conseguir los objetivos de enseñanza y aprendizaje del siglo XXI, siendo sus postulados implementados en diversos lugares del mundo, en miras a propiciar la mejora de las estrategias e instrumentos de enseñanza y evaluación para optimizar el desarrollo de estudiantes de primaria, secundaria y educación superior (Barrientos et al, 2020).

Con la finalidad de responder a la inquietud previamente planteada, la investigación presentada a continuación, se estructura de la siguiente manera:

El primer capítulo corresponde a la delimitación del problema a investigar, por lo que incluye su focalización, fundamentos, objetivos y proyecciones de la investigación preguntas y subpreguntas, necesarias para su desarrollo.

El capítulo II, expone el Marco Referencial. En esta sección se presentan los fundamentos teóricos que dan sustento al presente trabajo. Se abordan conceptos tales como: evaluación, evaluación tradicional, evaluación auténtica, diversidad, entre otros. Además, se exponen los principales postulados del Decreto 67/18 y 83/15, respecto a diversidad. Finalmente, se señalan los planteamientos de organismos internacionales respecto a la temática abordada.

El tercer capítulo, el Marco Metodológico, se enfoca en los procedimientos y técnicas consideradas para la realización de la evaluación, dando cuenta del modelo de evaluación utilizado, el rol del evaluador, indicadores, dimensiones y sus respectivas definiciones, los instrumentos contruidos, escala y validación de instrumentos.

El capítulo número IV, presenta el Análisis de la Información, exponiendo los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las listas de verificación. La primera parte presenta el análisis de resultados obtenidos, en la evaluación del nivel de diversificación de los instrumentos evaluativos y la evaluación del nivel de contextualización que poseían.

El capítulo V comprende las Conclusiones finales de esta investigación. En este apartado se señalan las conclusiones formuladas sobre la base del análisis de información, dando respuesta a las preguntas y subpreguntas formuladas inicialmente. Además, se añade una segunda parte de Recomendaciones y Proyecciones, que ofrecen posibles soluciones a los desafíos que presenta el establecimiento respecto de los procesos evaluativos que lleva a cabo.

La parte final corresponde al capítulo VI y refiere a la Metaevaluación, sección que explica las limitaciones presentadas durante el desarrollo de la evaluación y cómo fueron superadas.

Capítulo I: Delimitación de la investigación

1.1 Focalización de la investigación.

La Evaluación Auténtica (en adelante EA), se posiciona en el campo educacional como una alternativa a la evaluación tradicional, en la década de los 80. Los primeros autores en definirla fueron Archbald y Newman (1988), quienes la plantearon como una evaluación que se enfoca en las experiencias del mundo real, es decir lo auténtico. Por lo tanto, se trata del paso de una cultura educativa fundada en la búsqueda de la aprobación del examen, hacia una centrada en medir el real proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que se considera que las herramientas tradicionales presentan grandes debilidades al momento de intentar medir la profundidad del conocimiento de los educandos (Barrientos, López y Pérez, 2020).

El enfoque de EA presenta sus fundamentos en el concepto de *aprendizaje significativo* de David Ausubel, la *perspectiva constructivista* del aprendizaje de Joseph Novak y el *pensamiento reflexivo* de John Dewey. Para Ausubel, Novak y Hanesien (1983). El *aprendizaje significativo* es uno de los grandes desafíos del sistema educacional, específicamente de las prácticas docentes en el aula. La razón radica en la primacía del *aprendizaje por repetición*, es decir, la memorización de palabras, conceptos y proposiciones, como evidencia del avance de los estudiantes. Si bien, este tipo de aprendizaje consigue formar parte de la estructura cognoscitiva del alumnado, se vuelve vulnerable al paso del tiempo.

El aprendizaje significativo se sustenta en diversos tipos de relaciones respecto de la información (derivativas, correlativas, entre otras), generando una vinculación entre ideas nuevas y los conocimientos previos, de tipo orgánico y sustancial, invitando a la consideración del contexto en el proceso de aprendizaje. Según Novak (1988), el aprendizaje humano, se construye a partir de mapas “mentales”, sustentados en conocimientos ya adquiridos por el sujeto, a través del lenguaje simbólico y la construcción permanente de significados, sosteniendo que

dicha jerarquía conceptual es formada de manera individual, sustentando sus postulados en la diversidad intrínseca de los seres humanos al momento de construir en el aprendizaje. Finalmente, Dewey (1998), propone el concepto de *pensamiento reflexivo*, el cual trata de una forma de pensamiento consecuencial, vislumbrado como una cadena de fragmentos sucesivos, que se conectan mutuamente, dejando residuos que evocan hacia otro fragmento de pensamiento, dirigidos a consecuencias/conclusiones. El autor propone que este tipo de pensamiento es el que se debe desarrollar en los estudiantes, apelando a la creación de actividades de actuar intencionado que propicien la formulación de significados hacia una consecuencia (uso), otorgando el enriquecimiento de estos, complejizándolos hacia la adquisición de múltiples significados, con el objetivo de promover la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos.

En contraposición a la ET, la EA se posiciona como una evaluación variada y personalizada, congruente con los aprendizajes, otorgando importancia al proceso, buscando evidencias auténticas del aprendizaje, promoviendo la participación y colaboración entre pares y con el docente. Finalmente, la EA acepta instrumentos y técnicas no ortodoxas, que permitan lo previamente expuesto (Pin-Ponce y Rivas, 2019).

Para Cárdenas y Pastrana (2016), lograr un aprendizaje significativo depende de tres variables: profesores, estudiantes y contenidos. Sin embargo, centrándose en los docentes, sostienen que la práctica docente implicaría el uso de diferentes estrategias de enseñanza sostenidas en las diferencias individuales de los educandos, en donde al momento de planificar, se vuelve relevante identificar las variables que afectan el proceso para valorarlas y controlarlas. Por tanto, el profesor que implemente la EA, debe poseer la capacidad de investigar e innovar al momento de construir y aplicar la evaluación (Díaz, 2019), puesto que el instrumento diseñado y aplicado cumple la doble función de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, pero también del docente (Calatayud, 2019).

1.2 Justificación de la investigación

El establecimiento educacional en el que se contextualiza la investigación considera de suma relevancia asegurar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la diversificación de instrumentos evaluativos aplicados por los docentes, que respondan a la diversidad del aula, siendo primordial constatar la presencia de este factor en las salas de clases del colegio en evaluación. Esta necesidad responde principalmente a que el colegio recibió la visita evaluativa de la Agencia de Calidad de la Educación, durante el mes de mayo del 2021 y, a partir de la evaluación integral se obtuvo un informe con los resultados, que planteó ciertos aspectos que deben ser considerados para ascender en la clasificación de establecimientos por desempeño, puesto que el colegio se encuentra en el nivel de desempeño Medio-Bajo. De acuerdo con el Informe Visita de Evaluación y Orientación Remota (2021), en la dimensión Gestión Pedagógica/Gestión Curricular, el colegio se posiciona en estado *incipiente*, específicamente en el estándar indicativo de desempeño 4.5, en el cual se indica lo siguiente: *“El director y el equipo técnico pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas”* (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Frente a esto, el establecimiento decide realizar el proceso de evaluación formativa y sumativa, con énfasis en la diversificación de instrumentos, considerando en la toma de esta decisión lo planteado en el PEI y en el Reglamento de Evaluación del colegio. En estos documentos, el establecimiento expresa que: educar no es instruir, puesto que su enfoque corresponde a desarrollar habilidades sociales y competencias, considerando el factor cognitivo y emocional, además de propiciar el respeto a la diversidad de creencias y expresiones dentro del marco democrático (pluralismo). Sobre los estilos de acción pedagógica, el PEI sostiene que la enseñanza es un proceso que debe propender a ser personalizado, basándose en el reconocimiento de la singularidad, autonomía y libertad de los estudiantes, agotando todas las instancias posibles de integración de todos los educandos, de acuerdo con las capacidades y competencias profesionales.

El establecimiento entiende la evaluación como un proceso que permite constatar el avance y desarrollo de los estudiantes de forma cuantitativa y cualitativa (Reglamento de Evaluación, 2021), siendo primordial que los indicadores sean explicitados y estén en directa vinculación con los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas impartidas y los Objetivos Transversales, reflejando los lineamientos que entrega el Ministerio de Educación, a través de sus Planes y Programas. Se comprende como la integración de diversos elementos que expresen el proceso de los educandos, sin considerarla como sinónimo de calificación, puesto que le resta profundidad a la comprensión del aprendizaje. El enfoque evaluativo adoptado por el colegio es la Evaluación Auténtica, definido en el Reglamento como el involucramiento del estudiantado en los procesos evaluativos, la potenciación de habilidades superiores y desafiantes, la aplicación de instrumentos y gestión de actividades que consideren la diversidad de puntos de vista, conocimientos y ritmos de aprendizaje (Reglamento de Evaluación, 2021).

1.3 Objeto de la investigación

En coherencia con lo previamente expuesto, se planteó la necesidad de indagar respecto a la diversificación y contextualización de instrumentos evaluativos utilizados en las diferentes asignaturas de educación inicial, básica y media. Para colaborar con esta labor y mantener la concordancia con las necesidades del contexto escolar. Se optó, en una primera instancia, por enfocar el análisis, en todas las asignaturas impartidas en el establecimiento educacional, para determinar una conexión entre los establecido por el enfoque de Evaluación Auténtica que plantea el Reglamento de Evaluación y los instrumentos contruidos y/o aplicados por los docentes.

1.4 Propósitos de la investigación.

Se define como Objetivo General de la investigación:

Comprender el nivel de diversificación y contextualización de los instrumentos evaluativos desarrollados y aplicados por docentes, de un establecimiento educacional, desde el enfoque de Evaluación Auténtica.

Los Objetivos Específicos son:

Identificar las características de los instrumentos creados/utilizados por los docentes de un establecimiento educacional.

Analizar el estilo evaluativo más utilizado por los docentes del establecimiento educacional, en relación con el enfoque de Evaluación Auténtica.

A partir de los objetivos anteriormente mencionados-se originan las siguientes Preguntas y Subpreguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es el nivel de diversificación de los instrumentos creados por los docentes y aplicados a los estudiantes respecto de las dimensiones de “Diversidad de estrategias”, “Uso de pensamiento estratégico”, “Opciones para el pensamiento divergente/creativo”, “Tipos de respuestas solicitadas” e “Instancias de reflexión”?
- ¿Cuál es la dimensión que presenta el nivel de desempeño más bajo respecto a la diversificación de los instrumentos?
- ¿Cuál es la dimensión que presenta el nivel de desempeño más alto respecto a la diversificación de los instrumentos?

- ¿Cuál es la dimensión que presenta el nivel de desempeño más bajo respecto a la contextualización de los instrumentos?
- ¿Cuál es la dimensión que presenta el nivel de desempeño más alto respecto a la contextualización de los instrumentos?

1.5 Delimitación espacio-temporal de la investigación

La evaluación se realizó entre los meses de septiembre y diciembre del año 2021, en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso, que cuenta con un equipo de 27 docentes en aula y 451 estudiantes matriculados, con un 89% en Educación Básica y un 86% en Educación Media, de estudiantes que se encuentran dentro del Índice de Vulnerabilidad Escolar.

El colegio es dependiente de una antigua Sociedad Educacional de la comuna de Valparaíso, institución que nace el día 1 de noviembre de 1895, cuando un grupo de hombres de excepción, concibieron y concretaron la idea de fundar una sociedad de carácter educacional, motivados por nobles ideales de justicia social.

El establecimiento, comenzó a funcionar en los primeros días de marzo de 2008. Nace como iniciativa de los miembros de la Sociedad, debido a la necesidad de profundizar los cambios y estrategias que venían surgiendo al interior de la sociedad y a la necesidad de fortalecer un proyecto que se transforme en una alternativa educativa sostenida en el Laicismo.

Es un establecimiento Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido que se adscribe a los Planes y Programas de Estudios que ofrece el Ministerio de Educación y consta con Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Media. Su finalidad es ofrecer una educación integral de calidad, que les permita perfeccionar y potenciar el desarrollo de competencias con sólidos valores éticos y habilidades cognitivas, personales y sociales en sus estudiantes.

Los valores que promueve el establecimiento son la libertad, igualdad, fraternidad, tolerancia, verdad, responsabilidad, compromiso, respeto con sus pares y entorno, justicia y equidad. Considera que, los padres son los formadores naturales de sus hijos, por lo que se requiere de su participación activa, apoyo permanente en los aprendizajes y la formación valórica de los estudiantes. Sostiene que la autoridad educativa, se concreta en una disciplina formativa, cuya aplicación contribuye a mantener el clima de respeto, confianza y de orden necesario para llevar a cabo, la tarea educadora.

Actualmente, el establecimiento se encuentra en proceso de apertura gradual para los estudiantes, debido al estado de pandemia experimentado los años 2020 y 2021. Los docentes, a partir del mes de agosto 2020, comenzaron a trabajar a través de la plataforma *classroom*. Por ese medio, los profesores impartieron clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, cargaron materiales de estudio y ejercicios con la finalidad de no interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Durante el año 2021, el establecimiento continuó trabajando mediante la plataforma *classroom*, sin embargo, se comenzaron a impartir las clases híbridas durante el segundo semestre, lo cual provocó nuevas adaptaciones en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

1.6 Audiencias

1.6.1. Audiencias principales:

Se considera como audiencia principal al Equipo Directivo del establecimiento, el cual se conforma por el Rector, la Directora, un Jefe de Unidad Técnica Pedagógica del área básica y un Jefe de Unidad Técnica Pedagógica de enseñanza media. El Equipo Directivo, será el encargado de proporcionar información respecto a las prácticas evaluativas y el proceso/resultados de planificación docente.

1.6.2. Audiencias secundarias:

La audiencia secundarios corresponden al equipo docente de enseñanza media, educación básica e inicial. Este equipo está conformado por 27 profesores de diversas asignaturas, que se desempeñan en los distintos ciclos del colegio. Si bien, la evaluación se desarrolló en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación, la información obtenida de la evaluación será un aporte tanto para los profesores directamente involucrados, como para la totalidad del equipo docente.

1.7 Proyecciones de la investigación

Los hallazgos de esta investigación permitirían potenciar los aprendizajes del estudiantado a partir de la mejora en las prácticas evaluativas de los docentes, buscando con miras a la entrega de una educación integral, basada en experiencias educativas contextualizadas, reales y diversas, que permita a los egresados poseer las habilidades y competencias óptimas para el campo laboral local/nacional y/o para obtener un apropiado desempeño en la educación superior, además de enriquecer la labor docente, potenciando el trabajo colaborativo y articulado de las diferentes asignaturas, con objetivos comunes que propicien el desarrollo profesional del equipo de profesores. Se añade la intención de posicionar al establecimiento educacional como un centro de aprendizaje de nivel “Destacado” en la formación de sus estudiantes buscando, en una primera instancia, ascender desde el nivel Medio-Bajo a Medio, dentro de la clasificación de establecimientos por desempeño gestada por el Ministerio de Educación.

Capítulo II Marco Referencial

2.1. Perspectiva internacional en Educación

En el plano educacional, las directrices que guían el actuar del mundo sobre las acciones a realizar en esta área para el siglo XXI, son establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y asumidas por los Estados parte que lo conforman. Las propuestas actuales en miras a mejorar la educación surgen de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable (ONU, 2015). Este Documento que tiene como finalidad ser: un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 1).

En Educación, la Agenda ONU 2030, sostiene sus objetivos y metas en una visión de futuro que considera los siguientes aspectos: alfabetización universal; acceso equitativo e igualitario para todos a una educación de calidad; respecto a las razas, origen étnico, nivel socioeconómico y diversidad cultural e igualdad de aprendizajes para propiciar el desarrollo sustentable y conseguir una prosperidad compartida. Los aspectos previamente expuestos, van en directa en coherencia con el objetivo 4 de Desarrollo Sustentable y sus metas respectivas: *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (ONU, 2015, p. 19). Sus propósitos, por tanto, implican acciones que consideren la diversidad para propender a la inclusión y equidad. Algunas de sus metas son las siguientes: la finalización de todos los estudiantes de los ciclos educaciones de primaria y secundaria; acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación para todos, independientemente de sus características; alfabetización y nociones matemáticas elementales para todos.

Los compromisos adquiridos por los diversos representantes de Estados y gobiernos del mundo fueron corroborados en la Declaración de Incheon, en la República de Corea, lugar donde ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado, nos hemos reunido en mayo de 2015 por invitación de la Directora General de la UNESCO (Declaración de Incheon, 2015, p. 1).

Los compromisos adquiridos, buscaron respaldar lo planteado por la Agenda 2030, partiendo de la idea que posiciona a la Educación como transformadora de la vida de las personas, siendo las principales ideas las siguientes; educación única e integral, propiciadora de la paz, tolerancia, desarrollo sustentable y realización humana; propender a generar oportunidades de aprendizaje de calidad durante toda la vida, en todos los contextos y niveles, apelando a la flexibilidad en la educación basados en el principio de igualdad, equidad e inclusión (Declaración de Incheon, 2015).

2.1.1. Decreto 83/15: Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares

El traspaso de los compromisos adquiridos en la Agenda 2030 y la Declaración de Incheon, fueron plasmados en Chile a través del Decreto 83 (MINEDUC, 2015), el cual aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, apelando a integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Esta normativa se fundamenta en la consideración de la diversidad del estudiantado, siendo la base desde donde se debe construir la enseñanza, teniendo como objetivo el otorgar una respuesta a todos los educandos. En coherencia con lo explicado en el apartado anterior, Chile, propende a la valoración de las diferencias propias de los integrantes de un grupo humano, las cuales pueden ser de tipo culturales, religiosas, individuales y sociales,

sosteniendo los siguientes principios: igualdad de oportunidades; calidad educativa con equidad; inclusión educativa y valoración de la diversidad; y flexibilidad en la respuesta educativa (Decreto 83, MINEDUC, 2015).

La diversidad, por tanto, se entiende como uno de los pilares principales que sostienen la estructura de la enseñanza de nuestros tiempos, por esta razón se busca dar una respuesta acertada, desde la normativa vigente, a esta característica de la población. El Decreto 83 (MINEDUC, 2015), propone como estrategia el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual tiene como finalidad aumentar las experiencias de aprendizaje significativo para todos los educandos y potenciales estudiantes, teniendo como principios orientadores: otorgar variados medios de presentación y representación de los conocimientos, de acuerdo con las múltiples maneras de recibir y entender información; presentar diversos medios de expresión y ejecución, comprendido como diferentes formas de desarrollar y producir; y entregar múltiples medios de participación y compromiso, generando espacios de involucramiento, por parte del estudiantado, en el diseño y desarrollo de actividades.

La normativa, permite la adecuación curricular, la cual consiste en la realización de modificaciones al currículo, que se reflejarán en variaciones en el trabajo de aula. Estos cambios, se deben gestionar a partir de lo que se espera que el estudiante aprenda de acuerdo con el nivel en el que se encuentra (currículo) y sus propias características individuales, en relación con su etapa de desarrollo y necesidades educativas especiales, en caso de presentar, reflejando, junto al DUA, la flexibilidad que debe tener el establecimiento educacional frente a la diversidad del aula.

2.2. La Evaluación en contextos educativos.

Según Santos Guerra (1993), en su artículo sobre la evaluación de programas educativos, la evaluación corresponde a un proceso de indagación que propende a la toma de decisiones para la mejora, siendo sus características las

siguientes: Independiente y comprometida (no relacionada con el poder y basada en principios y valores); Cualitativa (no exclusivamente cuantificable, puesto que los procesos tiene una complejidad que escapa de lo meramente numérico); Práctica (busca la mejora a través del conocimiento sobre los resultados y el proceso); Democrática (Al servicio de quien la solicita o realiza, no vinculada al poder o dinero); Procesual (Identificar las falencias, para mejorar durante el proceso); Participativa (apela al involucramiento y valoración) y Colegiada (Abierta a la pluralidad de enfoques y a la diversificación estratégica). Además, añade una característica final: Externa (Obtener una visión desde fuera y demandada desde dentro), sin embargo, este punto, no se considerará fundamental en la presente evaluación, puesto que responde al contexto de evaluación de programas (Fernández, 2017). Aun así, podría ser apropiada, si se estuviese tratando sobre indagaciones gestionadas por el Ministerio de Educación (SIMCE). Sin embargo y pese a las investigaciones desarrolladas, pareciera ser que el tipo de evaluación que continúa imperando en las aulas, corresponde a la *Evaluación Tradicional*.

2.2.1 La Evaluación Tradicional

La Evaluación Tradicional (ET), también denominada de “lápiz y papel”, consiste en los instrumentos evaluativos de mayor uso en las aulas escolares y de educación superior (Maluenda, Varas y Chacano, 2021). Estos tipos de instrumentos suelen ser pruebas escritas y de selección múltiple, las que se caracterizan por ser aplicadas al cierre de un periodo, conformándose principalmente de preguntas con respuestas cerradas (Villarroel y Bruna, 2019). Si bien, en las últimas décadas, estos instrumentos han sido sometidos a crítica, aún existen profesionales de la docencia que justifican su protagonismo en el aula. Dentro de los argumentos usados por los docentes, se pueden mencionar: la creencia sobre la disminución de la posibilidad de plagio; la alta fiabilidad y validez para medir el logro de los estudiantes; y el menor tiempo empleado para realizar una corrección eficiente y rápida (Villarroel y Bruna, 2019). Lo anterior se explica

mediante la concepción de la “objetividad” del instrumento aplicado para medir el conocimiento, puesto que se considera que el constructor de dicha evaluación es el más capacitado y, además, que el resultado obtenido no tiene relación con las características contextuales y cognitivas del sujeto evaluado, lo que se traduce en la interpretación de la calificación obtenida, como producto exclusivo de los errores de los estudiantes, en términos de contenidos, sin considerar si el instrumento es el más acertado (Bustamante, 2019).

Sin embargo, un importante número de estudios han postulado la necesidad de utilizar diversos instrumentos y considerar la evaluación como un proceso constante y permanente, que no solo toma relevancia al final del proceso de aprendizaje (Maluenda et al, 2021). Además, de fomentar el cambio en la cultura evaluativa basada en el examen a una cultura centrada en el aprendizaje del estudiantado (Barrientos et al, 2020).

Para Pin-Ponce y Rivas (2019), las características que representan a la ET serían las siguientes: evaluación y enseñanza uniforme y grupal; basada en logros y resultados; finalidad de tipo reproductiva; protagonismo de pruebas lápiz y papel y centrada en una función administrativa. Según Villarroel y Bruna (2019), los defensores de la ET sustentan sus argumentos en tres puntos principales: La ET, entendida como pruebas escritas y de selección múltiple, disminuirían la posibilidad de plagio; sería poseedora de mayor fiabilidad y validez al momento de medir el aprendizaje y serían de rápida corrección y mayor eficiencia. Este tipo de evaluación trae consigo consecuencias poco deseables en el proceso de aprendizaje del estudiantado, puesto que estos métodos suelen enfocarse en el uso de la memoria, sustentados en un conocimiento cerrado (Pin-Ponce y Rivas, 2019).

Una de las principales críticas a la ET consiste en el supuesto de que un grupo-curso es una muestra homogénea, sustentándose en la estandarización, lo cual aleja la evaluación del contexto y de la realidad del estudiantado, el que en esencia es heterogéneo (Cornejo, Vidal y Ruay, 2015).

El problema de las tareas/exámenes centrados en el uso de la memoria serían los siguientes: *recordar*, se ubica en los niveles más bajos de evaluación del

conocimiento, además de generar un reduccionismo del aprendizaje; *memorizar* de forma mecánica, conlleva altas probabilidades de que el conocimiento sea olvidado por el estudiante y guía el cómo aprender hacia la memoria, postergando o simplemente no desarrollando el aplicar, construir, es decir el hacer uso del conocimiento (Villarroel y Bruna, 2019).

Las principales críticas que se realizan a la ET son: se basan en una enseñanza uniforme y grupal, sosteniendo las prácticas docentes en una supuesta homogenización de los educandos; que se enfoca en una función administrativa, es decir, cumple un rol dentro de los requerimientos mínimos que se consideran constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; que la evaluación se plantea en términos de logros y resultados finales, postergando el proceso por el que transcurrieron los estudiantes; que el objetivo es de índole reproductivo del conocimiento, sin permitir el desarrollo de la creatividad y/o el pensamiento divergente; y presenta un claro predominio de instrumentos escritos (Pin-Ponce y Cárdenas, 2019). A lo anterior se añade, la escasa motivación y participación activa que ofrece, la falta de retroalimentación significativa en el proceso, escasa orientación y corrección pertinente y oportuna que se ofrece (Cornejo et al, 2015). El estudiante, en ET, se posiciona como un actor pasivo, puesto que no aborda con criterio y calidad su desempeño y el de sus compañeros, evidenciando una posible carencia en términos de diálogo docente/estudiante sobre su aprendizaje y otorgando un mayor protagonismo al profesor, como figura de autoridad y transmisor de conocimiento válido (Cárdenas y Pastrana, 2016).

2.2.2 La Evaluación Auténtica

La evaluación, por tanto, se considera una arista de suma relevancia en la enseñanza y aprendizaje, considerándose como un proceso sistemático que propicia la obtención de información de lo educativo, centrándose en su comprensión para la toma de decisiones y mejora continua, configurándola como elemento de presencia constante (Benavides, 2017).

En los últimos cuarenta años, han surgido enfoques y modelos de evaluación como posibles respuestas al cuestionamiento sobre la pertinencia de los procesos de medición del aprendizaje, siendo uno de ellos la Evaluación Auténtica. Según Ahumada (2005), su origen se remonta a la década de los 80' en las escuelas de Estados Unidos, iniciando desde ahí su propagación al mundo, llevando una propuesta alternativa de corroborar el aprendizaje en los estudiantes.

Esta nueva forma de verificar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje se sustenta en una serie de observaciones sobre las prácticas docentes más recurrentes, las cuales otorgan la base que explica el surgimiento del enfoque de EA. Para Ahumada (2005), las principales serían el abuso de instrumentos evaluativos uniformes, los cuales impiden conocer los distintos niveles de logro y el grado de dominio que poseen los estudiantes, además de centrar la atención en la memorización de información poco relevante para el educando, debido a la falta de conexión con su realidad y/o conocimientos previos, enfocando la enseñanza en conocimientos reproductivo (Valverde, 2017). A lo anterior se añade, la separación en tiempo y espacio de la práctica evaluativa, considerándola como paralelo al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo aún más distante, cuando este se lleva a cabo por agentes externos a la escuela (Ahumada, 2005).

En términos teóricos, la EA se fundamenta en tres teorías principales: *Constructivismo, aprendizaje significativo y pensamiento reflexivo*.

Para Vigotsky (1979), desde la teoría constructivista, el aprendizaje posee características individuales, las cuales se basan en el proceso de asimilación que desarrolla el infante en su contexto social, desde sus primeros días de vida y que lo posicionan en un nivel de desarrollo y aprendizaje particular, en relación con los demás niños de su edad. Lo anterior se explica a partir del concepto de Zona de desarrollo próximo, el cual trata de la categorización a partir de la distancia entre el nivel real de desarrollo y la destreza que posee el infante para resolver un problema con apoyo de un docente o de un compañero que ya posea la capacidad que se espera desarrollar. Los resultados al aplicar pruebas basadas en el concepto de Zona de desarrollo próximo indicaron la diversidad de desarrollo y aprendizaje en

menores de una misma edad biológica. Según Novak (1988), esta individualidad en el aprendizaje se explica a través de la comprensión de dicho proceso, como la construcción particular de mapas conceptuales mentales, correspondientes a la propia jerarquización conceptual del individuo, sustentada en la interacción con el entorno social, mediante el lenguaje simbólico y la modificación, fabricación y adquisición de conceptos y relaciones entre ellos. Considerando de importancia la vinculación entre la psicología del aprendizaje y la epistemología del conocimiento, lo cual propiciaría el entendimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para Ausubel et al. (1983), el aprendizaje debe comprenderse como la relación entre significado, significatividad y aprendizaje verbal significativo, proceso que permitiría el aprendizaje deseado, entendido como la correspondencia entre las ideas expresadas simbólicamente y el conocimiento previo del sujeto. Para los autores, conseguir que el estudiante aprenda de forma significativa depende de dos factores principales: el *material/tarea/contenido* y la *estructura cognoscitiva*. Se pretende que el *material* implementado en las aulas posea una intencionalidad, de acuerdo con ideas pertinentes preestablecidas, además de presentar un significado lógico para los educandos, es decir, sugiere un significado potencial (Moreira, 2017). Se espera que el contenido sea ideático, lo que implica una significatividad potencial, es decir, una asociación con los conocimientos previos del estudiante. A lo anterior se añade, la importancia de la integración de pensamientos, sentimientos y acciones, entendido como parte del *aprendizaje significativo*. El que los estudiantes generen una sensación positiva frente al proceso de aprendizaje, propicia una predisposición a continuar integrando nuevos significados, lo cual indica la relevancia de la participación activa en dicha construcción, postulando la necesaria postergación del aprendizaje mecánico (Novak como se cita en Moreira, 2017).

El tercer fundamento teórico del enfoque de EA corresponde al *pensamiento reflexivo* (PR). Para Dewey (1998), este tipo de pensamiento sería la forma más acertada de pensar, puesto que consiste en una construcción del pensamiento de mayor complejidad e interconexión con las estructuras mentales del ser humano. El PR trata de la formación de una cadena de *términos de pensamiento*, comprendidos

como fragmentos relacionados provenientes de otros pensamientos que resultan en una conclusión, que a su vez se vuelve a conectar con otros ordenamientos consecuenciales. En términos educacionales, Dewey (1998), plantea que PR es el objetivo de la educación. Debiendo ser resguardado de los *ídolos* (opiniones, pensamientos individuales, métodos erróneos, entre otros) y reforzado por la *actitud* necesaria para desarrollar a los educandos, puesto que otorgaría la comprensión de formas y técnicas idóneas para la vida en sociedad. El docente, por tanto, posee un rol fundamental, puesto que debe hacer uso del PR y, además es el encargado de generar el ambiente óptimo para: una *mente abierta*, que conlleve a la curiosidad; *entusiasmo*, a partir de materiales atractivos y estimulantes y *responsabilidad* la cual surge de la cercanía entre la experiencia y los sujetos, apelando a considerar las consecuencias de una decisión proyectada. Para Laisequilla (2018), el PR no solo debe ser desarrollado desde experiencias educativas formales, sino que este debe ser parte de la cotidianidad de los sujetos, rompiendo el vínculo con las instancias de enseñanza de los establecimientos educacionales, como espacio exclusivo de la reflexión, por tanto, le agrega un uso funcional para la vida diaria de los educandos, sin desconocer el rol formador de la escuela.

Para Archbald y Newman (1988), la evaluación es reflejo de valores e ideologías, por tanto, debe considerar el pluralismo y los cambios sociales, dirigida por los propósitos humanos que caracterizan a la comunidad. Según los autores, la EA se fundamenta en la conexión entre el entorno social y las tareas/actividades gestadas para el aprendizaje, siendo primordial, enfatizar la separación entre lo significativo de la evaluación y la aprobación/reprobación de un nivel de enseñanza (Valverde, 2017), transformando al estudiante en agente responsable de su propio aprendizaje, otorgándole un rol participativo en el proceso, mediante la autoevaluación y coevaluación, provocando la integración entre el aprendizaje y la evaluación (Ahumada, 2005), potenciando el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía y autorregulación de su proceso formativo y de aprendizaje (Cubero-Ibáñez y Ponce-González, 2020). Por tanto, en el enfoque de EA, los educandos son configurados como actores fundamentales tanto de su proceso de educación, como de la reflexión y prácticas docentes.

Respecto a las tareas y actividades evaluativas, EA, propone tres criterios a considerar: *Investigación disciplinada*, entendida como la facilitación en la comprensión de conocimientos complejos, que propicien la formulación de ideas y crítica, a partir de conocimiento de otros; *integración de conocimiento*, trata del acercamiento a la información como un todo, evitando la fragmentación de los contenidos, entregando a los estudiantes la posibilidad de aprender de forma global, para promover la producción de conocimiento integral; y el *valor más allá de la evaluación*, con la finalidad de que los educandos creen/construyan su conocimiento, es preciso entregar al proceso evaluativo ciertas características que permitan dicho enriquecimiento en el aprendizaje, como flexibilidad en el tiempo de desarrollo de las actividades, colaboración del docente y compañeros de nivel y retroalimentación (Archbald y Newman, 1988). En concordancia con lo previamente expuesto, es preciso mencionar que las propuestas educativas dentro del enfoque de EA deben manifestar una *proyección exterior*, entendiendo por aquello, la interiorización por los estudiantes de conocimiento, en miras a generar un aporte a su realidad local y/o nacional, desde situaciones reales (Pedreira y Cantons, 2017).

De acuerdo con lo anterior, EA se fundamenta en los siguientes supuestos: *conocimientos previos*, que al relacionarse con los nuevos conocimientos, resultarían en la significación personal; *ritmos de aprendizaje*, consideración de la heterogeneidad en el estudiantado; *motivación intrínseca*, basada en la participación activa de los sujetos, lo que conllevaría a la creación de metas; y *pensamiento divergente*, correspondiente al valor otorgado a las manifestaciones personales y discrepantes de los educandos con las tareas/actividades/contenidos de aula, potenciando la creatividad (Ahumada, 2005).

Para Bernard-George y González-Moreno (2020), la EA, poseería cuatro componentes básicos: medir el avance o mejora en el tiempo; fomentar la motivación de los estudiantes con el estudio; evaluar los métodos usados para enseñar y clasificar las capacidades por estudiante, respecto a la evaluación de la totalidad del grupo curso. La EA debe potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior (analizar, evaluar y crear), desarrolladas a través de problemas auténticos, que estén inspirados en situaciones de la vida diaria y

profesional, en donde el estudiante sea capaz de discriminar entre sus conocimientos y así, seleccionar cuáles son los más apropiados para resolver el problema que enfrenta. Además, debe permitir juzgar su trabajo y el de los pares, potenciando la autonomía para regular y monitorear su proceso de aprendizaje (Villarroel y Bruna, 2019). Sin embargo, el sistema educacional pareciera resistirse a la incorporación de estas propuestas evaluativas manteniendo formas tradicionales de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de instrumentos y prácticas evaluativas docentes, apelando a una serie de argumentos que sostendrían que la diversidad evaluativa y su contextualización sería poco viable para su aplicación en el aula, en comparación con la Evaluación tradicional (ET).

Por tanto, la EA, se caracteriza por ser una evaluación: personalizada y variada; coherente con los aprendizajes esperados; da relevancia a lo procesual y situacional; entrega evidencias auténticas de aprendizaje; es colaborativa y participativa; e incluye diversidad de instrumentos y métodos, desde la necesaria contextualización (Pin-Ponce y Rivas, 2019).

Debido a lo anterior, se explica la importancia que adquiere la EA, puesto que busca responder a las falencias de la ET, contextualizando el proceso evaluativo en los requerimientos del siglo XXI, en donde los estudiantes deben superar el conocimiento declarativo, para adquirir un conocimiento funcional, más apropiado a las características del mundo contemporáneo, en que gran parte de los conocimientos adquiridos envejecen y pierden cierto valor con rapidez, agotando las ventajas que ofrecían e invitando a los estudiantes/docentes a buscar la utilidad en el conocimiento y a actualizar de forma permanente lo aprendido (Bauman, 2008).

2.2.3. Decreto 67/18: Evaluación, Calificación y Promoción

La normativa vigente que determina la evaluación en el Sistema educacional chileno corresponde al Decreto 67 (Mineduc, 2018), el que aprueba Normas

Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción. En dicha normativa se plantea que la evaluación se debe caracterizar por ser objetiva y transparente, otorgando relevancia al conocimiento que deben tener los educandos sobre cuándo, cómo y sobre qué criterios serán evaluados. A su vez, realiza una distinción entre evaluación formativa y sumativa, definiendo la primera como las formas de monitorear y acompañar el aprendizaje, propiciando la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al segundo tipo de evaluación, sostiene que corresponde a la forma de certificar aprendizajes logrados por los estudiantes, la cual puede ser calificada o no. El Decreto, resta relevancia a la calificación, otorgando más importancia al proceso de aprendizaje del estudiantado, basado en la consideración de la diversidad de este, aspecto que se refleja en la exigencia de diversificar actividades e instrumentos de evaluación, que respondan a la heterogeneidad e individualidad del estudiantado, además de añadir la realización de adecuaciones curriculares pertinentes, en caso de ser necesarias (Decreto 67/18). De lo previamente escrito, se desprende que la normativa existente va en coherencia con las necesidades educativas de los tiempos que corren, las cuales se configuran entorno a la coherencia con el concepto de diversidad.

2.2.4. La Diversidad en contextos educativos

¿Qué entendemos por diversidad en el aula?. En las últimas cuarenta décadas se ha planteado que una de las principales características que deben interiorizar los docentes, respecto a la sala de clases y los estudiantes que la componen, es la heterogeneidad propia de dicho espacio (Anijovich y Cappelletti, 2017). En ellas se encuentra una pequeña proyección de la sociedad contemporánea, la cual se entiende como representativa de la diversidad inherente de las comunidades humanas, entrando en conflicto con la idea de homogenización que busca conseguir la estandarización de la educación en la búsqueda de

promover aprendizajes que respondan a las necesidades del sistema económico y laboral de los Estados nacionales (Rodríguez-Revelo, 2017).

Se sabe que los estudiantes son diversos y que esto implica la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza y evaluación para constatar los logros de los educandos. Esta pluralidad se expresa a partir de múltiples elementos: intereses, experiencias previas, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, entorno social, cultural, político y económico (Maya y González, 2020), motivación, apoyo de los padres, autoestima, entre otros (Navarro, Falconi y Espinoza, 2017).

En esta línea UNESCO (2017), con su objetivo de asegurar la inclusión y la equidad en el área de educación, plantea que la diversidad corresponde a las *“diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria”* (UNESCO, 2017), siendo esta idea el piso para construir sistemas educacionales que, a partir de aceptación del aula real, propicien una educación democrática que garantice las oportunidades necesarias para que la formación educacional sea alcanzada por todos los estudiantes, en miras a la inclusión y equidad, afirmando que para conseguir dicho objetivo, se debe realizar un cambio desde la teoría y la práctica del profesorado en las salas de clases, estableciendo ciertas dificultades que deben ser superadas, tales como la manera en que se enseña, los espacios de aprendizaje y la forma en que se abordan los progresos del estudiantado y el apoyo que se les otorga.

La guía entregada por este organismo internacional busca permear en los diferentes sistemas educacionales mundiales, con la finalidad de promover el concepto de *diversidad* como un componente que debe ser eje de las políticas públicas educacionales, proporcionando una mirada más cercana de la realidad, apelando a contribuir en la construcción de leyes y decretos que manifiesten la búsqueda de la *Equidad* y reconocimiento de la *Diversidad* (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017).

La evaluación, por tanto, toma un rol protagónico respecto de las modificaciones que se requiere sean realizadas para entregar una educación de

calidad, en coherencia con la heterogeneidad del aula. Su presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser permanente y sistemática, ajustadas al nivel de partida de los educandos, diversificando sus instrumentos y prácticas (preguntas orales, entrevistas, etc.), considerando la relevancia de la retroalimentación (Navarro et al, 2017).

Esta presencia de la *diversidad* y de sus expresiones en el plano legal, se aprecian en el Decreto 67 (MINEDUC,2018), explicado previamente, el cual posiciona a la *evaluación* y sus procesos como una forma periódica de constatar los progresos, en términos de aprendizaje, de los estudiantes, caracterizándola como objetiva y transparente, acercando dichos procesos a los educandos y a los apoderados, postulando la importancia del conocimiento de los criterios a evaluar, siendo comprendida como las diferentes acciones que se aplican a los estudiantes para que tanto ellos como los docentes obtengan información del proceso de aprendizaje desarrollado y se puedan tomar decisiones al respecto. La calificación, entendida como un significado compartido, ya sea en número o concepto, que representa el logro alcanzado por los educandos en cuanto a su aprendizaje (Decreto 67, MINEDUC,2018), es vinculada directamente con la evaluación sumativa, siendo de carácter optativo para las evaluaciones formativas. El Decreto, añade la relevancia de la diversificación de procesos y actividades de evaluación para los estudiantes que requieran de ellos, además de las adecuaciones curriculares pertinentes, otorgando importancia a la presencia de lineamientos que propicien la diversificación en miras a responder a la diversidad de los educandos.

Por tanto, un proceso evaluativo apropiado, para atender a la *diversidad*, requiere de: caracterización del grupo curso, de forma colectiva e individual; evaluación formativa, dialógica y continua; coherente con la realidad del contexto de los educandos y una práctica evaluativa directamente relacionada con los estándares y lineamientos propios del nivel de estudio, a partir de la planificación desarrollada por los profesores.

2.2.5 ¿Cómo responde la Evaluación Auténtica a la diversidad?

Al momento de implementar la EA, en los establecimientos educacionales, surgen diversas impresiones sobre su aplicación. Según Cárdenas y Pastrana (2016), algunas limitaciones serían las siguientes: falta de tiempo para atender a todos los estudiantes; poco espacio para el diálogo entre evaluados y evaluador sobre su proceso de aprendizaje y escasa preparación de los educandos para abordar con criterio y calidad su desempeño y el de sus pares. Maluenda et al. (2021), sostiene que otros aspectos a considerar consisten en la poca vinculación afectiva entre profesor-estudiante, falta de retroalimentación significativa de las tareas realizadas, además de la ausencia de una corrección pertinente y oportuna durante el proceso evaluativo y de aprendizaje.

Para Trillo (2005), la dificultad en la implementación radica en la falta de profundización sobre tres aspectos esenciales para la EA. El autor, inicia su análisis presentando como paso inicial comprender y reflexionar sobre ¿para qué evaluamos?, especificando la claridad que debe tener el docente sobre las funciones de la enseñanza (pedagógica y social). Una vez respondida dicha pregunta, se debe cuestionar ¿Qué se evalúa? Plantea que se debe “poner en acción” el conocimiento, es decir, se evalúa el conocimiento funcional y no el declarativo. Configurando la tarea desde lo divergente, es decir, el generar el espacio para recibir diversas respuestas y/o resultados no buscados por el docente, enfocándose en la calidad del aprendizaje. Finalmente, ¿cómo evaluar? Para esto, el autor propone identificar la naturaleza del contenido, ver su sentido y utilidad. Esto se debe ver plasmado en la evaluación y ser evidente para el estudiante, siendo la presentación de la actividad fundamental para conseguir el objetivo, con la constante presencia de la contextualización de la evaluación, desde el grupo curso, la familia, el ambiente social, entre otros, puesto que a partir de este marco se puede construir una evaluación integral y situada, es decir, auténtica (Mir, Gómez, Carreras, Valentí y Nadal. 2018)

Para Bernard George y González-Moreno (2020), la aplicación de la EA se vería entorpecida por los siguientes factores: tiempo de aplicación; distancia entre lo que se quiere hacer y lo que se está haciendo y falta de capacitación docente sobre instrumentos para desarrollar la EA. En su investigación, los autores plantean distintas etapas para ejecutar las estrategias, instrumentos y criterios de la EA. La primera corresponde al Diagnóstico de la muestra (docentes); Programa de Formación en EA (Elementos teóricos y metodológicos para construir proyectos; Intervención (notas de campo) y Valoración de la experiencia (logros). Los resultados obtenidos, dirigen la atención hacia la preparación docente sobre EA. Se aprecia un desconocimiento de cómo implementar acertadamente el modelo y los instrumentos que se pueden emplear en dicho proceso, apelando a la necesidad de capacitación en EA, para efectuar una acertada implementación en las aulas escolares.

2.3 El Rol docente y la Evaluación Auténtica

El rol del docente en EA se caracteriza por realizar una permanente reflexión sobre sus prácticas, puesto que se requiere un cambio de actitud favorable a la flexibilidad y adaptabilidad de los instrumentos de evaluación de acuerdo con el contexto y los aprendizajes esperados, configurándose como un mediador entre los conocimientos previos y los nuevos significados que apropien los educandos (Ahumada, 2005). Como se mencionó previamente, conseguir aprendizajes significativos depende de tres variables; profesores, estudiantes y contenidos. Sin embargo, en el enfoque de EA, el docente es una de las columnas que sostienen la estructura de aprendizaje, propiciando el desarrollo de los sujetos. Su rol se centra en la búsqueda permanente de las estrategias más acertadas de enseñanza y evaluación, a partir de la heterogeneidad propia de los grupos humanos (Cárdenas y Pastrana, 2016).

La reflexión se presenta como un pilar esencial para la EA, donde el profesor debe cuestionarse sobre su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Trillo (2005), la pregunta inicial corresponde a: ¿Para qué evaluar? A partir de ella, se identifican las funciones que se deben cumplir. La Función Pedagógica, que trata de organizar actividades que se focalicen en el proceso y en la autorregulación del estudiante y, en segundo lugar, la Función Social, que consiste en acreditar aprendizajes que capaciten a los estudiantes para realizar otras actividades fuera del contexto escolar. Según Ruz (2018), esta segunda función vendría configurada a partir del Proyecto Educativo Institucional, que proporcionaría matices particulares a la realidad del establecimiento, nutriendo el valor que tiene la evaluación de acuerdo con la realidad social a la que responde la escuela o liceo. Ambos autores sostienen que, para ambas funciones, la evaluación es un medio que permite desarrollarlas y el docente, es el encargado de seleccionar/crear/ejecutar instrumentos y prácticas congruentes con el entorno sociocultural.

Para planificar, el docente debe plantearse las siguientes interrogantes: ¿qué se quiere que el estudiante sea y sepa?, ¿cómo se sabe que el estudiante aprendió (evaluación y resultados)? y ¿qué actividades se deben diseñar para lograr aprendizajes significativos y contextualizados?. Evidenciando una coherencia entre lo que el docente espera lograr con los educandos y lo que el estudiante quiere aprender, basado en el currículo (Cárdenas y Pastrana, 2016).

Otro de los aspectos principales que se deben presentar para llevar a cabo la EA, corresponden al *diálogo*. Según Santos Guerra (1993), la evaluación se entiende como un proceso de indagación, que nos dirige a la comprensión y mejora del fenómeno en estudio. Por esta razón, el diálogo entre evaluador (profesor) y evaluados (estudiantes) se transforma en una pieza fundamental al momento de ejecutarla, debiendo entenderse la EA como un diálogo, caracterizado por los siguientes aspectos: garantiza la libertad de opinión lo que permite conocer la realidad percibida por los educandos; democratiza el proceso evaluativo; consigue que los evaluados emitan sus propios juicios de valor basados en la experiencia vivida; transparenta los criterios y permite la discusión sobre ellos; se vuelve una

actividad participativa, comprensiva y tolerante y requiere de la generación de instancias (espacio y tiempo) para que el diálogo se genere de forma fluida.

En síntesis, el rol del docente radica en integrar a sus prácticas de enseñanza la innovación, el diálogo democratizante, la participación y transparencia, además de la indagación basada en la reflexión sobre el proceso, que permita la aplicación acertada de la EA, priorizando el proceso de aprendizaje sobre la calificación obtenida.

Capítulo III Marco Metodológico

En el presente capítulo se abordará la metodología a implementar para desarrollar la evaluación, considerando: paradigma, modelo evaluativo, rol del evaluador, fuentes, participantes, instrumentos y recopilación y análisis de información.

3.1. Paradigma de investigación

En concordancia con el objeto de estudio, objetivos, preguntas e instrumento seleccionado, la presente evaluación se implementará sustentada en el *paradigma positivista o clásico*, puesto que se fundamenta en la búsqueda de conocimiento basado en lo positivo, es decir en aquello que está dado, apelando a la comprensión de los fenómenos desde relaciones medibles/contables, considerando que la realidad se hace cognoscible a partir de la ciencia empírica y sus métodos y técnicas (Rondón, 2017), el enfoque de la presente investigación es cuantitativo, debido a que se obtuvieron resultados a través de la medición numérica y el análisis estadístico de las variables a considerar (Amaiquema, Vera y Zumba, 2019).

3.2. Etapas de la investigación.

Las etapas que se llevaron a cabo durante su ejecución, en línea con las necesidades del establecimiento educacional a evaluar, consistía en conocer las características de los instrumentos evaluativos aplicados a los estudiantes, para luego tomar decisiones acertadas, en miras a una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Previo autorización de la Directora del establecimiento educacional, se solicitaron los instrumentos de evaluación utilizados en el período comprendido entre marzo y diciembre del año 2021, en los Ciclos de Enseñanza Inicial, Enseñanza Básica, Primer y Segundo ciclo y Enseñanza Media, en todas las asignaturas impartidas

Esta etapa fue retrasando el desarrollo de la investigación, puesto que no todos los profesores adhirieron a la solicitud. Debido a esto, se requiere pedir acceso directo a la plataforma *classroom*, puesto que en ella se encontraban los instrumentos evaluativos. Una vez autorizado el ingreso, se comenzó con la descarga de la información pertinente. En esta parte de la investigación, se observó que no se contaba con suficientes instrumentos para poder evaluar el establecimiento a partir de todas las asignaturas. Por esta razón, se optó por cuatro de ellas; Educación Física, Inglés, Lenguaje y Matemática, ya que presentaban una cantidad considerable de instrumentos que otorgaban mayor sustento a la evaluación (70 instrumentos como mínimo) y representaban el trabajo sobre diversas habilidades (lógico-matemática, lingüística, espacial y kinestésico-corporal).

Una vez realizada la recopilación inicial, se procedió a la depuración de la información recabada. Con esta finalidad, se procede a realizar una revisión exhaustiva, evidenciando que existía una repetición de los instrumentos recopilados. Una vez acabado dicho proceso, se determina que la muestra se compondrá de 331 instrumentos evaluativos aplicados durante el año académico 2021.

En cuanto al Marco Metodológico, se decidió que el modelo evaluativo que guiaría el desarrollo de la investigación sería el CIPP, puesto que otorgó una estructura clara y práctica para alcanzar los objetivos planteados.

Para el análisis de la información, se aplicaron dos Listas de Verificación, las cuales fueron reflejo de los planteamientos del enfoque de EA y los Decretos 67 y 83, ambos en vigencia. Los resultados obtenidos, fueron ordenados a partir de los distintos niveles educacionales, creando cuatro categorías que representaron a los

cuatro ciclos de enseñanza (Inicial, primer ciclo de enseñanza básica, segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media), que permitieron tener una visión general de las características propias de las actividades/instrumentos.

La Carta Gantt donde se detallan las acciones realizadas de manera temporal, se adjunta en Anexo 5.

3.3. Modelo de Evaluación

Con la finalidad de evaluar la vinculación de los instrumentos creados y aplicados por los profesores desde el enfoque de Evaluación Auténtica, se hará uso del modelo de evaluación de Daniel Stufflebeam CIPP (Contexto-Entrada-Proceso-Producto). La selección de dicho modelo se explica debido a que este se orienta al perfeccionamiento, apelando a la mejora del objeto evaluado a partir de la toma de decisiones (Pimienta, 2008).

Las etapas por implementar corresponden a cada una de las siglas que componen el nombre del modelo; Context (Contexto), Input (Entrada), Process (Proceso) y Product (Producto), las cuales serán definidas y explicadas a continuación (Mejía-Castillo, 2017):

- **Contexto.**

La primera fase del modelo consiste en la identificación de virtudes o defectos de algún objeto o programa en estudio, con la finalidad de conocer las características relevantes del mismo para construir una guía que oriente la futura toma de decisiones que propicien la mejora o perfeccionamiento. En esta etapa se establecen necesidades y se definen problemas a considerar, teniendo como pregunta directriz: ¿Qué necesitamos hacer? (Bausela, 2002).

En el caso de la presente evaluación, se recabó información sobre el contexto espacial-temporal del establecimiento educacional, además de la revisión de

documentos pertinentes a la problemática, tales como: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Evaluación y el Informe de Visita de Evaluación y Orientación Remota, realizado por la Agencia de Calidad de la Educación en el año 2021. En concordancia con lo anterior se identificaron aspectos positivos y por mejorar sobre los procesos evaluativos, considerando metas que el establecimiento pretende conseguir a corto plazo, respecto a la construcción y aplicación de instrumentos creados por docentes sobre el estudiantado.

- **Entrada.**

En esta segunda instancia se propicia la definición de los procedimientos, métodos y planificación de la evaluación. La finalidad radica en determinar la forma en que se utilizarán los recursos a disposición para dar respuesta al objetivo planteado, teniendo como pregunta guía ¿cómo podemos hacerlo?.

En este caso, a partir de la información obtenida durante la primera fase denominada *Contexto*, se consideró coherente la revisión de instrumentos evaluativos a través de dos pautas (listas de cotejo), que permitieran constatar la presencia o ausencia de características propias del enfoque de EA, instrumentos pertinentes al contrastar con los objetivos planeados en la evaluación. En la presente etapa se definió la muestra y los indicadores, los cuales surgieron a partir del marco referencial construido, que otorgó sustento teórico al proceso de creación de instrumentos, que fueron validados mediante Juicio de Expertos.

- **Evaluación del Proceso.**

En esta tercera fase del modelo, se buscaba identificar o pronosticar, durante el proceso, la aplicación de lo propuesto en la etapa de *Entrada*, con la finalidad de conseguir información sobre diversos aspectos del procedimiento en sí, aplicando y registrando los resultados obtenidos desde los instrumentos implementados.

En la presente evaluación se aplicaron los instrumentos, que corresponden a dos listas de verificación o de cotejo para desarrollar la obtención de información

a partir de 8 dimensiones, las que fueron divididas a partir de las dos grandes temáticas a evaluar: Diversificación y Contextualización. En la primera lista de verificación se consideraron las siguientes dimensiones, con el fin de afinar la búsqueda de información: “Tipos de respuestas solicitadas”, “Uso de pensamiento estratégico”, “Opciones para el pensamiento divergente o creativo”, “Consideración de estrategias diversas” e “Instancias de reflexión”. En el segundo instrumento se contemplaron las siguientes: “Transparencia en el proceso”, “Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes” y “Contextualización de instrumento evaluativo”. Los instrumentos fueron aplicados por la evaluadora, en una primera instancia, mediante el uso de Microsoft Word, para posteriormente registrar la información en Microsoft Excel, lo cual dará origen a la base de datos.

Tabla 1

Dimensiones consideradas por instrumento

Lista de Verificación	Dimensiones
Diversificación	- Tipos de respuestas solicitadas. - Uso de pensamiento estratégico. - Opciones para el pensamiento divergente o creativo. - Consideración de estrategias diversas. - Instancias de reflexión.
Contextualización	- Transparencia en el proceso. - Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes. - Contextualización de instrumento evaluativo.

Fuente: Creación propia.

● Evaluación de Productos.

En la cuarta fase del modelo, se extraen conclusiones vinculadas con las etapas previas, es decir, de *Contexto*, *Entrada* y *Proceso*, estando dirigida a los resultados/logros obtenidos, una vez realizada la evaluación, con el propósito de tomar decisiones de *reciclaje*, entendido como el aceptar, abandonar o corregir aspectos del objeto evaluado, siendo las preguntas para responder: ¿Hasta qué

punto fueron satisfechas las necesidades planteadas en la evaluación? Y ¿Han sido logrados los objetivos específicos propuestos?

En coherencia con lo planteado en esta evaluación, se construyó la base de datos con la información recabada en la fase de proceso, correspondiente al insumo principal para efectuar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos. Con la información obtenida se llevó a cabo el proceso de dar respuesta a las preguntas y subpreguntas planteadas con anterioridad, otorgando sustento a las sugerencias y propuestas solicitadas por la audiencia principal que corresponde al Equipo Directivo de la institución evaluada.

3.4. Rol del Evaluador

Para la presente evaluación, la evaluadora se configura como un agente interno, debido a que es parte del establecimiento educacional, siendo parte de los procesos evaluativos. La intención principal consiste en recopilar información relevante a partir de la aplicación de los instrumentos contruidos sobre la muestra seleccionada, de forma objetiva, dejando a un lado todo sesgo ideológico e identitario, enfocando su atención en los datos recabados, sin prejuiciar los resultados obtenidos, siguiendo las etapas del modelo de CIPP, en miras a conseguir la mejora de las prácticas evaluativas docentes, interpretando y dando sentido a la información recabada, construyendo un reporte sistematizado que otorgue proyecciones, conclusiones y sugerencias pertinentes al objeto en evaluación.

3.5. Indicadores

Los indicadores considerados en el análisis de la información se determinaron con el fin de delimitar los aspectos de mayor interés para esta

investigación (Campos, Soengas y Rodríguez, 2018). y se constató su presencia en los instrumentos de evaluación usados por los docentes.

A continuación, se detallan:

Diversidad de estrategias que se utilizan.

- Uso de pensamiento estratégico que intencionan.
- Opciones para el pensamiento divergente o creativo que ofrecen.
- Tipos de respuestas solicitadas.
- Instancias de reflexión, que promueven.
- Transparencia en el proceso evaluativo mismo.
- Vinculación que poseen con habilidades cognitivas de los estudiantes.
- Contextualización del instrumento evaluativo.

3.6. Evidencias

- Registro de la base de datos de la Lista de Verificación para evaluar el nivel de diversificación y contextualización de los instrumentos desarrollados por los docentes, desde el enfoque de Evaluación Auténtica en software SPSS, versión 25.
- Gráficos y tablas en Planilla Microsoft Excel.

3.7. Fuentes

La información utilizada para la presente investigación fue recabada de un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso, debido a que el establecimiento pretende mejorar sus prácticas docentes con la finalidad de obtener mejores resultados, respecto a los procesos de evaluación y monitoreo. El

levantamiento de información se desarrolló a partir de fuentes primarias y secundarias que permitieron dar sustento al proceso.

Como fuente primaria, se consideró el conjunto de instrumentos desarrollados y aplicados por los docentes a los estudiantes, a quienes se les aplicaron dos listas de verificación, con el afán de evaluar la relación de estos con el enfoque de Evaluación Auténtica. Las fuentes secundarias consistieron en la revisión de documentos pertinentes para contextualizar y otorgar fundamento teórico a la evaluación, estos consistieron en el PEI y Manual de Evaluación del establecimiento, además de estudios sobre Evaluación Auténtica y Tradicional y Decretos vigentes a la fecha.

3.8. Unidad muestral y participantes

El tipo de muestra usado en la presente evaluación corresponde a una muestra *no probabilística*, puesto que su selección está directamente relacionada con las características particulares del estudio o evaluador, siendo útil para la misma (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). El muestreo, por tanto, es de tipo intencionado, basado en un criterio en particular.

Los criterios de inclusión para los instrumentos analizados fueron:

- a). - La naturaleza de las asignaturas. Los instrumentos debían corresponder a asignaturas de diferentes áreas del Plan de Estudio, que aplican evaluaciones escritas para evaluar rendimiento académico y que reflejan el fortalecimiento de habilidades lógico-matemática, lingüística, espacial y kinestésico-corporal.
- b). - La cantidad de instrumentos recopilados. Debían existir al menos 70 instrumentos evaluativos aplicados en el presente año lectivo 2021.
- c). - Los instrumentos no debían haber sido aplicados en más de un nivel educativo, en las asignaturas consideradas.

La muestra inicial estaba conformada por 1.238 instrumentos de evaluación, creados y aplicados por los docentes del establecimiento educacional, en diversas asignaturas del Plan de Estudios, el presente año lectivo 2021.

Después de aplicar los criterios de selección para fines del análisis de esta investigación, la muestra se reduce a 331 instrumentos, que correspondían a las asignaturas de Educación Física, Inglés, Lenguaje y Comunicación y Matemática.

3.9. Instrumentos y procedimientos

Con la finalidad de recopilar información pertinente para esta evaluación, se implementaron 2 procedimientos de evaluación, consistentes en 2 listas de verificación, que aportarían información cuantitativa, que permitieron establecer un conjunto de características para ser observadas en términos de tareas o ejecución de un objeto, permitiendo evaluar su cumplimiento (Gunutxaga, 2021). El nivel de desempeño se determinó a partir de una escala de respuesta dicotómica. Utilizando una tabla para determinar los niveles de logro obtenidos (Sánchez y Martínez, 2020).

Se optó por utilizar esta modalidad, debido a que se pretendía determinar la presencia o ausencia del enfoque de Evaluación Auténtica, desde las dimensiones e ítemes contruidos con dicha finalidad. La primera *checklist* se enfocó en evaluar el nivel de diversificación y la segunda, se centró en determinar el nivel de contextualización.

Estos instrumentos fueron diseñados a partir de dimensiones que permitieron evaluar la variable objeto planteada. Se construyeron 21 ítemes, distribuidos en dos listas de verificación para cada dimensión.

3.9.1 Dimensiones de los Instrumentos

Las dimensiones que se construyeron y plasmaron en las listas de verificación, surgieron a partir de estudios sobre EA, con la finalidad de reflejar las características esperadas en cada uno de los instrumentos que fueron considerados para la muestra. Las dimensiones consideradas y sus definiciones operacionales son las siguientes:

1.-Diversidad de estrategias: se refiere a la categorización de instrumentos, que se puede hacer de acuerdo con la diversidad de ejercicios o actividades que presenta, por ejemplo: preguntas de selección múltiple, preguntas de desarrollo, preguntas de verdadero y falso, entre otros. Además, considera el tipo de respuesta requerida, entiéndase como respuestas cerradas, las cuales consideran como válida una opción específica de respuesta y, en contraposición, los ejercicios de respuesta abierta, donde el estudiante construye/crea su respuesta con mayor o menos grado de libertad (Covacevich, 2014).

2.-Uso del pensamiento estratégico: Consiste en la promoción mediante actividades/tareas/ejercicios de la utilización de una manera particular de pensar que pretende encontrar soluciones competitivas y eficaces, buscando el encaje lógico de la información que responda a un foco claro (Jiménez, Martínez y Aguayo, 2018). Se relaciona con un pensamiento profundo que conlleva a una toma de decisiones asertiva, coherente y lógica frente a una situación que implica encontrar una resolución (Pinedo-González, Cañas-Encina, García-Martín y García-González, 2019).

3.-Opciones para el pensamiento divergente/creativo: Refiere al uso del pensamiento flexible y original en tareas que se alejen de lo rutinario y sean desafiantes, en donde exista el punto de encuentro entre la imaginación y la realidad. Las actividades o ejercicios deben permitir múltiples soluciones/respuestas, permitiendo lo impredecible dentro de ciertos límites propios de la tarea a ejecutar (Chávez y Rojas, 2020).

4.-Tipos de respuestas solicitadas: Hace alusión a todo proceso implementado por el profesor para evaluar a los educandos en el desarrollo de sus competencias. En el caso de la presente evaluación, esta dimensión se enfocará específicamente, si los ejercicios/actividades/tareas propician el trabajo colaborativo entre los estudiantes (Álvarez y Ramírez, 2020).

5.-Instancias de reflexión: Consisten en la posibilidad otorgada a los evaluados para la formación de un juicio frente a un objeto específico, en el cual se propicia la vacilación, que conlleve a indagar y cuestionarse sobre una temática (Benoit, 2020).

6.-Contextualización de instrumento evaluativo: El contexto hace referencia a una serie de características propias de una situación, sin las cuales no sería posible entender el fenómeno. Dentro de ellas se encuentra la contextualización socioeconómica, que trata de la relación, en este caso, de ejercicios/tareas/actividades, con los aspectos propios del entorno familiar, en cuanto a nivel educativo, bienes de consumo y aspectos culturales de los estudiantes, tales como sus gustos e intereses (Caballero, Contini de González, Lacunza, Mejail y Coronel, 2017). Un segundo aspecto relevante respecto a contextualización refiere al conocimiento funcional, entendido como la presentación de actividades/ejercicios/tareas en las cuales los educandos sean capaces de comprender el sentido y utilidad de lo que están aprendiendo, es decir que el instrumento se enfoque en la medición de un saber con sentido (Rodríguez y Giraldo, 2019).

7.-Transparencia en el proceso: Esta dimensión hace alusión a la comprensión de los procesos evaluativos como un acto público y cercano, que debe ser accesible a todo aquel que será evaluado. Debido a lo anterior, es primordial que exponga con claridad y en un lenguaje comprensible los elementos básicos que la componen, los cuáles deben responder a quién, qué, cuándo y cómo se evaluará, es decir, requiere presentar objetivo de aprendizaje, explicación de actividad, puntajes por ejercicio que se asignarán y procedimiento de respuesta que se solicitará (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

8.-Vinculación con las habilidades cognitivas de los estudiantes: Se considera como toda capacidad que otorga al individuo, un nivel de competitividad, entregándole herramientas propicias para interactuar en su entorno de manera simbólica (Gatti, 2005), siendo fundamental que las actividades/tareas/ejercicios evaluativos se enfoquen específicamente en el desarrollo de todas las habilidades cognitivas, las consideradas de nivel bajo y las superiores o de mayor desafío.

Para esta evaluación, se consideró la Taxonomía de Anderson y Krathwohl como fundamento de los diversos niveles de habilidades que competen a los ítemes de las Listas de Verificación. Las categorías del conocimiento, desde las cuales se desprenden las habilidades cognitivas, son las siguientes (Bancayán, 2013):

- **Reproducción:** Considera las habilidades de recuperar, recordar, reconocer e identificar, las cuales se basan en el uso de la memoria a largo plazo. Se presentan en ejercicios/actividades/tareas que solicitan al estudiante, nombrar, reproducir, recitar, entre otros.
- **Conceptualización:** Refiere a las habilidades de interpretar/traducir/representar y ejemplificar/ilustrar/referir. Estas tratan de la conversión de información de un tipo de representación a otra, identificando las características del objeto estudiado para así generar esta nueva expresión de este.
- **Aplicación:** Esta categoría se conforma de las habilidades de ejecutar/realizar e implementar/usar. Propiciando que el estudiante lleve a cabo o selecciona un procedimiento para generar una respuesta al ejercicio con contenido lógico.
- **Análisis:** Comprende las habilidades de seleccionar/discriminar/distinguir, organizar/estructurar/integrar y atribuir/deconstruir. Apela a la descomposición del objeto/fenómeno en estudio, separando las partes que lo conforman y así apreciar la relación entre ellas, con la finalidad de constatar la existencia de una estructura coherente, que permita establecer un punto de vista sobre la temática abordada.
- **Evaluación:** Trata de las habilidades de revisar/examinar/monitorear/coordinar y criticar/juzgar, las cuales pretenden

que el estudiante sea capaz de hacer juicios de valor fundamentados, constatando falacias, contradicciones o destacando lo positivo/negativo del objeto evaluado.

- **Creación:** Categoría que considera las habilidades de generar/conjeturar, planear/diseñar y producir/construir. En esta clasificación, se pretende que los educandos sean capaces de representar un problema, dar soluciones/hipótesis, desarrollar un plan de acción y llevarlo a cabo para resolver el problema planteado.

3.9.2 Descripción de la escala

La escala utilizada buscó dar respuesta al objetivo general y los dos objetivos específicos, planteados en la focalización de la evaluación. Con esta finalidad, se representaron los objetivos en las 8 dimensiones que conforman las Listas de Verificación, explicadas previamente. A su vez, cada instrumento posee 21 ítemes o reactivos, los que representan las variables que permitieron medir los objetivos planteados.

La escala de medida se compone de 4 categorías que reflejan el grado de vinculación de los instrumentos desarrollados por los docentes, con el enfoque de EA, siendo la relación del puntaje obtenido con la clasificación, una escala de apreciación, donde a mayor puntaje, mayor presencia del enfoque de Evaluación Auténtica en los instrumentos. Frente a esto, las categorías fueron las siguientes:

Tabla 2

Escalas de medidas

Lista de Verificación	Criterios	Rango de Puntajes
Diversificación	Muy desvinculado	0-2
	Desvinculado	3-4
	Vinculado	5-6
	Muy vinculado	7-9
	Muy desvinculado	0-3
	Desvinculado	4-6

Contextualización	Vinculado	7-9
	Muy Vinculado	10-12

Fuente: Elaboración propia.

La variación en los puntajes por categoría está relacionado a la diferencia en el número de ítemes/reactivos que tienen las Listas de Verificación, siendo el instrumento sobre diversificación poseedor de 9 ítemes/reactivos y el instrumento sobre contextualización de 12 ítemes/reactivos.

3.9.3 Validación del Instrumento

La validación del instrumento se realizó a partir de Juicio de Expertos. Se entiende que dichas personas otorgan una opinión fundamentada en coherencia con sus conocimientos y experiencia en el campo de interés. Respecto a la cantidad de expertos pertinentes, no existe un número en particular (Abaroa, González, Ortega, Reyes y Reynoso, 2020).

Tabla 3

Información de Jueces

Juez n°1	
Título profesional:	Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Grado académico:	Doctor
Área de experiencia profesional:	Educación e investigación
Años de experiencia profesional:	40 años
Cargo que desempeña:	Académico e investigador

Institución:	Universidad de Playa Ancha
Juez n°2	
Título profesional:	Profesor de Matemática
Grado académico:	Magíster
Área de experiencia profesional:	Educación
Años de experiencia profesional:	53 años
Cargo que desempeña:	Académico
Institución:	Universidad de Playa Ancha
Juez n°3	
Título profesional:	Profesor de Castellano
Grado académico:	Magíster
Área de experiencia profesional:	Educación
Años de experiencia profesional:	14 años
Cargo que desempeña:	Académico y coordinador de área
Institución:	Universidad de Valparaíso

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la opinión de los expertos consultados, en el instrumento inicial se modificaron algunas redacciones de los criterios. Se consideró la paridad de género en el lenguaje empleado, se reemplazó la palabra ítemes por actividad y en el criterio sobre trabajo individual, se creó uno nuevo que hace alusión al trabajo colaborativo, específicamente otorgando la posibilidad de recibir apoyo para la ejecución de la actividad/ejercicio a realizar.

Capítulo IV Análisis de Información

En el presente capítulo, se exponen los resultados de la evaluación realizada a un establecimiento educacional particular subvencionado respecto a las diversidad y contextualización de los procesos evaluativos aplicados en este, considerando como muestra las asignaturas de Educación Física, Inglés, Lenguaje y Matemática. El levantamiento de información se desarrolló a partir de la aplicación de dos Listas de Verificación, las cuales van en concordancia con el objeto de estudio planteado y su sistematización se realizó a través del Software IBM SPSS Statistics versión 25 y Planilla de Cálculos Excel.

Con la finalidad de otorgar un análisis estructurado y con claridad, el presente capítulo se conforma de dos apartados: Análisis de diversificación evaluativa y Análisis de contextualización evaluativa.

4.1. Análisis de diversificación evaluativa

En consideración con lo expuesto, en este apartado, se presentarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Lista de Verificación titulada *Lista de cotejo para evaluar el nivel de diversificación de los Instrumentos evaluativos*. Se dio inicio al análisis, exponiendo los resultados conseguidos al evaluar los instrumentos considerando la totalidad de dimensiones e ítemes, para luego dar paso, a la presentación de resultados adquiridos por cada uno de los indicadores del instrumento, con principal relevancia a aquellos que denotan valores extremos.

Tabla 4

Análisis del nivel de diversificación de los instrumentos evaluativos

Puntaje obtenido	N° de instrumentos	Porcentaje	% Acumulado
0	3	1%	1%
1	34	10%	11%
2	70	21%	32%
3	52	16%	48%
4	66	20%	68%
5	39	12%	80%
6	38	11%	91%
7	23	7%	98%
8	6	2%	100%
9	0	0%	100%
Total	331	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4, representa la cantidad de instrumentos evaluados a través de la Lista de Verificación respecto de la Diversificación de los Instrumentos Evaluativos. La primera columna refiere al número de reactivos que cada instrumento evaluado presentó, la segunda columna refleja la cantidad de instrumentos evaluados que obtuvieron como resultado de 1 a 9 y la tercera columna representa el resultado obtenido en la segunda columna en términos porcentuales, con relación al total de la muestra. En la cuarta columna se señalan los porcentajes acumulados.

Tabla 5.

Escala de medida para Lista de Verificación respecto del criterio Diversificación

Escala de medida	
Categoría	Puntaje
Muy desvinculado	0 - 2
Desvinculado	3 – 4
Vinculado	5 - 6
Muy vinculado	7 - 9

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos de la Tabla 5 y considerando la escala de medida establecida, es posible señalar que ningún instrumento evaluado cumplía con todos los criterios esperados propios del enfoque de Evaluación Auténtica. Específicamente un 68%, de los instrumentos seleccionados para la presente evaluación no cumple con lo mínimo requerido en cuanto al nivel de diversificación evaluativa, quedando en la clasificación de “Desvinculados o Muy Desvinculados”

Tabla 6

Diversificación evaluativa total de la muestra por ítem

Dimensiones	N° de instrumentos	% de vinculación con la Evaluación Auténtica
1. Diversidad de estrategias		
1.1 Propone diversidad de ejercicios/actividades/tareas.	251	76%
1.2 Ofrece la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas.	133	40%
2. Uso del pensamiento estratégico		
2.1 Propone ejercicios/actividades/tareas que requieren el uso del pensamiento estratégico.	47	14%
2.2 Presenta ejercicios/actividades/tareas que permiten el uso del pensamiento estratégico.	177	53%
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo		
3.1 El instrumento evaluativo explicita respuestas creativas o divergentes.	15	5%
3.2 El instrumento evaluativo otorga la posibilidad de respuestas creativas o divergentes.	133	40%
4. Tipos de respuestas solicitadas		
4.1 Explicita en sus requisitos el trabajo individual.	328	99%
4.2 Ofrece la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de los ejercicios/actividades/tareas.	47	14%
5. Instancias de reflexión		
5.1 Promueve la reflexión del/de la estudiante mediante ejercicios/actividades/tareas.	95	29%
Total	331	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se exponen de manera ordenada, según la dimensión Diversificación Evaluativa, los resultados de la presencia o ausencia de los indicadores que se investigan. Del porcentaje obtenido se puede deducir su mayor o menor relación con los planteamientos de la EA.

De esta manera se puede señalar que dichos resultados muestran que, en los instrumentos, los docentes priorizan en un 99% la respuesta individual en sus evaluaciones. Esto indica que gran parte de los instrumentos evaluados explicitan en sus instrucciones que las evaluaciones no se puede solicitar el apoyo de otros para la realización de lo solicitado, evidenciando una ausencia de espacios para el trabajo colaborativo entre estudiantes o cuidadores y estudiante, encontrándose que los instrumentos que permiten/solicitan/proponen el apoyo de otros sujetos correspondieron solo al 14% de la muestra total. Un 76% de los instrumentos cumplieron con el indicador de diversidad de ejercicios/actividades/tareas que proponen. Eso indica que se componen de distintos tipos o formas en que el/la estudiante puede corroborar su aprendizaje, destacando principalmente las preguntas de desarrollo, de selección múltiple y de verdadero o falso, generando instancias en las cuales las/los educandos deben poner en práctica lo aprendido, para poder responder de forma adecuada.

Solo un 5% de los instrumentos evaluados, proponen el uso del pensamiento creativo o divergente. De allí que, en cuanto al uso del pensamiento estratégico, un 95% de las evaluaciones, no explicitan en sus ejercicios/tareas la necesidad de utilizar los conocimientos en miras a la resolución de un problema de forma eficaz y asertiva. su utilización. Sin embargo, no excluyen su uso para desarrollar ciertos ejercicios, otorgando espacios de mayor o menor libertad para ejecutar ciertos procesos, apelando a que el/la estudiante encuentre la forma más apropiada de contestar lo requerido.

Esto indica que gran parte de los instrumentos evaluados explicitan en sus instrucciones que la evaluación debe ser trabajada de forma individual, no propiciando el apoyo de otros para la realización de los solicitado, evidenciando una ausencia de espacios para el trabajo colaborativo entre estudiantes o cuidadores y

estudiante, siendo los instrumentos que permiten/solicitan/proponen el apoyo de otros sujetos corresponden al 14% de la muestra total.

Tabla 7

Diversificación evaluativa en Niveles de Transición 1 y 2

Dimensiones	Transición 1 y 2 N = 22	
	N° de instrumentos	% de vinculación con la Evaluación Auténtica
1. Diversidad de estrategias		
1.1 Propone diversidad de ejercicios/actividades/tareas.	18	82%
1.2 Ofrece la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas.	10	45%
2. Uso del pensamiento estratégico		
2.1 Propone ejercicios/actividades/tareas que requieren el uso del pensamiento estratégico.	1	5%
2.2 Presenta ejercicios/actividades/tareas que permiten el uso del pensamiento estratégico.	12	55%
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo		
3.1 El instrumento evaluativo explicita respuestas creativas o divergentes.	0	0%
3.2 El instrumento evaluativo otorga la posibilidad de respuestas creativas o divergentes.	10	45%
4. Tipos de respuestas solicitadas		
4.1 Explicita en sus requisitos el trabajo individual.	10	45%
4.2 Ofrece la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de los ejercicios/actividades/tareas.	22	100%

5. Instancias de reflexión		
5.1 Promueve la reflexión del/de la estudiante mediante ejercicios/actividades/tareas.	17	77%
Total	22	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en los instrumentos del nivel inicial, destaca el 100% de cumplimiento del indicador de participación de otros sujetos en el desarrollo de las evaluaciones, explicitando en cada una de las actividades la importancia de contar con apoyo para las/los estudiantes. Esto se podría explicar, debido a que los educandos son menores de edad dentro del establecimiento y que se encuentran comenzando la educación formal, por lo tanto, se precisa de la supervisión de un adulto para que la ejecución de las actividades/tareas/ejercicios sea efectiva.

El segundo porcentaje significativo, que correspondió al 80% de la muestra, referido a la diversidad de ejercicios/actividades/tareas que se proponen, reflejaría que una de las principales características de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes de este ciclo, presentaría ítems que implican distintas formas de constatar aprendizajes, destacando la creación/interpretación de lo aprendido mediante el dibujo, el baile, el canto, la escritura y la pintura, entre otros.

El tercer indicador que obtuvo un alto porcentaje, en el 70% de los instrumentos, señala que en las evaluaciones estarían ofreciéndose ejercicios/actividades/tareas que promueven la reflexión y propiciando la formación de un juicio propio, respecto a algún aspecto de la actividad o ejercicio desarrollado.

Los porcentajes más bajos, en un 5%, se encuentra la presencia del indicador que evidencia evaluaciones que requieren el uso del pensamiento estratégico y la ausencia total de ejercicios/tareas que solicitan de forma explícita respuestas creativas o divergentes. Los instrumentos revisados mostraban el ofrecer de manera significativa actividades que favorecen la memoria y la comprensión, proponiendo actividades/ejercicios ligados a la repetición y, por lo general, vinculados a

preguntas de respuestas cerradas. El uso de la imaginación y la resolución de problemas tuvieron muy baja presencia y la posibilidad de dar respuestas creativas/divergentes se aprecia en un 45% de la muestra de instrumentos revisados.

Tabla 8

Diversificación evaluativa en Primer Ciclo de Enseñanza Básica.

Dimensiones	1° A 4° básico N = 114	
	N° de instrumentos	% vinculación con la Evaluación Auténtica
1. Diversidad de estrategias		
1.1 Propone diversidad de ejercicios/actividades/tareas.	95	83%
1.2 Ofrece la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas.	39	34%
2. Uso del pensamiento estratégico		
2.1 Propone ejercicios/actividades/tareas que requieren el uso del pensamiento estratégico.	3	3%
2.2 Presenta ejercicios/actividades/tareas que permiten el uso del pensamiento estratégico.	50	44%
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo		
3.1 El instrumento evaluativo explicita respuestas creativas o divergentes.	6	5%
3.2 El instrumento evaluativo otorga la posibilidad de respuestas creativas o divergentes.	36	32%
4. Tipos de respuestas solicitadas		

4.1 Explicita en sus requisitos el trabajo individual.	111	97%
4.2 Ofrece la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de los ejercicios/actividades/tareas.	26	23%
5. Instancias de reflexión		
5.1 Promueve la reflexión del/de la estudiante mediante ejercicios/actividades/tareas.	23	20%
Total	114	100%

Fuente: Elaboración propia

En la revisión de instrumentos de evaluación del primer ciclo de Educación Básica, se identificaron resultados similares a los ya expuestos, es decir de 1° a 4° básico, el 97% de los instrumentos especificaba desarrollo individual por sobre el trabajo en equipo y un 83% de los instrumentos proponen diversidad de ejercicios/actividades/tareas, consistentes en preguntas de desarrollo, selección múltiple y verdadero y falso, principalmente.

En el análisis, el 3% de los instrumentos revisados, requerirían el uso explícito del pensamiento estratégico y solo el 5% solicitan la formulación de respuestas creativas/divergentes. Sin embargo, el 44% de la muestra otorga la posibilidad de uso opcional del pensamiento estratégico. Una situación similar ocurre con el 32% de los instrumentos evaluativos revisados, respecto del tipo de instancias que ofrece para respuestas creativas/divergentes, sin exigirlo de forma explícita, propiciando las respuestas dadas por el docente en aula, con posibilidad de ciertas modificaciones, siempre dentro de un marco restringido de posibilidades.

Tabla 9

Diversificación evaluativa en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica

Dimensión	5° A 8° básico N = 107	
	N° de instrumentos	% de vinculación con la Evaluación Auténtica
1. Diversidad de estrategias		
1.1 Propone diversidad de ejercicios/actividades/tareas.	83	78%
1.2 Ofrece la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas.	46	43%
2. Uso del pensamiento estratégico		
2.1 Propone ejercicios/actividades/tareas que requieren el uso del pensamiento estratégico.	20	19%
2.2 Presenta ejercicios/actividades/tareas que permiten el uso del pensamiento estratégico.	64	60%
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo		
3.1 El instrumento evaluativo explicita respuestas creativas o divergentes.	3	3%
3.2 El instrumento evaluativo otorga la posibilidad de respuestas creativas o divergentes.	48	45%
4. Tipos de respuestas solicitadas		
4.1 Explicita en sus requisitos el trabajo individual.	107	100%
4.2 Ofrece la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de los ejercicios/actividades/tareas.	4	4%
5. Instancias de reflexión		

5.1 Promueve la reflexión del/de la estudiante mediante ejercicios/actividades/tareas.	28	26%
Total	107	100%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 se puede observar que los mayores porcentajes de presencia de los indicadores corresponden a lo que a continuación se detalla. El 100% de los instrumentos, presenta desarrollo individual de la evaluación, además en un 78% de los instrumentos revisados presentan diversidad de ejercicios/tareas/actividades y en un 60% de ellos favorecerían el uso del pensamiento estratégico, lo que indicaría que se presentaron resultados similares a los explicitados del primer Ciclo de Enseñanza Básica.

Los menores resultados están asociados a la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de la evaluación, en un 4% y al requerimiento explícito de respuestas creativas/divergentes, limitando así los espacios de libertad e imaginación, necesarios para formular este tipo de respuestas.

Tabla 10

Diversidad evaluativa en Ciclo de Enseñanza Media

Dimensión	I° a IV° medio N = 88	
	N° de instrumentos	% de vinculación con el enfoque de Evaluación Auténtica
1. Diversidad de estrategias		
1.1 Propone diversidad de ejercicios/actividades/tareas.	55	63%
1.2 Ofrece la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas.	38	43%
2. Uso del pensamiento estratégico		
2.1 Propone ejercicios/actividades/tareas que requieren el uso del pensamiento estratégico.	23	26%
2.2 Presenta ejercicios/actividades/tareas que permiten el uso del pensamiento estratégico.	51	58%
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo		
3.1 El instrumento evaluativo explicita respuestas creativas o divergentes.	6	7%
3.2 El instrumento evaluativo otorga la posibilidad de respuestas creativas o divergentes.	39	44%
4. Tipos de respuestas solicitadas		
4.1 Explicita en sus requisitos el trabajo individual.	88	100%
4.2 Ofrece la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de los ejercicios/actividades/tareas.	0	0%
5. Instancias de reflexión		
5.1 Promueve la reflexión del/de la estudiante mediante ejercicios/actividades/tareas.	36	41%

Total	88	100%
--------------	----	------

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 10 muestra que el 100% de los instrumentos de la muestra plantean como requisito que el trabajo sea desarrollado de forma individual, lo cual se explicaría, porque en atención a la edad de los estudiantes, podrían ser capaces de desarrollar las evaluaciones sin necesidad de apoyo de terceros. Sin embargo, no se otorga la posibilidad de trabajo colaborativo, en las instancias de evaluación, dejándolos tal vez, sin la posibilidad de que los educandos aprendan a tolerar y aceptar la diversidad de ideas y pensamientos de otras personas, siendo esto fundamental para formar futuros ciudadanos.

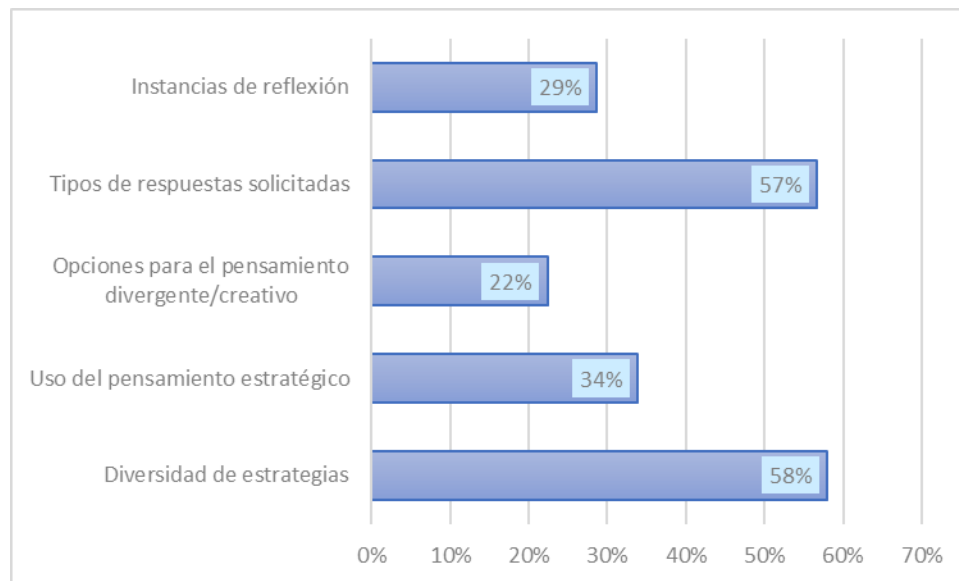
El segundo y tercer porcentaje con mayor resultado señalarían que en un 63% de la muestra, se presentaría diversidad de ejercicios/tareas/actividades y en un 58%, el uso de pensamiento estratégico. Al igual que en Ciclo de Enseñanza Básica, de 1° a 4° año Medio, las evaluaciones aplicadas a las/los estudiantes presentan distintos tipos de ejercicios/tareas/actividades, sin embargo, se aprecia un predominio de las preguntas de desarrollo, en desmedro de otro tipo de modalidades. En un 26% de los instrumentos, se solicitaba pensamiento estratégico, y se muestra ausencia del indicador de trabajo con otros en el desarrollo de las evaluaciones. Sólo el 7% de los ítemes solicitan de forma explícita la formulación de respuestas creativas/divergentes, habilidad que se ha señalado como fundamental para el desarrollo integral de las/los educandos. Finalmente, respecto a los hallazgos de en este Nivel, el 44% de los instrumentos, pese a no proponer este requisito, si propician espacios en donde es posible usar la imaginación, creatividad y pensamiento divergente para responder.

4.2 Análisis general de resultados

En el presente apartado, se realiza un análisis de las dimensiones con mayor y menor presencia en la muestra total de la investigación, respecto a la Lista de Verificación de Diversificación.

Figura 1

Análisis por dimensión de la muestra total



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 1, se presentan los resultados obtenidos al constatar la dimensión con mayor presencia en la totalidad de los instrumentos evaluados, siendo un 58% de los instrumentos los que presentan Diversidad de Estrategias, luego un 57% indican el Tipos de respuestas solicitadas. Ambas dimensiones refieren a la diversidad de ejercicios/actividades/tareas, la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas, el requisito de trabajo individual y la posibilidad de recibir apoyo al momento de responder al instrumento evaluativo.

En cuanto a los porcentajes más bajos, la gráfica revela que el 22% de los instrumentos presentan opciones para el pensamiento divergente/creativo y un 29%

que incluyen instancias de reflexión. Lo cual se explica, como se mencionó con anterioridad, debido a que gran parte de los instrumentos evaluados se enfocan en respuestas cerradas y abiertas, pero con ciertas restricciones que evocan a la repetición de respuestas previamente concebidas por los docentes, con mayor o menor grado de libertades, de acuerdo con el nivel, siendo más evidente este aspecto en los instrumentos evaluativos aplicados a las/los estudiantes de segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Ciclo de Enseñanza Media.

4.3 Análisis de contextualización evaluativa

En el presente apartado, se expondrán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Lista de Verificación titulada *Lista de cotejo para evaluar el nivel de contextualización de los Instrumentos evaluativos*. Al igual que el análisis de diversificación evaluativa se comenzará presentando los resultados obtenidos al evaluar los instrumentos considerando la totalidad de dimensiones e ítemes, posteriormente se procederá a la presentación de resultados adquiridos por cada uno de los indicadores del instrumento, otorgando mayor importancia a aquellos que entreguen valores extremos.

Tabla 11

Análisis del nivel de contextualización de los instrumentos evaluativos

Puntaje obtenido	N° de instrumentos	%	% acumulado
0	0	0%	0%
1	3	1%	1%
2	0	0%	0%
3	1	0%	0%
4	3	1%	2%
5	21	6%	8%
6	39	12%	20%
7	109	33%	53%
8	100	30%	83%
9	39	12%	95%
10	12	4%	99%
11	4	1%	100%
12	0	0%	100%
Total	331	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 11, representa la cantidad de instrumentos evaluados a través de la Lista de Verificación sobre Contextualización de los Instrumentos Evaluativos. La primera columna se refiere al número de reactivos que cada instrumento evaluado presentó. La segunda columna refleja la cantidad de instrumentos evaluados que obtuvieron como resultado entre 1 a 9 puntos, sobre Contextualización y la tercera columna representa el resultado en términos porcentuales obtenido en la segunda

columna. Finalmente, se registra el porcentaje acumulado de los resultados obtenidos en la columna número tres.

Tabla 12

Escala de medida para Lista de Verificación sobre Contextualización evaluativa

Escala de medida	
Categoría	Puntaje
Muy desvinculado	0 – 3
Desvinculado	4 – 6
Vinculado	7 – 9
Muy vinculado	10 – 12

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la Tabla 12, es posible dar sentido a lo expuesto en la Tabla 11, la que representa los resultados obtenidos al constatar el puntaje obtenido por cada uno de los instrumentos evaluados con la Lista de Verificación respecto de la contextualización evaluativa. El 75% de los instrumentos revisados cumplirían los criterios señalados por la EA. Lo anterior se explicaría debido a que un gran número de instrumentos presentaban aspectos como; *transparencia en el proceso, vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes, contextualización socioeconómica y funcionalidad.*

Tabla 13

Contextualización evaluativa de la muestra total por ítem

Dimensión	Instrumentos vinculados	
	N° de instrumentos	% de vinculación con el enfoque de Evaluación Auténtica
1. Transparencia en el proceso		
1.1 Socializa el objetivo de aprendizaje a trabajar.	228	69%
1.2 Presenta explicación escrita sobre actividad a realizar.	323	98%
1.3 Explicita puntajes de ejercicios/tareas/actividades.	53	16%
1.4 Menciona procedimientos de respuesta.	323	98%
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes		
2.1 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Reproducción.	328	99%
2.2 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Conceptualización.	282	85%
2.3 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Aplicación.	268	81%
2.4 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Análisis.	39	12%
2.5 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Evaluación.	45	14%
2.6 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Creación.	65	20%
3. Contextualización de instrumento evaluativo		
3.1 Ofrece ejercicios/tareas/actividades ajustadas al contexto socioeconómico de las/los estudiantes.		83%

	276	
3.2 Propone instancias que otorgan funcionalidad al aprendizaje contenido en el objetivo a trabajar.	205	62%
Total	331	100%

Fuente: Elaboración propia.

La información entregada en la Tabla 13, señala que en la muestra total un 99% de los instrumentos, enfocan sus ejercicios/tareas/actividades en la habilidad de reproducción, a este porcentaje le siguen un 85% y 81%, respectivamente, de presencia de las habilidades de conceptualización y aplicación, las cuales obtuvieron como resultado. Esto indicaría que la mayoría de las evaluaciones aplicadas en este establecimiento educacional centran su quehacer en el desarrollo de habilidades cognitivas calificadas como de mínima demanda cognitiva, postergando las habilidades superiores, tales como análisis, evaluación y creación, las cuales reflejaron los siguientes porcentajes 16%, 12% y 20%, respectivamente. Ello refuerza la idea de que las estrategias más comunes de constatar el aprendizaje de las/los estudiantes, es repetir lo enseñado en aula, activando el uso de la memoria y la comprensión, lo que permitiría reconocer e identificar, ejemplificar, interpretar, ejecutar e implementar, dejando limitado espacio a las habilidades de estructurar, integrar, organizar, criticar, examinar, diseñar y producir, tan necesarias en el manejo de información.

En cuanto a la dimensión de *Transparencia en el proceso*, un 98% de los instrumentos muestra una explicación escrita sobre la actividad que las/los estudiantes debían realizar, proporcionando claridad a la evaluación, restringiendo la posibilidad de que se generen confusiones en gran parte de las/los estudiantes. Además, un 98% de los instrumentos menciona el procedimiento de respuesta, sumando mayor transparencia al proceso evaluativo del que participan.

Tabla 14

Contextualización evaluativa en niveles de Transición 1 y 2

Dimensión	Transición 1 y 2 N = 22	
	N° de instrumentos	% de vinculación con el enfoque de Evaluación Auténtica
1. Transparencia en el proceso		
1.1 Socializa el objetivo de aprendizaje a trabajar.	16	73%
1.2 Presenta explicación escrita sobre actividad a realizar.	22	100%
1.3 Explicita puntajes de ejercicios/tareas/actividades.	0	0%
1.4 Menciona procedimientos de respuesta.	22	100%
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes		
2.1 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Reproducción.	22	100%
2.2 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Conceptualización.	8	36%
2.3 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Aplicación.	10	45%
2.4 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Análisis.	0	0%
2.5 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Evaluación.	8	36%
2.6 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Creación.	2	9%
3. Contextualización de instrumento evaluativo		

3.1 Ofrece ejercicios/tareas/actividades ajustadas al contexto socioeconómico de las/los estudiantes.	22	100%
3.2 Propone instancias que otorgan funcionalidad al aprendizaje contenido en el objetivo a trabajar.	14	64%
Total	22	100%

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida de los dos primeros niveles de enseñanza del establecimiento educacional, reflejan que la totalidad de los instrumentos presentan una explicación sobre la actividad a realizar, menciona el procedimiento de respuesta, se centran en las habilidades cognitivas de reproducción y que se ajustan al contexto socioeconómico de las/los educandos. Lo anterior se observa claramente en cada uno de los instrumentos, en donde, de forma detallada y explícita, se expone cada uno de los pasos que deben seguir los estudiantes para desarrollar su evaluación, al igual que la forma en que deben responder. Las principales habilidades cognitivas potenciadas por los ejercicios/tareas/actividades corresponden a recordar, reconocer e identificar, en desmedro de las otras habilidades. Ningún instrumento de la muestra presentó la habilidad de análisis y un 9% contenía ítemes que requerían la habilidad de creación. Otro aspecto que no estaba presente en los instrumentos fue el de la puntuación en las tareas, lo que se podría explicar con el hecho de que los instrumentos recopilados son actividades de tipo formativo. En los niveles superiores, también se aprecia una baja presencia de puntajes para calificar las evaluaciones. A lo anterior es necesario agregar que un 73% de los instrumentos socializaba el objetivo de aprendizaje, un 27% de las evaluaciones que no otorgaban la posibilidad de conocer lo que se pretendía que el/la estudiante aprendiera. En lo que respecta a la contextualización, los ejercicios y tareas suelen hacer referencia a temas de interés de las/los estudiantes, tales como caricaturas o juegos que son parte de su cotidianidad. La funcionalidad del aprendizaje, también se manifiesta, a través de ejercicios/tareas/actividades que

exponen al/la educando situaciones en donde se hace evidente el uso que le puede dar a lo aprendido.

Tabla 15

Contextualización evaluativa en Primer Ciclo de Enseñanza Básica

Dimensión	1° a 4° básico N = 114	
	N° de instrumentos	% de vinculación con el enfoque de Evaluación Auténtica
1. Transparencia en el proceso		
1.1 Socializa el objetivo de aprendizaje a trabajar.	87	76%
1.2 Presenta explicación escrita sobre actividad a realizar.	100	88%
1.3 Explicita puntajes de ejercicios/tareas/actividades.	4	4%
1.4 Menciona procedimientos de respuesta.	110	96%
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes		
2.1 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Reproducción.	111	97%
2.2 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Conceptualización.	84	74%
2.3 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Aplicación.	88	77%
2.4 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Análisis.	4	4%
2.5 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Evaluación.	20	18%

2.6 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Creación.	11	10%
3. Contextualización de instrumento evaluativo		
3.1 Ofrece ejercicios/tareas/actividades ajustadas al contexto socioeconómico de las/los estudiantes.	96	84%
3.2 Propone instancias que otorgan funcionalidad al aprendizaje contenido en el objetivo a trabajar.	74	65%
Total	114	100%

Fuente: Elaboración propia.

En el primer Ciclo de Enseñanza Básica un 76% de los instrumentos socializan el objetivo de aprendizaje, con lo cual cumplirían con la dimensión de Transparencia en el proceso los resultados. Un 80% presentaron una explicación escrita sobre la actividad a realizar y un 96% menciona el procedimiento de respuesta.

En cuanto a la dimensión de Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes, los porcentajes más altos se concentraron en la habilidad de reproducción, conceptualización y aplicación, representados por un 97%, 74% y 77%, respectivamente. En cuanto a la dimensión de Contextualización de instrumentos evaluativos, el 84% de los instrumentos presenta el ajuste de las actividades al contexto socioeconómico de los y las estudiantes.

En este ciclo de enseñanza, se aprecia que los instrumentos comienzan a proponer con mayor frecuencia ejercicios o tareas que refieren a las habilidades de aplicación, en donde las/los educandos deben llevar a cabo procedimientos para producir una respuesta acertada, estando presente en todas las asignaturas de la muestra. Sin embargo, continúa teniendo una baja presencia las habilidades de análisis, evaluación y creación, tal como se explicó previamente. En cuanto a la contextualización socioeconómica, se mantiene la misma tendencia que en los niveles de Transición 1 y 2, los ejercicios suelen apelar a temas de interés de los

estudiantes y también a situaciones que pueden ser comunes en la interacción con la familia y los pares, presentando en algunos instrumentos una explicación clara sobre la funcionalidad de lo aprendido, otorgando utilidad al contenido evaluado (65%).

Tabla 16

Contextualización evaluativa en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica

Dimensión	5° a 8° básico N = 107	
	N° de instrumentos	% de vinculación con el enfoque de Evaluación Auténtica
1. Transparencia en el proceso		
1.1 Socializa el objetivo de aprendizaje a trabajar.	74	69%
1.2 Presenta explicación escrita sobre actividad a realizar.	105	98%
1.3 Explicita puntajes de ejercicios/tareas/actividades.	23	21%
1.4 Menciona procedimientos de respuesta.	104	97%
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes		
2.1 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Reproducción.	107	100%
2.2 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Conceptualización.	102	95%
2.3 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Aplicación.	91	85%
2.4 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Análisis.	9	8%

2.5 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Evaluación.	12	11%
2.6 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Creación.	25	23%
3. Contextualización de instrumento evaluativo		
3.1 Ofrece ejercicios/tareas/actividades ajustadas al contexto socioeconómico de las/los estudiantes.	89	83%
3.2 Propone instancias que otorgan funcionalidad al aprendizaje contenido en el objetivo a trabajar.	68	64%
Total	107	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en el Segundo Ciclo de son los siguientes: Un 98% de los instrumentos ofrece una explicación escrita de la actividad; Un 97% explicita de forma específica en que deben llevar a cabo el procedimiento de respuesta; el 69% socializa el objetivo de aprendizaje; el 100% de los instrumentos presentan la preponderancia de las habilidades referentes a reproducir; un 95% trabaja la conceptualización y un 85% se potencia la habilidad de aplicar. Pese a que continúan siendo preponderantes las habilidades más básicas, un 23% de los ítemes analizados buscan desarrollar la habilidad de *creación*. dando espacio a la construcción/formulación personal de respuestas con mayor libertad en su desarrollo y resultado. Finalmente, lo que compete a contextualización socioeconómica y funcionalidad, los instrumentos evaluativos obtuvieron un 83% y 64% respectivamente, reflejando que una importante cantidad de la muestra propone ejercicios/tareas que acercan el contenido/aprendizaje a la realidad de los estudiantes, en términos familiares, sociales, gustos/moda y utilidad para el presente y el futuro.

Tabla 17

Contextualización evaluativa en Ciclo de Enseñanza Media

Dimensión	I° a IV° Medio N = 88	
	N° de instrumentos	% de vinculación con el enfoque de Evaluación Auténtica
1. Transparencia en el proceso		
1.1 Socializa el objetivo de aprendizaje a trabajar.	52	59%
1.2 Presenta explicación escrita sobre actividad a realizar.	88	100%
1.3 Explicita puntajes de ejercicios/tareas/actividades.	26	30%
1.4 Menciona procedimientos de respuesta.	87	99%
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes		
2.1 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Reproducción.	88	100%
2.2 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Conceptualización.	88	100%
2.3 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Aplicación.	79	90%
2.4 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Análisis.	26	30%
2.5 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Evaluación.	5	6%
2.6 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Creación.	27	31%
3. Contextualización de instrumento evaluativo		

3.1 Ofrece ejercicios/tareas/actividades ajustadas al contexto socioeconómico de las/los estudiantes.	69	78%
3.2 Propone instancias que otorgan funcionalidad al aprendizaje contenido en el objetivo a trabajar.	49	56%
Total	88	100%

Fuente: Elaboración propia

En el ciclo de Enseñanza Media, no se aprecian grandes variaciones en comparación con los niveles educativos analizados previamente, sin embargo, se observan algunos indicadores con mayor presencia en la muestra. Dentro de estos podemos mencionar que, el 30% de los instrumentos refleja el desarrollo de la habilidad de análisis y un 31% refiere a ítemes que trabajan la habilidad de creación en Enseñanza Media. debido a que se espera que las habilidades denominadas “superiores”, tengan igual o mayor protagonismo que las llamadas “bajas”. Sin embargo, el 100% de los instrumentos se enfocan en las habilidades de reproducción y conceptualización y un 90% en aplicación.

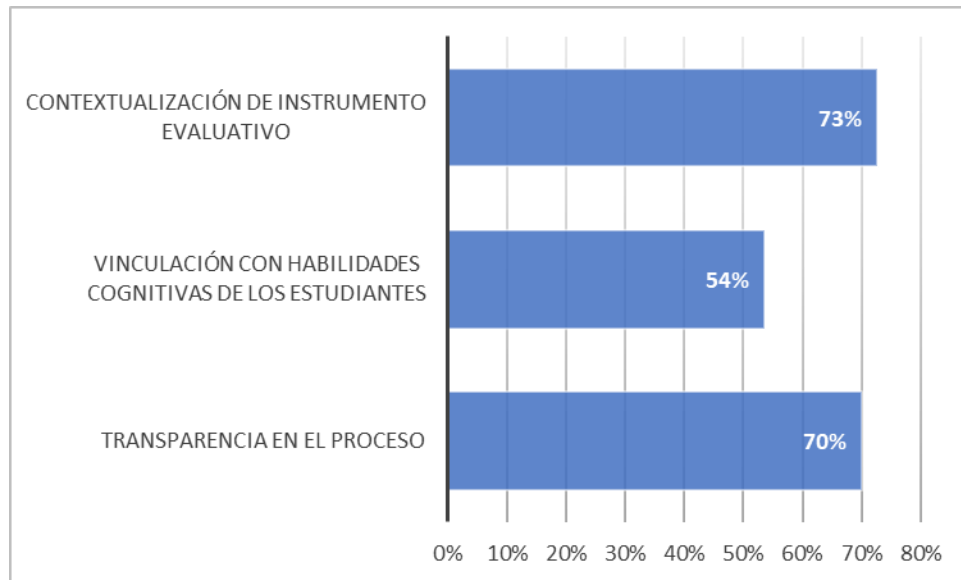
En cuanto a las otras dos dimensiones, se mantiene el 100% de los instrumentos con una explicación escrita sobre la actividad a realizar, un 90% los que mencionan el procedimiento de respuesta, un 59% socializa objetivo de aprendizaje, un 78% contextualiza socioeconómicamente la evaluación y un 56% explicitan la funcionalidad de sus evaluaciones.

4.4 Análisis general de resultados

A continuación, se analizan las dimensiones y su mayor o menor presencia en la muestra total.

Figura 2

Análisis por dimensiones contextualización en la muestra total



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2, refleja el porcentaje obtenido por cada una de las tres dimensiones que conforman la lista de Verificación, para evaluar el nivel de contextualización de los instrumentos evaluativos. Los resultados indican que la dimensión con mayor presencia en la muestra total corresponde a *Contextualización de instrumentos evaluativos*, con un 79%. Esto señala que los ítemes que conforman este apartado se presentan con mayor frecuencia en los instrumentos evaluados, demostrando que los ejercicios/tareas/actividades aplicadas a las/los estudiantes suelen estar relacionados con el entorno cotidiano, generando una mayor proximidad y entendimiento de la evaluación, además de otorgar valor al contenido, proporcionando información sobre la utilidad del conocimiento adquirido y habilidades desarrolladas, permitiendo que las/los educandos interioricen lo aprendido como herramientas que les permitirán tener un mejor desempeño en el mundo laboral o de educación superior.

En un segundo lugar, se observa en un 70% de los instrumentos la dimensión denominada *Transparencia en el proceso*. Este apartado, refiere a concebir los

procesos evaluativos como espacios donde el/la estudiante evaluada pueda acceder y comprender de forma clara y cercana cada uno de los elementos que conforman el instrumento que le será aplicado. En concordancia con lo previamente explicado, el 70% de los ítemes dan relevancia a la explicación de la actividad a desarrollar y el mencionar el procedimiento de respuesta, como se pudo constatar en las tablas anteriormente analizadas.

Finalmente, un 54% de los instrumentos evaluados presentan la dimensión de Vinculación *con habilidades cognitivas de los estudiantes*. En la gráfica 2, se aprecia que este apartado obtuvo la presencia más baja en la totalidad de la muestra, lo cual encuentra sentido en la mayor presencia de ejercicios/tareas/actividades que potenciaban el desarrollo de actividades de reproducción, conceptualización y aplicación, demostrando que los instrumentos evaluados mantienen el enfoque en desarrollar, principalmente, habilidades que se centran en lo memorístico, permitiendo la interpretación, comprensión, ejecución y realización de procedimientos, pero sin propiciar de forma constante el análisis, la evaluación y creación.

4.5 Discusión sobre resultados

A modo de cierre del presente apartado, se procede a presentar una mirada general de los resultados obtenidos. Considerando que el enfoque de EA sostiene la importancia de una vinculación del proceso evaluativo con la realidad del estudiantado, ya sea presente o futura, democratizando la evaluación a través de la cercanía y transparencia del proceso, además de sostener sus principios sobre la base de heterogeneidad del estudiantado, en la presente evaluación de instrumentos creados por docentes se puede sostener, a partir de los resultados, afirmaciones que permiten comprender la lejanía o proximidad con el enfoque de EA. Respecto a Diversificación en el proceso evaluativo, el instrumento aplicado, la Lista de Verificación, arrojó como resultado que un alto porcentaje de la totalidad de

la muestra, si presenta diferentes ejercicios/ítemes, otorgando coherencia con lo plateado por EA, ello se observó en los cuatro ciclos de enseñanza, considerados en la presente evaluación, donde más de la mitad de ellos si poseen diversidad de ejercicios. Sin embargo, en cuanto a respuestas abiertas o cerradas, la muestra no arroja un resultado significativo, solicitando a los educandos que repliquen, con escasa libertad, lo enseñando por los docentes.

En cuanto al *uso del pensamiento estratégico y opciones para el pensamiento divergente/creativo*, se esperaba que los instrumentos evaluativos aplicados en el establecimiento no solo propiciaran el uso, sino que lo requirieran, puesto que se considera un aspecto fundamental dentro del enfoque de EA para desarrollar en los educandos habilidades mentales que superan los niveles de reproducción, conceptualización y aplicación. Los resultados en estas dimensiones superan levemente la mitad de la muestra en algunos niveles escolares en lo que respecta a permitir el uso de estos tipos de pensamientos, sin embargo, al momento de requerirlo de forma explícita, los resultados son deficientes, dejando en evidencia que el uso de la creatividad, la imaginación y el grado de libertad otorgado al momento de responder a un ejercicio/ítem, es escaso en la mayoría de los instrumentos evaluados, independientemente del nivel o ciclo escolar.

Dentro de la diversificación se encuentra la necesidad de promover y generar instancias en donde se potencie el trabajo colaborativo. Siendo este de suma relevancia para desarrollar habilidades sociales que permitan al estudiantado una óptima participación dentro de la comunidad. En este aspecto, la Lista de Cotejo aplicada, consideró evaluar la cantidad de instrumentos que reforzaban el trabajo individual y los que propiciaban el recibir apoyo en el desarrollo de la actividad/ejercicio/ítem. Los resultados en la dimensión de *Tipos de respuestas solicitadas* arrojaron que la mayoría de la muestra, a excepción de los niveles de Transición 1 y 2, se enfocaban en el desarrollo de trabajo individual, obteniendo en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media que la totalidad de los instrumentos solicitan/propician que el estudiante desarrolle la actividad solo, en desmedro del trabajo colaborativo o la posibilidad de recibir apoyo en los ejercicios. Finalmente, en la dimensión referente a las *instancias de reflexión*, la muestra presenta un bajo

resultado, puesto que la mayoría de los instrumentos no propician el desarrollo de esta. Sin embargo, en los niveles de Transición 1 y 2, más de la mitad de la muestra si la requiere, específicamente para potenciar la capacidad de generar una opinión sobre alguna situación/ejemplo de las temáticas abordadas en la actividad.

En cuanto a Contextualización Evaluativa, la Lista de Cotejo se centró en evaluar el nivel de transparencia en el proceso evaluativo, la vinculación de los instrumentos con las habilidades a desarrollar en el estudiantado y la contextualización. Los resultados obtenidos señalaron que gran parte de la muestra presentaba objetivo de aprendizaje, una explicación de la actividad de realizar y el procedimiento de respuesta, siendo todos estos elementos coherentes con el enfoque de EA. Sin embargo, los instrumentos evaluados no arrojaron buenos resultados en lo que respecta al puntaje por ejercicio/ítem, restando transparencia en un aspecto fundamental del proceso evaluativo, puesto que la puntuación a obtener permite que los educandos tengan una idea sobre su aprendizaje. En lo que respecta a las habilidades a desarrollar y medir en los estudiantes, las principales son: Reproducción, Conceptualización y Aplicación, dejando postergadas aquellas habilidades de nivel superior, las cuales son importantes para cumplir con el enfoque de EA en cuanto a potenciar en pensamiento de mayor complejidad. Estas habilidades corresponden a Analizar, Evaluar y Crear. Finalmente, EA, promueve la contextualización de la evaluación en experiencias reales para los educandos, apelando a la importancia de encontrar sentido, funcionalidad y motivación dentro del proceso evaluativo. En esta línea, los resultados obtenidos son positivos, puesto que gran parte de la muestra total y dividida por ciclos presentan la funcionalidad del aprendizaje evaluado y relaciona los contenidos con vivencias, intereses y experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes.

Capítulo V Conclusiones

En este capítulo se procede a exponer las conclusiones, recomendaciones y proyecciones de la presente evaluación. La finalidad radica en dar respuestas a las preguntas y objetivos del trabajo desarrollado y proporcionar sugerencias a considerar para una futura toma de decisiones, en miras a la mejora de los procesos evaluativos y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del establecimiento educacional en cuestión.

5.1 Conclusiones

En las últimas décadas, la evaluación se ha convertido en un tema de suma relevancia, al momento de analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, convirtiéndose en la tercera columna que sostiene el gran dilema de la Educación, ¿cómo mejorar? En esta línea es que surgen, especialmente durante la década de 1980, propuestas que proporcionan directrices relevantes en términos de evaluación para medir y potenciar el aprendizaje en los estudiantes de forma óptima, siendo una de estas alternativas la Evaluación Auténtica. Como ya se expuso previamente EA, se posiciona en el mundo de la educación como una opción importante para dejar atrás la Evaluación Tradicional y sus falencias, teniendo como foco el potenciar habilidades cognitivas de nivel superior (analizar, evaluar y crear), la resolución de problemas, la consolidación de un conocimiento funcional y no meramente declarativo y además de la transparencia del proceso evaluativo, haciéndolo más cercano y “amigable”. En concordancia con lo anteriormente explicado, la presente evaluación decide centrar su análisis de información en dos grandes pilares de EA, la diversidad y la contextualización evaluativa, debido a que conforman la base desde donde se construyen y consolidan los focos previamente explicados de EA. Este enfoque considera al estudiantado como heterogéneo y, por tanto, el docente precisa de diversas estrategias para corroborar el aprendizaje,

además de generar este proceso de forma situada y así establecer una continuidad entre los años de escolaridad, estudios superiores y mundo laboral.

La presente evaluación, se plantea como objeto el evaluar la vinculación de los instrumentos aplicados por los profesores desde el enfoque de EA, puesto que el colegio establece en su Reglamento de Evaluación que su enfoque corresponde a EA, sosteniendo como principales directrices el involucramiento del estudiante en los procesos evaluativos, la implementación de diversidad de estrategias evaluativas y el desarrollo de habilidades superiores en el estudiantado. En coherencia con lo anteriormente expuesto y dando respuesta al objetivo general, objetivos específicos, preguntas y subpreguntas planteadas, las conclusiones son las siguientes:

Desde la perspectiva de diversificación de los instrumentos evaluativos se observó que más de la mitad de la muestra total se ubicaba en las categorías de *muy desvinculado* y *desvinculado* con el enfoque de EA. Este porcentaje representa que gran parte de los instrumentos no cumplieron con lo mínimo requerido para ser considerados como representativos del enfoque, principalmente debido a que un bajo porcentaje de las evaluaciones requería el uso del pensamiento estratégico y explicitaba la construcción de respuestas creativas. Esto refuerza la idea de que los docentes continúan centrando sus formas de corroborar el aprendizaje a través de habilidades de nivel inferior, limitando la presencia de ejercicios o tareas que sean desafiantes para el estudiantado y, que, al mismo tiempo, proporcionen herramientas que les sean útiles para su futuro como estudiantes de educación superior o trabajadores, al momento de verse expuestos a resolver problemas de mayor complejidad, puesto que la creatividad y el pensamiento estratégico, estarían siendo desarrollados de forma sutil y no intencionada. Sin embargo, un aspecto destacable de la muestra consiste en que la dimensión con mayor porcentaje refiere a la diversidad de estrategias. En este punto, la mayor parte de los instrumentos evaluados demostraron cumplir con ofrecer distintos tipos de ejercicios y tareas, que implican formas diferentes de llegar a la respuesta, pese a que, en la mayoría de los casos, podía ser una respuesta no divergente. Algunas evaluaciones sugerían formas de conseguir el conocimiento requerido usando diferentes estrategias, tales

como indagar mediante fuentes audiovisuales, escritas y orales, siendo estas últimas especialmente enriquecedoras, puesto que potencian la interacción con otros sujetos, cooperando con la contextualización del aprendizaje, por lo tanto, además de presentar preguntas de desarrollo, de selección múltiple y de verdadero o falso, en el proceso se permitían diferentes maneras de interiorizar el conocimiento que les otorgaría la respuesta correcta.

Con relación a Contextualización de los instrumentos evaluativos la mayoría de los instrumentos entregan una explicación sobre la actividad a realizar y mencionan el procedimiento de respuesta, de forma clara y cercana, sin embargo, no deja de ser llamativo que solamente dos tercios de los instrumentos socializa el objetivo de aprendizaje, ya que esto es fundamental al momento de transparentar el proceso evaluativo a los estudiantes, otorgando seguridad de que lo que será evaluado es lo que ellos estudiaron o aprendieron en el aula y de forma independiente. Además, la contextualización socioeconómica y la presencia de ejercicios/tareas que otorgan funcionalidad al aprendizaje, añaden concordancia a los instrumentos, con el enfoque, puesto que gran parte de ellos presentaban dichos elementos. La mayoría de los instrumentos presentaban ítemes, que relacionaban el conocimiento con actividades cotidianas, de contexto familiar o relaciones interpersonales, uso de tecnología y redes sociales, específicamente en los instrumentos de la asignatura de Inglés, donde se hacía evidente el uso y relevancia del conocimiento de la lengua extranjera para poder interactuar de manera segura en las plataformas de internet.

Los instrumentos evaluados mostraron una significativa carencia de evaluaciones que pusieran su foco en el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior, siendo el *Análisis*, *Evaluación* y *Creatividad*, los procesos menos solicitados en los diferentes ciclos de enseñanza, convirtiéndose en uno de los principales desafíos para el establecimiento educacional el favorecerlos. Además de procurar el cumplimiento de los elementos mínimos que deben conformar la evaluación en términos de transparencia, como, por ejemplo, que sea especificado si el instrumento lleva calificación o no, con sus respectivos puntajes por ejercicio.

En conclusión, en la presente evaluación queda en evidencia que prácticas evaluativas como el uso de instrumentos evaluativos poco claros en su estructura y en la forma de corroborar el aprendizaje, la permanencia de habilidades inferiores, por sobre las habilidades de nivel superior; indican que los docentes prefieren este tipo de ejercicios/ítemes como reflejo de una manera tradicional de trabajar con el estudiantado. Si bien, se puede apreciar la intención de que los educandos puedan plasmar su visión personal sobre lo aprendido, no es un elemento que se presente de forma constante e intencionada. Los instrumentos evaluados, demuestran contextualización y diversificación, pero siempre apegados a lo tradicional, siendo las preguntas de desarrollo, selección múltiple y verdadero o falso, los ejercicios con mayor presencia, los cuales apelan a la diversidad, sin embargo, dentro de un espacio restringido de acción, lo que hace concluir que, para los docentes del colegio evaluado las respuestas esperadas deben ser predecibles, si es que no repetitivas, asegurándose que la reproducción y aplicación, sean las habilidades base del aprendizaje adquirido. Dentro de los aspectos a destacar, se otorga especial relevancia a la contextualización socioeconómica y la funcionalidad de lo aprendido, demostrando que los profesores son conscientes del impacto que produce el acercar lo aprendido a la realidad de los estudiantes, en lugar de generar un aprendizaje desvinculado. Lo previamente expuesto, señala que aún falta por mejorar las practicas evaluativas docentes, en miras a obtener mejoras en el aprendizaje de los y las estudiantes y en las prácticas de enseñanza de docentes.

5.2 Recomendaciones y Proyecciones

En base a los resultados obtenidos y en miras a la búsqueda de la mejora de los procesos evaluativos futuros del establecimiento educacional, se proponen las siguientes recomendaciones y proyecciones.

Debido a que los procesos evaluativos realizados en el colegio deben ir en directa relación con lo planteado por el Reglamento de Evaluación del

establecimiento, se sugiere realizar monitoreo durante el año académico acompañado de una lista de verificación que incluya las dimensiones consideradas en los instrumentos implementados en la presente evaluación, añadiendo una nueva dimensión sobre *autoevaluación* y *coevaluación*, de manera de constatar el involucramiento real de las/los estudiantes en el proceso evaluativo.

Para una futura evaluación de los instrumentos aplicados por los docentes, se recomienda mantener un registro/respaldo de los instrumentos usados por el profesorado durante el año académico que permita poder revisar y supervisar de manera directa las estrategias usadas durante el año académico.

En coherencia con el monitoreo realizado a los procesos evaluativos, en términos de enfoque de EA, se vuelve fundamental generar retroalimentaciones que colaboren con el trabajo y la mejora en la construcción de material evaluativo. Se sugiere por tanto espacios de retroalimentación individual para cada docente que complementen al acompañamiento docente realizado por la Unidad Técnica Pedagógica.

Además, se recomienda que, a principio de cada año académico, idealmente en el primer Consejo de Profesores, se entreguen los lineamientos evaluativos, especialmente se socialicen las características que deben tener los instrumentos, para que sean coherentes con el enfoque de EA plasmado en el Reglamento de Evaluación.

Finalmente, se proyecta que la evaluación, permitiría una mejora en las prácticas pedagógicas docentes del establecimiento, otorgando un enriquecimiento en el proceso de aprendizaje de los educandos, a partir de información relevante que entregue sustento para las futuras decisiones en términos evaluativos.

Capítulo VI: Metaevaluación

Para comprender el desarrollo de la presente evaluación, es necesario reflexionar sobre las etapas que se llevaron a cabo durante su ejecución, en línea con las necesidades del establecimiento educacional a evaluar, la cual consistía en conocer las características de los instrumentos evaluativos aplicados a los estudiantes, para luego tomar decisiones acertadas, en miras a una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez realizada la recopilación inicial, se procedió a la depuración de la información recabada. Con esta finalidad, se procedió a realizar una revisión exhaustiva, evidenciando que existía una repetición de los instrumentos recopilados. Una vez acabado dicho proceso, se determina que la muestra se compondrá de 331 instrumentos evaluativos aplicados durante el año académico 2021.

El modelo evaluativo que guió el desarrollo de la investigación (CIPP), permitió un análisis más exhaustivo de las características de los instrumentos aplicados en los diferentes niveles educativos, dejando en evidencia, una mínima diversidad de formatos y bajo nivel de exigencia. Promovían el desarrollo individual de tareas propuestas y aportaban mínimos elementos que asignan transparencia al proceso, tales como la declaración del puntaje asignado.

En el análisis de la información, se concluyó que los instrumentos utilizados no dan cuenta de un proceso profundo de evaluación, ni son el reflejo de los planteamientos del enfoque de EA y los Decretos 67 y 83, ambos en vigencia. Con ello se hace muy difícil determinar los reales niveles de logros que obtienen los y las estudiantes

Las conclusiones, resultaron estar en concordancia con las preguntas y subpreguntas planteadas, permitiendo identificar y comprender las dimensiones que tenían mayor y menor presencia en los instrumentos contruidos y aplicados por los

docentes, visibilizando desafíos importantes para alcanzar las mejoras anheladas en términos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Referentes Bibliográficos

- Agencia de Calidad de la Educación (2021). Informe Visita de Evaluación y Orientación Remota 2021.
- Ahumada, P. (2005). La Evaluación Auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* ISSN 0716-0488, 45, 11-24.
- Álvarez, M. y Ramírez, E. (2020). Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias en inglés, lectura crítica, sociales y ciudadanas. *Boletín Redipe*, 9(6), 102-118.
- Amaiquema, F., Vera, J. y Zumba, I. (2019). Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica. *Revista Conrado*, 15(70), 354-360. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Argentina. Paidós.
- Archbald, Doug. y Newmann, Fred. (1988). *Más allá de las pruebas estandarizadas: evaluación del rendimiento académico auténtico en la escuela secundaria*. Washington. Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo (ED).
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bancayán, C. (2013). Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. *Paideia XXI*, 3(4), 109-119.
- Barrientos, E, López. y V, Pérez, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2020, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en modernidad líquida*. España: Gedisa S.A.

- Benavides, L. E. P. (2017). Hacia una práctica evaluativa que favorezca el aprendizaje y mejore la enseñanza. *Revista UNIMAR*, 34(1).
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(2), 95-115.
- Bernard, E. y González-Moreno, P. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*. N° 21(2), julio-diciembre, 2020. ISSN: 0719-4013.
- Bustamante, G. (2019). La evaluación. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/221>.
- Caballero, S., Contini de González, N., Lacunza, A., Mejail, S., & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico: Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (53), 183-203.
- Campos, F., Soengas, X. y Rodríguez, M. (2018). Indicadores de evaluación de los servicios informativos de la radiotelevisión pública. *Profesional de la información*, 27(2), 267-277.
- Cárdenas, F. y Pastrana, L. (2016). *Aprendizaje y evaluación auténtica: experiencias y perspectivas de aplicación*. Kimpres. Universidad de la Salle. Bogotá D.C. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>
- Calatayud, M. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos*, 36, 259-265. ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org).
- Chávez, C. y Rojas, O. (2021). Algunas consideraciones sobre el pensamiento divergente y la creatividad a partir de la resolución de un problema geométrico con múltiples vías de solución. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 107, 91-108.

- Cornejo, C, Vidal, R. y Ruay, R. (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Convergencia Educativa*, n°5, 19-30.
- Covacevich, C. (2014). Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>
- Cubero-Ibáñez, J. y Ponce-González, N. (2020). Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: Percepción de estudiantes de Grado en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 41-69.
- Dewey, J. (1998). *Cómo Pensamos Nueva Exposición De La Relación Entre El Pensamiento Reflexivo Y Proceso Educativo*. España: Paidós.
- Díaz, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- García, C., Herrera, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167.
- Gurrutxaga M. (2021). Lista de cotejo para evaluar la adecuación de trabajos académicos universitarios al formato de artículo científico. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 27, 114-140. DOI: 10.37261/27_alea/5
- Gatti, B. A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123-132.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.

- Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP1. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376.
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (pp. 175 – 196). Madrid: Narcea.
- Laisequilla, M. (2018). Pensamiento reflexivo para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(3), 127-136.
- Maluenda Albornoz, J., Varas Contreras, M., & Chacano Osses, D. (2021). Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería. *Educación*, 30(58), 206-227.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.010>
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(7), 300-319.
- Maya, C. y González, C. (2020). Evaluación y diversidad, de la teoría a la práctica desde una propuesta psicopedagógica. *Revista Mova (Medellín)*, 2(2), 31-45.
- Mejía-Castillo, H. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Rev. iberoam. bioecon. cambio clim.*, 3(5), 734-744.
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto 83*.
<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Mineduc. (2018). *Decreto Supremo 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255&idVersion=2018-12-31>

- Mir, V., Gómez, M., Carreras, L., Valentí, M. y Nadal, A. (2018). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después* (Vol. 53). Narcea Ediciones.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Navarro, N., Falconi, A. y Espinoza, J. (2017). Improving the evaluation process of students in basic education. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69.
- Novak, J (1988). Constructivismo Humano: Un Consenso Emergente. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 6 (3), 213-223.
- Pedreira, M y Cantons, J. (2017). Tareas auténticas: la formación que revierte en la sociedad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 2001-2008.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson. México.
- Pin-Ponce, L., Rivas, Y. y Lucas, J. (2019). Impacto De La Evaluación Auténtica En Los Procesos De Aprendizaje. *Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo* (2° Época). Agosto 2019 - ISSN: 1989-4155.
- Pinedo-González, R., Cañas-Encinas, M., García-Martín, N. y García-González., N. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 74-86. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.173>
- Rodríguez, D. y Giraldo, M. (2019). Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs. *Enunciación*, 24(2), 199-210.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. 1. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 248-258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Rondón, E. (2018). Conocimiento científico en la investigación postpositivista del siglo XXI: De lo externo a lo interno del Ser. *Revista Scientific*, 3(8), 79-99.

- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, 13-28. Recuperado a partir de <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación. México.
- Santos Guerra, M. (1993). La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigado en la Escuela* n°20. Universidad de Málaga.
- Trillo, F. (2005). Competencias Docentes Y Evaluación Auténtica: ¿Falla El Protagonista? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. núm. 45, 2005, pp. 86-102. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://down21chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *Obtenido de* <http://portal.mec.gov.br/index.php>.
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75-82.
- Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica-Grijalbo*, pp. 123-140. España.
- Villarreal, V, Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad En La Educación*, n° 50, pp. 492-509.

Anexos

Anexo 1. Pauta de Evaluación de los Jueces

Estimado/a Académico

Junto con saludarle, le solicito me colabore con su opinión respecto del instrumento que adjunto, que me servirá para poder cumplir con la última parte de mi Tesis de Magister Educacional, consistente en evaluar la vinculación de los instrumentos utilizados por los docentes de un establecimiento educacional de la comuna de Valparaíso para constatar el aprendizaje de sus estudiantes, desde el enfoque de Evaluación Auténtica.

Su opinión será por lo tanto relevante, por lo cual desde ya agradezco su apoyo, mediante la Pauta que a continuación se presenta.

Atte.

Paula Niculcar Parada
Estudiante Magister Evaluación Educacional

PAUTA DE EVALUACIÓN

Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Sobre el nivel de diversificación:			
1.-Respecto a los tipos de respuestas solicitadas			
2.-Uso del pensamiento estratégico			
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo			
4. Consideración de diversidad de estrategias			
5. Instancias de reflexión			
Sobre el nivel de contextualización			
1. Transparencia en el proceso			
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes			
3. Contextualización de ítemes/ejercicios			

Comentarios generales:

Nombre de quien emite opinión como experto:

 Título Profesional:

 Cargo que desempeña:

 Años de experiencia profesional:

Anexo 2. Libro de Códigos y Matriz de Datos

Libro de Códigos

Columna 1	N° de orden		1 al 331
Columna 2	Asignatura	EFI	1
		Inglés	2
		Lenguaje	3
		Matemática	4
Columna 3	Nivel Educativo	pre Kinder	1
		Kinder	2
		1ro a	3a
		1ro b	3b
		2do	4
		3ro	5
		4to	6
		5to	7
		6to	8
		7mo	9
		8vo	10
		I°	11
		II°	12
		III°	13
		IV°	14
Columna 4	Ciclo	Pre básica	1
		1er ciclo básica	2
		2do ciclo básica	3
		E. Media	4
Columna 5 a 13	Dimensión Diversificación	si	1
		no	0
Columna 14 a 25	Dimensión Contextualización	si	1
		no	0

MATRIZ DE DATOS

1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
3	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
4	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
5	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
6	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
7	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
8	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
9	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
10	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
11	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
12	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
13	1	3	2	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
14	1	3	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
15	1	3	2	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
16	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
17	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
18	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
19	1	4	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
20	1	4	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
21	1	4	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
22	1	4	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
23	1	5	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0
24	1	5	2	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0
25	1	5	2	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
26	1	5	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
27	1	5	2	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0

28	1	5	2	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
29	1	6	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
30	1	6	2	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
31	1	6	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
32	1	6	2	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
33	1	6	2	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
34	1	6	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
35	1	7	3	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1
36	1	7	3	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
37	1	7	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
38	1	7	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
39	1	7	3	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
40	1	8	3	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
41	1	8	3	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
42	1	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
43	1	8	3	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0
44	1	8	3	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
45	1	8	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
46	1	8	3	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
47	1	8	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
48	1	9	3	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
49	1	10	3	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
50	1	10	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
51	1	10	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
52	1	11	4	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
53	1	11	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
54	1	11	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
55	1	11	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
56	1	11	4	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
57	1	12	4	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0

58	1	12	4	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
59	1	12	4	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
60	1	12	4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
61	1	12	4	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
62	1	12	4	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
63	1	13	4	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
64	1	13	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
65	1	13	4	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
66	1	13	4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
67	1	13	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
68	1	14	4	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
69	1	14	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
70	1	14	4	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
71	1	14	4	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
72	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1
73	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
74	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
75	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
76	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
77	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
78	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
79	2	2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1
80	2	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
81	2	2	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
82	2	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
83	2	2	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
84	2	2	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
85	2	2	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
86	2	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
87	2	3	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1

88	2	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
89	2	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
90	2	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
91	2	4	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
92	2	4	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
93	2	4	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
94	2	4	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
95	2	4	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
96	2	5	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
97	2	5	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
98	2	5	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
99	2	5	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
100	2	5	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
101	2	6	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
102	2	6	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
103	2	6	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
104	2	6	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
105	2	6	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
106	2	7	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
107	2	7	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
108	2	7	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
109	2	7	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
110	2	7	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
111	2	7	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
112	2	8	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
113	2	8	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
114	2	8	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
115	2	8	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
116	2	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
117	2	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1

118	2	8	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
119	2	8	3	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
120	2	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
121	2	8	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
122	2	8	3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
123	2	8	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
124	2	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
125	2	8	3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
126	2	8	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
127	2	9	3	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
128	2	9	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	9	9	9	9	1	1
129	2	9	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
130	2	9	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
131	2	9	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
132	2	9	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
133	2	10	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
134	2	10	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
135	2	10	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
136	2	10	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
137	2	10	3	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
138	2	10	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
139	2	10	3	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
140	2	10	3	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
141	2	10	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
142	2	10	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
143	2	11	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
144	2	11	4	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
145	2	11	4	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
146	2	11	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
147	2	12	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1

148	2	12	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
149	2	12	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
150	2	12	4	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
151	2	12	4	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
152	2	13	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
153	2	13	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
154	2	13	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
155	2	13	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
156	2	13	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
157	2	13	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
158	2	13	4	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
159	2	13	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
160	2	13	4	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
161	2	14	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
162	2	14	4	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
163	2	14	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
164	2	14	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
165	2	14	4	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
166	2	14	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
167	2	14	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
168	2	14	4	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
169	2	14	4	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
170	2	14	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1
171	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
172	3	3a	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
173	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
174	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1
175	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1
176	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
177	3	3a	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1

178	3	3a	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0
179	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1
180	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
181	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
182	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
183	3	3a	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
184	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
185	3	3a	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
186	3	3a	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
187	3	3a	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
188	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
189	3	3a	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
190	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
191	3	3a	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
192	3	3a	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1
193	3	3a	2	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1
194	3	3b	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
195	3	3b	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1
196	3	3b	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
197	3	3b	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
198	3	3b	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
199	3	3b	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
200	3	3b	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
201	3	4	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
202	3	4	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
203	3	4	2	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
204	3	4	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
205	3	4	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
206	3	4	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
207	3	4	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1

208	3	5	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
209	3	6	2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
210	3	6	2	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
211	3	6	2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
212	3	7	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
213	3	7	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
214	3	7	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
215	3	7	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
216	3	7	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
217	3	7	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
218	3	7	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
219	3	7	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0
220	3	7	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
221	3	7	3	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
222	3	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
223	3	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0
224	3	8	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
225	3	8	3	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
226	3	8	3	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
227	3	8	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
228	3	8	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
229	3	9	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
230	3	9	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
231	3	9	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
232	3	9	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
233	3	9	3	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
234	3	10	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
235	3	10	3	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
236	3	10	3	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
237	3	10	3	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0

238	3	10	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
239	3	10	3	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
240	3	11	4	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
241	3	11	4	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
242	3	11	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
243	3	11	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
244	3	12	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
245	3	12	4	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
246	3	12	4	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
247	3	12	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
248	3	12	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
249	3	12	4	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
250	3	13	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
251	3	13	4	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
252	3	13	4	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
253	3	13	4	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
254	3	14	4	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
255	3	14	4	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0
256	3	14	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
257	3	14	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0
258	3	14	4	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
259	3	14	4	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
260	3	14	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
261	3	14	4	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
262	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
263	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
264	4	3	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
265	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
266	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
267	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1

268	4	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
269	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
270	4	3	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
271	4	3	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
272	4	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
273	4	3B	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
274	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
275	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
276	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
277	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
278	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
279	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
280	4	4	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
281	4	5	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
282	4	6	2	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
283	4	6	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
284	4	6	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
285	4	6	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
286	4	6	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
287	4	6	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
288	4	6	2	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
289	4	7	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
290	4	7	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
291	4	7	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
292	4	7	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
293	4	7	3	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
294	4	7	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
295	4	8	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
296	4	8	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
297	4	8	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1

298	4	8	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	
299	4	8	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	
300	4	8	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
301	4	8	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
302	4	9	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
303	4	9	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
304	4	9	3	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
305	4	9	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
306	4	9	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
307	4	9	3	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
308	4	9	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
309	4	10	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
310	4	10	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
311	4	10	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
312	4	10	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
313	4	10	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
314	4	11	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
315	4	11	4	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
316	4	11	4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
317	4	11	4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
318	4	11	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
319	4	11	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
320	4	12	4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
321	4	12	4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
322	4	12	4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
323	4	13	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
324	4	13	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
325	4	13	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
326	4	13	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
327	4	14	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1

328	4	14	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
329	4	14	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0
330	4	14	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
331	4	14	4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1

Anexo 3. Lista de verificación para evaluar el nivel de diversificación de los instrumentos evaluativos

Lista de cotejo para evaluar el nivel de diversificación de los Instrumentos evaluativos

NIVEL	ASIGNATURA

Dimensiones a evaluar en el instrumento		
1. Diversidad de estrategias	Presente	Ausente
1.1 Propone diversidad de ejercicios/actividades/tareas.		
1.2 Ofrece la posibilidad de respuestas abiertas y cerradas.		
2. Uso del pensamiento estratégico		
2.1 Propone ejercicios/actividades/tareas que requieren el uso del pensamiento estratégico.		
2.2 Presenta ejercicios/actividades/tareas que permiten el uso del pensamiento estratégico.		
3. Opciones para el pensamiento divergente/creativo		
3.1 El instrumento evaluativo explicita respuestas creativas o divergentes.		
3.2 El instrumento evaluativo otorga la posibilidad de respuestas creativas o divergentes.		
4. Tipos de respuestas solicitadas		
4.1 Explicita en sus requisitos el trabajo individual.		
4.2 Ofrece la posibilidad de recibir apoyo en el desarrollo de los ejercicios/actividades/tareas.		
5. Instancias de reflexión		
5.1 Promueve la reflexión del/de la estudiante mediante ejercicios/actividades/tareas.		

Anexo 4. Lista de verificación para evaluar el nivel de contextualización de los instrumentos evaluativos

Lista de cotejo para evaluar el nivel de contextualización de los Instrumentos evaluativos

NIVEL	ASIGNATURA

1. Transparencia en el proceso	Presente	Ausente
1.1 Socializa el objetivo de aprendizaje a trabajar.		
1.2 Presenta explicación escrita sobre actividad a realizar.		
1.3 Explicita puntajes de ejercicios/tareas/actividades.		
1.4 Menciona procedimientos de respuesta.		
2. Vinculación con habilidades cognitivas de los estudiantes		
2.1 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Reproducción.		
2.2 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Conceptualización.		
2.3 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Aplicación.		
2.4 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Análisis.		
2.5 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Evaluación.		
2.6 Presenta ejercicios para desarrollar habilidades de Creación.		
3. Contextualización de instrumento evaluativo		
3.1 Ofrece ejercicios/tareas/actividades ajustadas al contexto socioeconómico de las/los estudiantes.		
3.2 Propone instancias que otorgan funcionalidad al aprendizaje contenido en el objetivo a trabajar.		

Anexo 5. Etapas del estudio

[illegible]