

Alfabetización Evaluativa: Acompañamiento docente para promover la evaluación auténtica

Evaluative Literacy: Teacher Guidance for Promoting Authentic Assessment

Jocelyn Gabriela Alegría Soto¹

Universidad de Las Américas, Santiago- Chile
jocelynalegrias@gmail.com

Cinthia Evelyn Carrasco Díaz²

Universidad de Las Américas, Santiago- Chile
cinthiacarrasco14@gmail.com

Romano Orlando Silva Barbini³

Universidad de Las Américas, Santiago- Chile
romanobarbini888@gmail.com

Karen Núñez-Valdés⁴

Universidad de Las Américas, Santiago- Chile
k.nunez.valdes@gmail.com

Artículo Recibido: 31-01-2024

Artículo Aceptado: 02-07-2024

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.v28i28.157>

Resumen

La alfabetización en evaluación es un dominio descendido en un número importante de docentes, lo que repercute negativamente en el progreso educativo de los estudiantes. Por tal motivo, el presente estudio tuvo como

1 Profesora de Química, Magíster en Educación mención Innovación. <https://orcid.org/0009-0002-6711-3870>

2 Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación mención Innovación. <https://orcid.org/0009-0009-7082-6397>

3 Profesor de Lenguaje y Comunicación, Magíster en Educación mención Innovación. <https://orcid.org/0009-0000-9790-5006>

4 Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Magíster en Educación mención en evaluación educativa, Doctora en Política y Gestión Educativa. Académica investigadora Universidad de Las Américas. <https://orcid.org/0000-0002-6641-6581>

finalidad analizar el impacto de un plan de alfabetización y acompañamiento a docentes por medio de capacitaciones sobre evaluación auténtica. El tipo de investigación fue exploratoria con técnicas de investigación mixtas. Se trabajó con tres docentes de escuelas de diferentes comunas de Chile, que se desempeñan en la asignatura de Lengua y Literatura, en el nivel de 1° Medio y tres investigadores que realizaron el acompañamiento. Para determinar el nivel de alfabetización se realizó un pre- test y un pos-test, los que medían la dimensión “recoger información del aprendizaje”, mientras que para comprobar la efectividad de la intervención los docentes debieron mejorar su último instrumento de evaluación bajo los parámetros de una evaluación auténtica. Los resultados obtenidos demostraron que los docentes tenían un nivel medio de alfabetización en evaluación y desconocían la evaluación auténtica. Además, no se evidenció una mejora en sus competencias evaluativas tras el acompañamiento realizado. Estos hallazgos subrayan la urgencia de alfabetizar a los docentes en evaluación auténtica, destacando la necesidad de generar instancias de formación específicas en este ámbito.

Palabras claves:

Alfabetización, aprendizaje, competencia, evaluación

Abstract

The literacy in assessment is a skill lacking in a significant number of teachers, negatively impacting students' educational progress. Hence, this study aimed to analyse the impact of a literacy and support program for teachers through authentic assessment training. The research conducted was exploratory in nature. It involved three teachers from schools in different districts of Chile, teaching Language and Literature at the 1st year of high school level, and three accompanying researchers. To determine the level of literacy, pre and post-tests were conducted, measuring the dimension of “gathering learning information”. Additionally, to assess the effectiveness of the intervention, teachers were required to enhance their latest evaluation tool according to the parameters of authentic assessment. The results revealed that teachers had a moderate level of assessment literacy and were unfamiliar with authentic assessment. Furthermore, no improvement in their evaluative competencies was observed following the support provided. These findings underscore the urgency of enhancing teachers' assessment literacy, emphasizing the need for specific training opportunities in this area.

Key words:

Literacy, learning, competence, assessment

Introducción

En Chile, los resultados nacionales de la Evaluación Docente del año 2018 (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2019) evidencian que la competencia evaluativa -específicamente en los ámbitos de: evaluación y pautas de corrección utilizadas, relación entre evaluación y objetivos, análisis y uso de los resultados de evaluación- que la mayoría de los docentes se encasillan en los niveles insatisfactorio y básico; lo que sugiere que desde la formación inicial del profesorado (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016) y durante el desarrollo de la profesión, la evaluación queda en un segundo plano con respecto a las metodologías o didáctica. Es de suma relevancia considerar que, como profesional de la educación, el docente debe ser capaz de reconocer la evaluación como un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto al aprendizaje de los alumnos de manera sistemática, para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tal como señala Mateo (2000, como se citó en Zambrano, 2014).

Los bajos niveles de competencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes en Chile es un problema que se ha evidenciado a través de diversos estudios, así lo demuestra Mertler (2015, como se citó en Meckes, 2018) quien indica que la alfabetización evaluativa está dentro de las responsabilidades más críticas de los profesores. La alfabetización evaluativa será entendida como el dominio que poseen los docentes con respecto a la evaluación de los aprendizajes (Jiménez, 2017). Esta permite hacer frente a los desafíos de la sociedad, posibilitando el tránsito desde una evaluación tradicional hacia una evaluación auténtica. A partir de lo descrito, se ha identificado que existe una baja alfabetización en evaluación de los aprendizajes, lo que se traduce en que los docentes realicen evaluaciones tradicionales y descontextualizadas de la realidad de los estudiantes.

Existe consenso académico (Villadrón, 2006; Förster, 2017; Cruz y Quiñones, 2012) con respecto a la importancia de la evaluación en el

desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, así como de una adecuada competencia en las habilidades evaluativas de los docentes. Tal como se indica en el Marco para la Buena Enseñanza, específicamente en el Dominio A, Estándar 4 y en el Dominio C, Estándar 9 (MINEDUC, 2021) y en los Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2014) donde se enfatiza el mejoramiento de los aprendizajes desde una mirada sistémica del proceso de evaluación, en donde el docente es capaz de tomar decisiones a partir de la evidencia obtenida (Meckes, 2018).

Dada esta situación, Schön (1983, como se citó en Gómez y Salinas, 2020), indica que se espera contar con docentes cualificados, capaces de cuestionar el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, así como comprender, analizar, contrastar y reconstruir su conocimiento práctico. La evaluación, como práctica docente, involucra el hecho de dar un sentido, el cual es construido por el sujeto que evalúa en un contexto o situación determinada que no puede ni debe generalizarse (Condemarín y Medina, 2000).

Tal como señala Biggs (2005) si el propósito de los docentes es permitir que los estudiantes aprendan a pensar, decidir y actuar en un contexto real, el tipo de evaluación que se les proponga debe procurar la participación activa donde se demuestre el conocimiento aprendido, en lugar de solo hablar o escribir de este. En este sentido, la Evaluación Auténtica promueve un involucramiento consciente y activo de los estudiantes, el que va más allá de un tipo de aprendizaje memorístico, implica aplicación, contextualización y propósito claro (Montgomery 2002, como se citó en Alcón y Menéndez, 2015).

Stiggins (1995, como se citó en Gómez y Salinas, 2020), señala que los profesores que tienen un conocimiento inadecuado en evaluación a nivel del aula o en medición para la rendición de cuentas al sistema tienen a su vez menor eficacia en sus prácticas de enseñanza, lo que redundará en aprendizajes de menor calidad en sus estudiantes, lo que reafirma lo planteado por Popham (2009) y Rogers y Swanson (2006).

Como indica Popham (2011), existe la necesidad de que los docentes estén alfabetizados, principalmente porque la formación inicial en evaluación educativa es insuficiente. Este mismo autor señala que la alfabetización evaluativa está referida a la comprensión de lo conceptual como de lo procedimental, teniendo en consideración que estos elementos son fundamentales en la toma de decisiones dentro del contexto educativo. Un docente que posee un nivel adecuado de alfabetización evaluativa debería dominar distintos ámbitos para una eficiente práctica pedagógica, tales como: utilizar múltiples evaluaciones que se encuentren en coherencia con sus objetivos de aprendizaje; interpretar los desempeños de los estudiantes; comunicar de forma precisa los resultados a los estudiantes, entre otros (Förster, 2017).

En la literatura se observan vacíos en lo que concierne a estudios relacionados con la alfabetización evaluativa docente. En primer lugar, si bien se constata que existe variada literatura relacionada con la alfabetización evaluativa en los niveles preescolar, básico y universitario, existe escasa literatura que aborde el tema en el nivel de enseñanza media o secundaria. En segundo lugar, se aprecia escasa literatura referida a estudios de Evaluación Auténtica en disciplinas o asignaturas específicas, destacando las realizadas por Amaya (2021) en el área de la ingeniería, y la Cruz y Quiñones (2012) en el área de salud de la Universidad de Veracruz. Además, los estudios existentes, se centran en la alfabetización en evaluación de los docentes que se desempeñan en escuelas en contextos de encierro en establecimientos penitenciarios (Jiménez, 2017).

La evaluación auténtica desarrolla habilidades superiores, ya que se realiza a través de tareas contextualizadas, considerando el poder evidenciar un desempeño significativo en situaciones que permitan capturar la riqueza de lo que los estudiantes han logrado comprender (Vallejo y Molina, 2014). A su vez, este tipo de evaluaciones proveen una instancia de mejora en la calidad de los aprendizajes, constituyendo una parte integral de la enseñanza, evaluando competencias dentro de contextos significativos, y diferenciando evaluación de calificación, junto con utilizar el error como oportunidad de aprendizaje (Condemarin y Medina, 2000). Es por esta

razón que los docentes deberían poseer una alta alfabetización con respecto a la evaluación, entendiéndola como una herramienta que proporciona oportunidades para desarrollar habilidades superiores, tomar decisiones en favor del desarrollo de los aprendizajes y reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

Dado este panorama, el objetivo de este estudio es analizar el impacto de un plan de alfabetización y acompañamiento a docentes de la asignatura de Lengua y Literatura, por medio de capacitaciones sobre Evaluación Auténtica en el nivel de Primero Medio. Se espera a partir de este responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el impacto del desarrollo de un plan de alfabetización y acompañamiento centrado en la Evaluación Auténtica en las competencias de los docentes? y ¿Cómo perciben los docentes la utilidad y relevancia de la Evaluación Auténtica en comparación con los métodos de evaluación tradicionales?

Referentes conceptuales.

Según Moreno (2016) la evaluación constituye la piedra angular del sistema educativo. No se puede comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación. Del mismo modo, la evaluación como elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no debe tomarse como el fin de un proceso educativo, sino como una herramienta para la optimización del aprendizaje. Los actuales sistemas de evaluación son nocivos para muchos alumnos y ese daño surge, entre otras causas, del fracaso para balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula al servicio de la mejora escolar (Escobar, 2014). Este tipo de evaluación del aprendizaje impide a los docentes contar con información oportuna con respecto al desempeño de sus estudiantes, para poder tomar decisiones en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Prieto y Contreras (2008) señalan que la mayoría de las prácticas docentes privilegian la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores. Frente a esta realidad, es urgente construir sistemas de evaluación que equilibren las pruebas objetivas y las evaluaciones formativas en el aula. Según Moreno (2016), se debe encontrar

un balance entre la evaluación del y para el aprendizaje, potenciando esta última y relevando su carácter de mejoramiento de los aprendizajes a partir de la toma de decisiones en base a los logros obtenidos. Sin embargo, para implementar la evaluación del y para el aprendizaje los docentes requieren dominio de la evaluación formativa, de la retroalimentación efectiva, y de la evaluación sumativa, puesto que constituyen componentes claves en el aula para monitorear y certificar aprendizajes (Förster, 2017).

Según Ahumada (2005) la Evaluación Auténtica, es un enfoque evaluativo que se centra en procesos más que en resultados, y en el que interesa que sea el estudiante quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, logrando alcanzar mejoras en la calidad de este. Condemarín y Medina (2000) señalan que la Evaluación Auténtica ofrece a los estudiantes oportunidades de realizar actividades en la sala de clases, relacionadas con la vida cotidiana, las cuales constituyen una importante fuente de recolección de información, para la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Villarroel y Bruna (2019), indican que la Evaluación Auténtica permite relacionar lo que ocurre en la sala de clases con situaciones de la vida diaria del estudiante, logrando vincular lo que se aprende y su uso en la resolución de problemas cotidianos. De esta manera, los estudiantes utilizan el conocimiento para demostrar un desempeño efectivo a través de su aplicación en problemas auténticos. Como indica Villarroel et al. (2018), el núcleo de la Evaluación Auténtica lo constituyen tres dimensiones: realismo, mediante un contexto real; desafío cognitivo, a través de la tarea se construyen conocimientos y se desarrollan habilidades cognitivas de orden superior; juicio evaluativo, donde los estudiantes juzgan de forma objetiva su propio trabajo y el de sus pares.

Autores como Vallejo y Molina (2014), y Brown (2015) plantean ventajas de la Evaluación Auténtica, donde se podría destacar que es posible fomentar y profundizar la participación en el aula, además permite a los docentes establecer criterios evaluativos en conjunto con los estudiantes, promueve su autoevaluación, y lo más importante, sin duda, es que brinda variadas y múltiples oportunidades de aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes en el aula se entiende como una tarea compleja dentro de las competencias que deben dominar los profesores,

por ende, se convierte en un nudo crítico en el ámbito de la práctica docente. Según Förster (2017) la alfabetización evaluativa conlleva la capacidad de diseñar, gestionar y calificar evaluaciones de calidad con el fin de tomar decisiones pedagógicas en base a evidencias. Es decir, el docente debe tener el conocimiento, habilidades y actitudes sobre la evaluación educativa y aplicarlas de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Para evaluar los aprendizajes es necesario que el docente posea un dominio conceptual y disciplinar, así como poseer habilidades y capacidades que le permitan construir evaluaciones de calidad, las que le permitirán recoger, analizar e interpretar los resultados de las evidencias para la toma de decisiones pedagógicas en pos de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (Jiménez, 2017).

La aplicación de buenas prácticas evaluativas por parte de los docentes es fundamental ya que de esta manera se desarrollan aprendizajes de calidad y significativos. En esta misma línea, Meckes (2018), propone la existencia de dimensiones que componen la alfabetización evaluativa (*assessment literacy*): recoger evidencia sobre el aprendizaje; analizar e interpretar evidencias de aprendizajes; retroalimentar formativamente; certificar o calificar el aprendizaje logrado. El grado de dominio en cuanto a la práctica evaluativa de los aprendizajes impacta directamente en las prácticas de enseñanza. Por tanto, se hace imperioso contar con un docente alfabetizado en este ámbito con el fin de abrir espacios de aprendizaje en donde los estudiantes puedan mejorar sus competencias (Förster, 2017) y se justifica precisamente por la importancia de manejar tanto la teoría como la aplicación de la evaluación con foco en el desarrollo de aprendizajes (Jiménez, 2017).

Métodos y materiales

Este estudio es una investigación acción centrada en una intervención educativa, la cual se ha evaluado a través del Modelo de Evaluación como Logro de Objetivos. Se emplearon un Pretest y un Postest para evaluar la efectividad del plan de acompañamiento, ya que este modelo permite verificar si se cumple el objetivo, que es medir la competencia evaluativa en la dimensión de “recoger evidencia del aprendizaje”, utilizando los criterios e indicadores definidos por Saavedra (2001). El Modelo de Evaluación como Logro de Objetivos se deriva de los principios establecidos en la teoría de evaluación basada en objetivos. Tyler propuso que la evaluación educativa debería centrarse en determinar en qué medida se han alcanzado

los objetivos educativos específicos. Este enfoque se utiliza para medir el impacto de intervenciones educativas mediante la comparación de los resultados obtenidos antes y después de la implementación de una intervención, a menudo utilizando pretests y postests (Madaus y Stufflebeam, 2012).

Los participantes de este estudio son tres docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de primero medio. Los docentes pertenecen a tres establecimientos educacionales chilenos, de dependencia mixta (público/privado), ubicados en diferentes zonas del país (Región de Tarapacá, Región de Valparaíso y Región Metropolitana). Se eligió a docentes, porque según las conclusiones del Informe PISA del 2018 (OCDE, 2018), la calidad de un sistema o centro educativo depende de la calidad de sus docentes, siendo estos la piedra angular del sistema, facilitador de aprendizajes significativos, y evaluador de los mismos. En el caso de Lengua y Literatura, es una de las asignaturas que considera mayor cantidad de horas curriculares (MINEDUC, 2016), siendo además incluida en pruebas estandarizadas tanto nacionales e internacionales (MINEDUC, 2022).

La intervención tuvo como objetivo implementar la evaluación auténtica en las aulas, donde los docentes participantes asumieron un rol protagónico en el conocimiento y aplicación de este enfoque evaluativo, en colaboración con los investigadores de este estudio, quienes brindaron asesoría personalizada a través de talleres, donde se presentaron las características de la evaluación auténtica, sesiones de modelado, que se centraron en la revisión de instrumentos evaluativos construidos bajo este enfoque y retroalimentación del trabajo realizado por parte de los docentes al aplicar este tipo de evaluación. Este acompañamiento pedagógico se desarrolló a lo largo de un período de tres semanas.

Para la recolección de la información se utilizaron estrategias mixtas las que como indica Hernández et al. (2014), utilizan las fortalezas de la investigación cualitativa y cuantitativa, tratando de minimizar posibles debilidades en el proceso de recolección y análisis de datos.

Como instrumento cuantitativo se elaboró un pretest con la finalidad de conocer el nivel de alfabetización en evaluación de los docentes que participaron de la intervención. La primera parte del instrumento consta

de una descripción sociodemográfica donde se caracterizó a los docentes según género, edad, años de ejercicio de profesión docente y desarrollo profesional (postgrado). La segunda y tercera parte tomó como referencia la información proporcionada por Meckes (2018), quien propone cuatro dimensiones para medir la alfabetización evaluativa, escogiéndose la dimensión “recoger evidencia del aprendizaje”. El instrumento es de creación propia, y fue sometido a la validación de dos expertos en evaluación educativa. En la primera parte se presentaron preguntas de selección múltiple, donde el docente debía marcar la alternativa correcta y justificar cuando fuese necesario, tales como:

Usted tiene que evaluar la habilidad de analizar e interpretar recursos persuasivos en propaganda y publicidad. ¿Cuál de los siguientes instrumentos evaluativos sería el más apropiado dentro del contexto de evaluación auténtica?

- a) Prueba escrita con selección múltiple.
- b) Prueba escrita con preguntas abiertas de desarrollo breve y extenso.
- c) Exposición oral y con uso del PPT
- d) Ficha bibliográfica.

Al momento de aplicar una prueba objetiva evidencia que una pregunta no estaba bien formulada. ¿Qué acción toma?

- a) La elimina, ya que los resultados no serían válidos.
- b) La deja tal cual
- c) La reformula y se la presenta a los estudiantes en clases para que la contesten nuevamente.
- d) La incluye, reformulada en una próxima evaluación.

Mientras que en la segunda parte del pretest debía contestar preguntas abiertas, las que se evaluaron a través de una rúbrica, la que fue sometida a validación de un docente experto. Un ejemplo de este tipo de preguntas es: La profesora Martínez decide evaluar el OA 8 (Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis...) Para ello, toma el indicador “Formulan una hipótesis considerando su postura personal, el contexto histórico social y visión del mundo presente en su obra.” La profesora, decide realizar una prueba de selección múltiple para evaluar este OA, y su respectivo indicador. ¿Cree usted que el

instrumento elegido por la profesora Martínez es el más adecuado para evidenciar el aprendizaje? Justifique.

El pretest se aplicó a los tres docentes con el propósito de comparar sus competencias evaluativas.

Para determinar si la intervención cumplió el objetivo planteado, se realizó un postest. Este instrumento presentó la misma dimensión que el pretest, pero sus preguntas fueron adaptadas, y validadas por dos docentes expertos. Los resultados del pretest y postest fueron analizados en el programa Excel año 2011.

Junto con el pre y postest, los docentes intervenidos cedieron su último instrumento evaluativo aplicado en aula, el que se analizó en función de sus fortalezas y debilidades. Para determinar si la intervención cumplió el objetivo, los docentes debieron mejorar este instrumento bajo el enfoque de evaluación auténtica, el que fue nuevamente evaluado bajo los parámetros descritos anteriormente y retroalimentado bajo los parámetros de una retroalimentación efectiva (Núñez-Valdés, 2024)

Como técnica cualitativa se realizó una entrevista semiestructurada a partir de un guion de preguntas, elaboradas en función de la comparación de los resultados del pretest y el postest. La entrevista semiestructurada, como indica Hernández Sampieri et al. (2014), se basa en una guía de preguntas, pero además el entrevistador puede introducir preguntas adicionales para precisar los conceptos que en ella aparecen. La decisión de realizar este tipo de técnica cualitativa, no solo se basó en lo anteriormente descrito, sino que también en el tiempo que los docentes intervenidos pueden dedicar a la intervención, junto con la distancia geográfica y las actividades extras que realizan en docencia. La entrevista fue realizada de forma presencial y registrada en audio, para posteriormente transcribirla. Las respuestas de las entrevistas fueron analizadas en programa Atlas Ti.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados agrupados según tipo de metodología.

Resultados cuantitativos:

Pretest: El instrumento fue respondido por tres docentes que se desempeñan en realidades educativas distintas. Este presenta un puntaje total de 48 puntos, donde las preguntas de selección múltiple tienen un valor de 2 puntos, mientras que las preguntas abiertas tienen un puntaje máximo de 4 puntos. De los tres docentes participantes, ninguno obtuvo puntaje máximo, por lo que el porcentaje de logro mínimo fue de 54,16%, y el máximo 70,83%, respectivamente. En la tabla 1 se muestra el puntaje obtenido por los tres docentes, el porcentaje de logro de cada uno y el nivel de alfabetización evaluativa con respecto a la dimensión “Recoger evidencia del aprendizaje”:

Tabla 1

Resultados Pretest “Alfabetización evaluativa”

Docente	Puntaje Obtenido	% de logro	Nivel de alfabetización
A	26	54,16	Medio
B	26	54,16	Medio
C	34	70,83	Medio

Fuente: Elaboración propia

Postest: Una vez realizada la intervención en evaluación auténtica, los docentes intervenidos contestaron un postest, el cual arrojó los siguientes resultados en cuanto a porcentajes de logro y nivel de alfabetización: de los tres docentes participantes.

Los resultados por docente y su nivel de alfabetización se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

Resultados Postest “Alfabetización evaluativa”

Docente	Puntaje Obtenido	% de logro	Nivel de alfabetización
A	23	85,18	Alto
B	13	40,74	Bajo
C	15	55,55	Medio

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 es posible apreciar el desempeño de los profesores intervenidos tras la aplicación del postest, resulta relevante señalar que solo el docente A aumentó el porcentaje de logro respecto al pretest, mientras que los docentes B y C lo disminuyeron, pero mantuvieron el nivel de alfabetización.

A continuación, se presenta la tabla 3, donde se muestra la comparación de los resultados de pretest y postest:

Tabla 3

Comparación de resultados pretest y postest

Docente	% de logro pretest	% de logro postest	Diferencia
A	54,16	85,18	↑
B	54,16	40,74	↓
C	70,83	55,55	↓

Fuente: Elaboración propia

Resultados cualitativos:

Instrumento evaluativo: Los docentes cedieron su último instrumento evaluativo para ser analizado bajo criterios elaborados en función del enfoque de Evaluación Auténtica, determinando debilidades tal como muestra la tabla 4. Posterior a esto, los docentes debieron realizar un trabajo de mejora, en función de la intervención pedagógica, sin embargo, solo el docente B cumplió con esta tarea.

Tabla 4

Debilidades instrumento evaluativo

Docente	Debilidades
A	<ul style="list-style-type: none">· Ausencia de objetivo de evaluación.· Las ponderaciones en los niveles son muy elevadas.· Existen dos evaluaciones dentro del instrumento.
B	<ul style="list-style-type: none">· Ausencia de objetivo de evaluación.· Ausencia de indicadores de evaluación.· Preguntas mal formuladas.· Exceso de un solo tipo de preguntas (nivel básico; Identificar)· El ítem de desarrollo no presenta criterios de evaluación para las preguntas abiertas.· Errores ortográficos.
C	<ul style="list-style-type: none">· Muchas preguntas de selección múltiple.· Objetivo de evaluación muy amplio· Indicadores de evaluación redactados como objetivos· Alternativas que pueden llevar a confusión al estudiante.· Ítems de baja habilidad cognitiva (asociación).

Fuente: Elaboración propia

La mejora del instrumento B corresponde a añadir criterios de evaluación en las preguntas de desarrollo, sin embargo, estos no estaban correctamente redactados, ni demostraban el desempeño a evaluar del estudiante, ya que se centraban en habilidades de bajo nivel de complejidad, como por ejemplo identificar.

A partir de las respuestas de las entrevistas, se realizó una identificación temática desde la que se definieron las siguientes categorías: aprendizajes, ventajas de la evaluación auténtica, contexto y tránsito de la evaluación tradicional a la evaluación auténtica. Además, se agregaron dos nuevas categorías denominadas “planificación” y “tiempo”, las cuales emergieron desde el discurso de los docentes.

Según el análisis realizado, de los 3 docentes entrevistados, el docente A se refirió con mayor frecuencia (8 veces) al concepto de aprendizaje, mientras que el docente C lo hizo 6 veces y el docente B solo en 1 ocasión.

Con respecto a la categoría ventajas de la Evaluación Auténtica, los docentes valoraron principalmente el desarrollo de habilidades, que demostrasen un desempeño real y que el estudiante pudiese tener una participación activa en el proceso de aprendizaje. En cuanto a la categoría contexto, los

docentes se refirieron al tipo de estudiante que hoy se reciben en las aulas, los cuales se caracterizan por ser nativos digitales, habituados al uso de la tecnología.

También se consideró relevante la categoría tránsito de la evaluación tradicional a la evaluación auténtica, donde no hubo consenso sobre esta, porque mientras que para los docentes A y C el tránsito debe ser paulatino; para el docente B debe ser integrado, es decir, combinar evaluaciones tradicionales y auténticas.

La siguiente categoría correspondió a planificación, esta categoría, aun cuando no tiene relación directa con la temática de la entrevista, es una categoría emergente, ya que surge espontáneamente desde los docentes. Los tres docentes concuerdan en la existencia de dificultades para planificar una evaluación de tipo auténtica, principalmente por el desconocimiento del enfoque y el tipo de instrumentos evaluativos.

Por último, para efectos de este análisis, emergió la categoría factor tiempo, donde los docentes coincidieron que la intervención pedagógica se realizó en un tiempo muy acotado, ya que no fue posible llevarlo a la práctica durante el mismo período de clases. Los tres docentes se encontraban realizando labores de cierre y término de año lectivo.

Discusión

En este estudio se analizó el impacto de un acompañamiento en alfabetización evaluativa, específicamente en la dimensión “Recoger evidencia del aprendizaje” (Meckes, 2018) a docentes de la asignatura de Lengua y Literatura en el nivel de Primero Medio, destacándose la relevancia de la evaluación auténtica. A partir de los resultados obtenidos, es posible establecer que los docentes presentaban un nivel medio-bajo de alfabetización evaluativa, lo que coincide con los resultados de la evaluación docente del año 2018 y con estudios como los presentados por Meckes (2007), Jofré (2009) y Mejías (2019) los cuales señalan que las competencias y habilidades docentes con respecto a la evaluación, deben ser desarrolladas desde la formación inicial y durante el ejercicio profesional, debiendo ser evaluadas, ya sea por parte del centro educativo o por algún agente externo. Al respecto, la totalidad de los docentes intervenidos consideran relevante el profundizar en la temática abordada,

pues comprenden la urgente necesidad de mejorar sus prácticas evaluativas mediante la actualización permanente de sus conocimientos, frente a los inminentes cambios de innovación en educación, los que afectan directamente a los procesos evaluativos. Es necesario que los docentes estén alfabetizados, sobre todo porque su formación inicial en evaluación es insuficiente (Popham, 2011).

Con respecto a los instrumentos de evaluación elaborados por los docentes, dos de ellos utilizan pruebas escritas de carácter reproductivo, alineadas con un modelo de evaluación tradicional. Esto confirma lo que indican diversos autores, en cuanto a que los docentes privilegian el control y reproducción de conocimientos, en desmedro del desarrollo de habilidades superiores y de la medición del desempeño de los estudiantes (Prieto y Contreras, 2008; Moreno, 2016), junto con evaluar contenidos aislados y descontextualizados, centrándose en conceptos teóricos, sin ser integrados en comprensiones amplias y en desempeños concretos, reproduciendo así un currículum enciclopedista (Gysling, 2017).

De los resultados cualitativos recogidos en las entrevistas, se puede afirmar que los docentes desconocen nuevos enfoques evaluativos, como es el caso de la evaluación auténtica, sin embargo, según lo señalado en las entrevistas, se encuentran dispuestos a implementarla en su práctica pedagógica, aunque esto signifique disponer de más tiempo para planificar la evaluación.

Los tres docentes participantes de la intervención manifestaron no contar con el tiempo suficiente para planificar la evaluación. Esto se ratifica en informes de la PREAL (2006, como se citó en Cabezas et al., 2016), quien reafirma que el tiempo no lectivo de los docentes es un problema mundial, donde este es escaso para realizar actividades complementarias al trabajo en aula, como son la planificación y la preparación de la evaluación.

Por otra parte, es importante que los centros educativos planifiquen capacitaciones con respecto a nuevos enfoques evaluativos, y no tan solo realicen jornadas de reflexión docente, en las que se analizan los resultados del desempeño de los estudiantes. Esto permitiría la actualización de sus conocimientos evaluativos, y en consecuencia mejorar sus prácticas docentes.

Es importante señalar que el estudio realizado, presenta limitaciones a considerar; la primera tiene relación con la cantidad de docentes participantes (3), los cuales permitieron entregar datos cuantitativos poco representativos, siendo relevante ampliar la muestra. También destaca el incumplimiento de una de las tareas asignadas a los docentes, como fue el caso de no presentar el instrumento de evaluación mejorado que se les había solicitado previamente, el cual era un insumo importante para determinar el logro del objetivo de la propuesta.

Conclusiones

A partir de los resultados surge la necesidad de promover un cambio profundo a partir de aspectos básicos: el individual y el colectivo. Desde el individual, se debe realizar una reinención de la identidad docente en cuanto al posicionamiento frente a la evaluación con el objetivo de tomar conciencia del peso que posee la acción evaluativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde el colectivo, alentar la creación de una cultura de evaluación en el centro educativo, entendiéndolo como los valores, creencias y actitudes que se comparten con respecto a la acción evaluativa en una comunidad. En el nivel macro, las políticas públicas ya se han pronunciado y existe en el MINEDUC un amplio repositorio con material sobre el tema.

En el contexto actual, teniendo en cuenta el rol que juega la escuela a nivel social, se hace relevante contar con profesores y profesoras con un alto nivel de alfabetización evaluativa, ya que la educación chilena requiere de docentes preparados en esta materia, que cuenten con las competencias necesarias para efectuar progresivos cambios en sus prácticas evaluativas, es decir, que estén dispuestos a salir de su zona de confort, con el propósito de mejorar su desempeño profesional.

Con el fin de promover el cambio hacia una mirada evaluativa de la educación, tanto en lo individual como en lo colectivo, es decir, la migración de un paradigma a otro en lo que respecta a identidad docente y la cultura evaluativa, se sugiere la puesta en marcha de autoevaluaciones que les permitan conocer el nivel de alfabetización evaluativa que poseen, a modo de diagnóstico. En este sentido, no basta con ser docentes expertos en metodología y didáctica, sino que tan importante como estas, es el ser competentes en evaluación, pues en definitiva esta constituye la brújula

que guía todo el quehacer pedagógico. Esta autoevaluación debería nacer de los propios centros educacionales, a través de reflexiones permanentes e instancias de análisis de las prácticas evaluativas, siguiendo los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza. Por otro lado, cada centro debería ser capaz de seguir las indicaciones que señala el MINEDUC, con respecto a la evaluación; considerando que estas se encuentran plasmadas en la política pública, la que busca fortalecer la evaluación formativa y sumativa, mejorando esta última a través de la calidad de su diseño y en su uso para promover el aprendizaje.

Queda demostrado que alfabetización evaluativa, es decir, el desarrollo de la competencia de evaluar los aprendizajes de los estudiantes se trata de un proceso complejo en el cual se requiere de soluciones que aborden los distintos ámbitos del fenómeno.

Con respecto a las proyecciones, se debe considerar realizar estudio con un mayor número de docentes y que se desempeñen en diferentes áreas disciplinares, pues de esta manera se ampliaría el número de participantes, permitiendo así obtener resultados que posibiliten la elaboración de un estudio más acabado y profundo. Una segunda proyección interesante, sería realizar un seguimiento en el tiempo a los docentes que se intervinieron, con lo cual se determinaría si estos logran finalmente, cambiar sus paradigmas evaluativos. Otra proyección para futuros estudios sería ampliar las dimensiones que miden la alfabetización evaluativa, es decir, no solo la referida a recoger evidencia del aprendizaje, sino también incluir, por ejemplo: analizar e interpretar evidencias de aprendizajes; retroalimentar formativamente, y certificar o calificar el aprendizaje logrado. Este tipo de estudios si bien requieren de mayores esfuerzos, permitirían evidenciar resultados interesantes en lo referido a competencias evaluativas de los docentes, para posteriormente efectuar cambios específicos a nivel de alfabetización evaluativa en el profesorado.

Referencias.

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>

- Alcón, M. y Menéndez, J. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, (9), 5-17. Disponible en <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/64>
- Amaya, N. (2021). *Diseño, análisis, y evaluación de un método de aprendizaje basado en problemas (ABP) mediado por tecnologías interactivas desarrollado con estudiantes de ingeniería* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional-Universidad de Granada.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A de Ediciones.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 21 (2), Artículo M4. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Cabezas, V., Gómez, C., Inostroza, D., Loyola, V., Medeiros, M., y Palacios, P. (2016). *Uso del Tiempo no Lectivo: Desafíos para Políticas Públicas y Comunidades Educativas*. Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar. Disponible en <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. División de Educación General, Ministerio de Educación República de Chile. Disponible en <https://biblioteca.ipchile.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=15627>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14547>
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, (16), 96-104. <https://doi.org/10.14482/zp.16.133.62>
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>

- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gómez, H. y Salinas, M. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad de Leiden]. Leiden University Scholarly Publications. Disponible en <https://hdl.handle.net/1887/46245>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Jiménez, K. (2017). *Alfabetización en evaluación de los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro de la Región Metropolitana* [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22119>
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/5064>
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2012). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Springer Science & Business Media.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 351-371. Disponible en <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25519>
- Meckes, L. (2018). *Informe final: Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes en educación básica*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17404>
- Mejías, E. (2019). *Evaluación e Identidad Docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias*. [Tesis Doctoral,

- Universidad Autónoma de Barcelona]. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/669597>
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan de Estudio Formación General 1° y 2° Medio*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Planes-de-estudio/>
- Ministerio de Educación (2018). *Política Para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2255>
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza (MBA)*. Disponible en <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf> 22
- Ministerio de Educación (2022). *Programa Lengua y Literatura 1° Medio*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/#doc_general
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula* (1a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., & Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 17(2), 61-72. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA. Editorial OCDE*. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/Politicasdcentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into practice* 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>

- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Rogers, T. y Swanson, M. (2006). *Effective Student Assessment and Evaluation in the Classroom: Knowledge and Skills and Attributes*. Disponible en <https://eric.es.gov/?q=Effective+Student+Assessment+and+Evaluation+in+the+Classroom&id=ED498247>
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del Aprendizaje. Conceptos y Técnicas*. Editorial Pax México.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). Evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Villadrón, M. (2006). Evaluación del Aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Disponible en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la Evaluación Auténtica en Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, (50), 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Bibliotecas UAB. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/284147>

