



ISSN: 1989-0397

**Revista
Iberoamericana
de Evaluación Educativa**

**Noviembre 2018 - Volumen 11, número 2
doi: 10.15366/rie2018.11.2**

**rinace.net/rie/
revistas.uam/rie**



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Nina Hidalgo Farran

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo (Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL)

Sergio Martinic (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Carlos Pardo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES)

Margarita Poggi (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIPE-. UNESCO, Argentina)

Francisco Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.

Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.

María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.

Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.

Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.

Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.

Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.

Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.

Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.

Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.

Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.

Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.

Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

ÍNDICE

Editorial

- Otra Evaluación del Desempeño Docente es Posible** 5
F. Javier Murillo y Nina Hidalgo

Artículos

- Características Personales y Práctica Docente de Profesores Universitarios y su Relación con la Evaluación del Desempeño** 9
José Osvaldo Galván Salinas y Gabriela María Farías Martínez
- Diseño y Validación de una Rúbrica para Valorar la Resolución de Casos Prácticos Relativos a Derechos Humanos** 35
Carla Cubillos-Veja y Magdalena Ferrán-Aranaz
- Evolução do Insucesso Escolar nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, por Sexo, em Portugal** 53
Teresa Filipa Ferreira Lopes y José Alberto Precioso
- Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales** 71
Karla Muñoz Durán y Maite Otondo Briceño
- Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior** 91
Valvanuz Fuentes-Diego e Irina Salcines-Talledo
- Impacto de la Ayuda Financiera en la Persistencia: El Caso de la Universidad de Chile** 113
Macarena Alarcón Valenzuela, María Verónica Santelices, Catherine L. Horn y Pablo González Soto
- Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia** 133
Javier Pascual Medina y David Rodríguez Gómez

Editorial

Otra Evaluación del Desempeño Docente es Posible

F. Javier Murillo *

Nina Hidalgo

Universidad Autónoma de Madrid, España

La evaluación del desempeño docente se ha erigido en pocos años en uno de los temas más controvertidos y conflictivos de los sistemas educativos latinoamericanos. No en vano puede tener consecuencias, tanto negativas como positivas, sobre la carrera profesional del profesorado y con ello, en su salario, en su promoción o en su propia continuidad como docente. Y, reconozcámoslo, en muchos países no se está haciendo tan bien como nos gustaría, como sería deseable.

Sin entrar en el elemento de desconfianza y de control que supone la existencia de este tipo de mecanismos, y que aún está por demostrar si sirve para que mejore su desempeño y el aprendizaje de sus estudiantes, defendemos que es posible una evaluación docente diferente, una evaluación que contribuya a que los docentes trabajen para construir a otro sistema educativo que ayude a una sociedad mejor (Murillo e Hidalgo, 2016).

Y, para ello, quizá haya que comenzar abriendo el debate teleológico de la educación: el debate sobre su finalidad última.

Un brevísimo repaso debe necesariamente comenzar, como casi siempre, con las aportaciones de los filósofos griegos. Aristóteles nos legó un punto de partida de obligada referencia: El fin de la educación es conseguir la felicidad a través la perfección virtuosa. Ese planteamiento individual de la educación llega hasta nuestros días. Así, Tomas de Aquino recoge esas ideas y defiende que el fin último de la educación es hacer de la persona un ser cabal e integral. De ahí hasta nuestros días se generaliza que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, su formación integral. La Declaración de Derechos Humanos lo recoge a la perfección en su artículo 26 y con ello su influencia en las Constituciones de la mayoría de los países.

¿Pero es de verdad el desarrollo individual de los estudiantes la única finalidad de la educación? ¿La construcción de lo social, lo colectivo, lo común, no incumbe a la educación? En realidad, si somos más rigurosos, la Declaración de los Derechos Humanos no se queda solamente en “el pleno desarrollo de la personalidad”; dice exactamente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Sin embargo, esa visión más social de la educación –el fortalecimiento de los derechos y libertades- ha quedado un poco desvaído.

*Contacto: javier.murillo@uam.es

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Si por un momento pensamos que la finalidad última de la educación es tanto el desarrollo de las personas como el desarrollo de la comunidad, muchas de las decisiones educativas toman un cariz diferente, entre ellas la evaluación del desempeño docente.

En el supuesto que la finalidad de la educación, y con ello el papel del docente, sea el de favorecer el desarrollo integral del estudiantado, entonces el fundamento para la elaboración de un modelo de evaluación docente ha de ser la investigación sobre Eficacia docente. Y, en mayor o menor medida, la mayoría de los sistemas de evaluación docente de todo el mundo lo siguen.

Así, sin entrar en modelos latinoamericanos de evaluación del desempeño docente tales como el chileno, el mexicano, el peruano... con propuestas tales como las de Marzano (2013), de Danelson (2011) del AITSL australiano (2011) o la del Departamento de Educación británico (Department of Education, 2011), todos ellos se basan en la investigación sobre Eficacia Docente. De esta forman se incluye en dicha evaluación temas tales como la planificación de las clases, la creación de ambiente convivencia y el clima de aprendizaje o la enseñanza participativa y activa.

Por consiguiente, evaluar el desempeño docente desde el marco teórico de la investigación de eficacia docente es correcto, coherente, quizá con una visión excesivamente individual del trabajo docente y descontextualizado del entorno social en el que se desarrolla la acción educativa, pero está perfectamente justificado si lo que se busca es el desarrollo integral del estudiante. ¡Chapó!

Pero si consideramos que la finalidad de la educación es, también, lograr un mundo mejor, una sociedad más justa, todo lo anterior se convierte en un castillo de arena. En ese caso la referencia y la finalidad ha de ser la Justicia Social y, más concretamente la Educación para la Justicia Social.

La pregunta entonces es ¿qué hacen los y las docentes que trabajan por la Justicia Social? (Adams y Bell, 2016; Cochran-Smith, 2004; Kumashiro, 2015). Abordar la evaluación del desempeño desde la perspectiva de la Justicia Social hace que aparezcan sugerentes ideas muy diferentes a las consideradas hasta ahora.

Desde esta perspectiva, se abre un abanico de alternativas tan amplio que ni podemos, ni queremos, abordar en una humilde y provocativa editorial. Pero sí queremos incidir en un elemento que consideramos nuclear: la consideración del *docente como un intelectual crítico y transformativo* (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

Partiendo de las propuestas ya clásicas de Henry Giroux (1990) y las más actuales de John Smyth (2011) –es decir, combinando la mirada siempre sugerente de la Pedagogía Crítica con el enfoque de la Educación para la Justicia Social–, nos encontramos con una nueva visión del y de la docente como intelectual social que reflexiona, aprende, diseña, construye, y actúa con otros colegas y con los y las estudiantes. Esta combinación teoría/reflexión - acción/docencia se aleja de visiones reduccionistas de un docente individual que trabaja para alcanzar unos estándares externamente marcados y que, con ello, solo consigue estandarizar el conocimiento y a los estudiantes.

Estamos pensando en un intelectual, además, crítico; profundo conocedor de las desigualdades e injusticias (educativas y sociales), de su origen y consecuencias y que trabaja con humildad militante por cambiarlas. Un optimista patológico, pero crítico con la situación y consciente de su corresponsabilidad en las injusticias estructurales. Un o una docente centrado en formar estudiantes como agentes de cambio social y crear una

cultura escolar de compromiso y lucha por la justicia promoviendo unas comunidades unidas y comprometidas (Hytten, 2015).

Un intelectual crítico y transformativo, transformativo y no transformador porque tiene la fuerza para transformar. Que es capaz de alterar radicalmente las condiciones de la educación, así como su proceso y resultados. En palabras de Giroux (1999), intelectuales transformativos para lograr que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p.177).

Si, solo por un momento, imaginamos la labor educativa tan comprometida con lo social como con lo individual, tan militante en el desarrollo integral para lograr una sociedad más justa y equitativa, sin duda estamos pensando en otro docente y, con ello, en otra evaluación del desempeño docente.

La Justicia Social no es una utopía; es un camino. Y el camino es hacer de los y las docentes intelectuales críticos y transformativos que luchen por una sociedad mejor y para ello necesitamos una evaluación de su desempeño diferente orientada al mismo fin.

Referencias

- Adams, M. y Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Londres: Routledge.
- AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Carlton South: Education Services Australia. Recuperado de <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 193-212.
- Danielson, C. (2011). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department of Education. (2011). *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Londres: Department of Education.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hytten, K. (2015). Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice. *Democracy and Education*, 23(2), art. 1.
- Kumashiro, K. K. (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. Londres: Routledge.
- Marzano, R. (2013). *The Marzano Teacher Evaluation Model*. Englewood (CO): Marzano Research Laboratory.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Londres: Continuum.

Características Personales y Práctica Docente de Profesores Universitarios y su Relación con la Evaluación del Desempeño

Personal Characteristics and Teaching Practice of University Professors and their Relation with the Performance Evaluation

José Osvaldo Galván Salinas
Gabriela María Farías Martínez *
Tecnológico de Monterrey, México

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en una institución de educación superior, con el propósito de conocer las características de un profesor inspirador y aquellos factores y prácticas docentes que resultan más significativos para los alumnos cuando evalúan a sus profesores, a fin de generar estrategias para mejorar el desempeño docente. Se utilizaron métodos de investigación mixtos (cuantitativo y cualitativo). Se aplicaron entrevistas y cuestionarios a profesores, estudiantes y administrativos; también se hicieron observaciones de actividades y reuniones. Los factores analizados fueron la práctica docente, la formación académica, experiencia en el ámbito profesional, edad, género y otros. Los resultados indicaron que existe relación entre las características personales y de práctica docente con los resultados de la evaluación del desempeño de los profesores. Se logró, además, identificar las características y prácticas de mayor significancia para esta relación. Se concluyó, asimismo, que las generaciones actuales son exigentes con el desempeño de sus profesores y cuestionan el porqué de cada actividad y la utilidad de la misma para su futuro profesional.

Palabras clave: Evaluación de profesores; Desempeño del profesor; Educación superior; Evaluación del desempeño; Práctica docente; Profesores universitarios.

This article presents the results of an investigation carried out in a higher education institution, with the objective of finding the characteristics of an inspiring teacher and those factors and teaching practices that are more significant for the students when they evaluate their professors, and thus, generate strategies to improve teaching performance. Mixed research methods were used (quantitative and qualitative). Interviews and questionnaires were applied to professors, students and administrators; observations of activities and meetings were also made. The analyzed factors on the professors were the teaching practice, the academic formation, experience in the professional field, age, gender and others. The results indicated that there is a relationship between personal characteristics and teaching practice with the results of the evaluation of teachers' performance. It was also possible to identify the most significant characteristics and practices for this relationship. Also, it was concluded, that current generations are demanding with the performance of their professors and question the reason of each activity and the utility of it for their professional future.

Keywords: Teacher evaluation; Student evaluation of teacher performance; Higher education; Performance evaluation; Teaching practice; University professors.

*Contacto: gabriela.farias@itesm.mx

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 09 de marzo de 2018

1ª Evaluación: 05 de abril de 2018

2ª Evaluación: 20 de junio de 2018

Aceptado: 11 de julio de 2018

1. Antecedentes del problema de investigación

La evaluación docente es una práctica que no necesariamente se utiliza para retroalimentar de manera eficiente a los profesores y ayudarlos a mejorar su labor. Un aporte importante a esta idea es que las pruebas estandarizadas no captan todas las cualidades de un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso (Duncan, 2011), es por esto que siempre se requieren medidas múltiples en la evaluación de maestros, escuelas, distritos y estados.

A continuación, se presenta la revisión de literatura relacionada con el problema de investigación.

2. Revisión de Literatura

2.1. Práctica docente

Puede entenderse como práctica docente (Achilli, 1988) el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. El proceso se desarrolla en el contexto del aula, mismo que pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) proponen otra aproximación al estudio de la práctica docente donde presentan seis dimensiones enlistadas y explicadas a continuación:

- a) *Dimensión personal*: se refiere a la actividad personal realizada por un ser humano. Implica que cada persona es única, con cualidades, características y dificultades que son resultado de vivencias. Un ser en constante evolución con ideales, motivos, proyectos y circunstancias que, de manera natural, se despliegan en la vida profesional.
- b) *Dimensión institucional*: la docencia se desarrolla dentro de una organización con características y regulaciones propias en la cual el maestro, con su trabajo, aporta colectivamente. Es decir, en esta dimensión se reconoce que el actuar profesional de cada maestro está influenciado por su experiencia y pertenencia en la institución.
- c) *Dimensión interpersonal*: esta se enfoca en las relaciones que establece el maestro con las personas que participan en el proceso educativo, es decir, alumnos, compañeros de trabajo, directores y padres de familia. Existen diferencias entre estos individuos, tales como edad, género, escolaridad, intereses, ideologías, preferencias políticas y creencias religiosas; todas estas influyen en el proceso de enseñanza.
- d) *Dimensión social*: la enseñanza se da en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural, económico, industrial y tecnológico muy particular, en el que el resultado de esta práctica influye directamente. Esta dimensión pretende analizar y observar cómo reacciona el profesor a su entorno y contexto social.
- e) *Dimensión didáctica*: se refiere a la función de enseñar y dirigir al maestro para que sus alumnos puedan adquirir el saber colectivo culturalmente organizado y

puedan construir su propio conocimiento. Evalúa la naturaleza y la profundidad con la que los alumnos pueden recrear aprendizajes significativos.

- f) *Dimensión sobre los valores*: la práctica docente no se presenta de manera neutral, conlleva intrínsecamente una referencia axiológica, es decir, un conjunto de valores. Cada maestro transfiere, de forma continua consciente o inconsciente, sus propios valores, su forma de entender el mundo, de valorar las relaciones y humanas y de apreciar el conocimiento.

La suma de estas dimensiones influencia fuertemente en cómo los alumnos forman sus ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad. Se vuelven elementos que deben ser considerados en la evaluación del desempeño docente.

2.2. Evaluación del desempeño docente

Uno de los fundamentos en las teorías administrativas, de gestión y de sistemas de calidad es realizar evaluaciones para poder medir, conocer y mejorar. De igual forma, para poder mejorar, el ámbito educativo debe ser evaluado en sus distintos elementos: investigación, divulgación, administración de instituciones, diseño de programas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, instalaciones, plataformas tecnológicas, recursos pedagógicos o andragógicos y, de los más importantes, el desempeño docente (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). Enfocados en definir la “Evaluación del desempeño docente” en el contexto educativo, Tejedor y García-Valcárcel (2010), afirman que una evaluación es un proceso *complejo y cognitivo*, ya que en él se construyen conocimientos; *instrumental*, porque requiere del diseño y aplicación de determinados procedimientos y métodos; y *axiológico*, debido a que supone siempre establecer el valor de algo. De manera similar, Rueda, Schmelkes y Díaz-Barriga (2014) definen a la “Evaluación del desempeño docente” como el proceso de análisis estructurado, reflexivo y autorreflexivo, que permite conocer la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor del mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa. Su finalidad, dice, es retroalimentar. Uno de sus propósitos es facilitar y promover el cambio (Arbesú y Rueda, 2003). Por otra parte, desempeño significa cumplir con una responsabilidad del mejor modo posible e involucrando de manera interrelacionada los saberes, habilidades, actitudes, valores y competencias de cada uno, buscando siempre la mejora y el logro de niveles de actuación cada vez más elevados.

Los antecedentes muestran que, al limitarse a la comprobación de logros académicos o administrativos obtenidos, las evaluaciones eran sesgadas y poco objetivas (Castillo y Cabrerizo, 2010). Actualmente, la evaluación se ha enfocado más a procedimientos de asesoramiento, de regulación, de reorientación y ordenación de los aprendizajes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores Lukas y Santiago (2014) realizan una clasificación de los antecedentes de la evaluación educativa:

- Antecedentes remotos (2000 a. C.-1900)
- Etapa de la eficiencia y de los test (1901-1929)
- Etapa de Tyler (1930-1945)
- Etapa de la inocencia (1946-1957)
- Etapa del realismo o de expansión (1958-1972)

- Etapa de la profesionalización (1973-a la fecha)

Hay evidencia de que China aplicaba exámenes a los candidatos a ingresar a la administración del estado. Por otro lado, Sócrates utilizaba cuestionarios como parte de su metodología didáctica. También, se han hallado escritos jesuitas de 1599 que servían como guías para estudiar para exámenes escritos. Por otro lado, en 1845 se llevó a cabo un estudio en Boston con el fin de comprobar si las escuelas de esa región daban una educación de calidad a sus alumnos, este acto demuestra la inquietud que existe por construir bases para buscar la mejora educativa, incluyendo la evaluación docente.

La Etapa de la inocencia se vio caracterizada por aportar a la utilización del test: la clasificación y el ordenamiento de los objetivos educativos. A inicios del siglo XX comenzó a haber una investigación educativa más formal con estudios empíricos y técnicas estadísticas. El Círculo de Viena y la Escuela de Chicago hicieron importantes aportes, el primero con el neopositivismo y la segunda con la metodología del enfoque cualitativo. Añadido a esto, Tyler (citado en Angulo y Blanco, 1994) aportó los conceptos de currículum y de evaluación.

La Etapa de expansión se vio favorecida por el gobierno de Estados Unidos, quien destinó fondos federales a proyectos encaminados a lograr metas educativas. Además, mejoró programas curriculares y exigió evaluaciones a profesores y directivos.

Por último, durante la Etapa de profesionalización, la evaluación educativa se vuelve una rama individual del ámbito educativo al separarse de la investigación educativa (García y Vaillant, 2010). Surgen cursos y revistas especializadas en la evaluación educativa.

Actualmente, la técnica de evaluación educativa más utilizada en Norteamérica, Europa y Asia es por medio de cuestionarios de evaluación del docente respondidos por los alumnos (Rueda, 2008). Sin embargo, esta técnica ha creado debate (Theall y Franklin, 2000), pues se considera que hay un uso excesivo de cuestionarios; por otra parte, también se piensa que estos datos pueden resultar útiles para investigaciones más detalladas como la presente. Un problema detectado por estos mismos autores es que la evaluación educativa se ha orientado más a buscar métodos de medición que a buscar la mejora (Theall y Franklin, 2000). Esta revisión de antecedentes muestra que la evaluación educativa es una estrategia importante y en desarrollo, que tiene gran importancia en la toma de decisiones en políticas educativas (Elizalde y Reyes, 2008).

Es importante considerar que la evaluación académica no se reduce a sólo la práctica de transmisión de conocimientos, sino también a cómo los docentes contribuyen a la formación intelectual de los alumnos, la riqueza de los contenidos, las estrategias cognitivas empleadas, la asimilación de competencias y la educación en valores y actitudes para la formación de profesionistas que aporten de manera positiva a nuestra sociedad. Es por esto que Rueda y Díaz-Barriga (2011) consideran que las evaluaciones a profesores se deben realizar en torno a dos aspectos: la parte académica y la docente. Refiriéndose la primera a la impartición de clases, asesorías, tutoría, difusión de cultura, elaboración de materiales didácticos y de investigación. Mientras que la segunda, se enfoca directamente a lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, a su actividad cognitiva. En cuanto al objetivo de las evaluaciones académicas, Andrews y Barnes (1990, citado en Rueda y Díaz, 2011), indican que existen dos posiciones respecto a su función: formativa y sumativa. La primera se centra en los procesos e intenta aportar información sobre las

actividades propias de la función y desempeño del profesor, en busca de su mejora. La segunda está enfocada hacia la valoración del producto o del desempeño docente, siendo esencial asignarle una calificación, como un indicador de la efectividad de su labor.

Un caso de evaluación docente más reciente es el cuestionario de opinión del estudiante utilizado dentro de la Facultad de Medicina de la UNAM. En este caso, el cuestionario fue aplicado a estudiantes que cursaron el 1° o 2° año de la carrera durante el año académico de 2007 a 2008. El estudio recogió 20,136 cuestionarios, cada uno compuesto por 36 reactivos para los cursos de teoría y de 41 para los cursos de prácticas. Estos evaluaban distintos rubros como: Puntualidad y asistencia, Cumplimiento con el programa del curso, Metodología, Materiales de apoyo, Actitud, Evaluación de los aprendizajes, Satisfacción y Actividades prácticas. De la implementación de dichos cuestionarios en la Facultad de Medicina, se concluyó que estos “pueden emplearse para elaborar diferentes comparaciones y reportes institucionales evaluativos sobre el estado que, desde la perspectiva del estudiante –su destinatario principal– guardan las actividades de docencia” (Martínez González, Sánchez Mendiola y Martínez Stack, 2010).

Una investigación similar fue la realizada por Vásquez-Rizo y Gabalán-Coello (2012) en una universidad pública ubicada en el suroccidente colombiano. Fue un estudio cuantitativo con análisis multivariado. Para la investigación se recopiló información de la percepción estudiantil por medio de un cuestionario de opinión de alumnos. Sin embargo, en el estudio colombiano se ingresaron y procesaron las percepciones del jefe inmediato y la autoevaluación de cada maestro. De los resultados arrojados por este estudio se pudo percibir cuáles son los factores que más se toman en cuenta dentro de la comunidad estudiantil y de profesores de la escuela estudiada, al momento de hacer evaluaciones. Además, como se mencionó, también profesores y jefe inmediato realizaron autoevaluaciones, resultando en calificaciones que oscilaban entre “Bueno” y “excelente”. Esto da pie a futuras investigaciones para resolver si estos resultados se deben a que realmente hay altos estándares de calidad o si los profesores responden de forma subjetiva (Vásquez-Rizo y Gabalán-Coello, 2012).

2.3. Prácticas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente

Instrumento es definido por Rueda y Díaz-Barriga (2011) como aquellos objetos o dispositivos específicos que se utilizan para medir, regular o analizar algún proceso. En el caso de la evaluación docente, un instrumento puede ser una prueba, cuestionario, escala de opinión, diario de observación en el aula o entrevistas (Díaz-Barriga y Rueda, 2000).

Hasta el presente, no existe un estándar en metodologías o instrumentos a nivel mundial que midan o evalúen las prácticas educativas. Martínez (2013) comparó dos sistemas educativos de clase mundial, el de Singapur y el de Estados Unidos de América. Observó que el de Singapur se ha caracterizado por obtener importantes reconocimientos educativos y por tener altos estándares de evaluación por maestro. Este sistema se ha vuelto referente como caso de estudio por sus prácticas educativas vanguardistas. De manera similar, el sistema estadounidense muestra grandes avances, de hecho, se posiciona como el país con el mayor número de universidades mejor calificadas a nivel mundial (Guadagni, 2015). A pesar de que ambos son ejemplos de buenos sistemas educativos, presentan enfoques distintos; en Singapur, la práctica educativa está orientada a aspectos afectivos y de desarrollo de la autoconfianza de los alumnos; por otro lado, la

estrategia de Estados Unidos está más enfocada a aspectos técnicos como la claridad de la enseñanza y planificación de clases.

Castillo (2010) plantea la utilización de la observación, la entrevista, los test, las encuestas, las escalas, las fichas, entre otros. Permitiendo así, valorar en cada momento la calidad, el grado de desempeño y las competencias adquiridas y desplegadas para la labor docente. Luna y Torquemada (2008), sostienen que las dos medidas de confiabilidad más utilizadas en la evaluación docente son la consistencia de la medida y la estabilidad de los puntajes a través del tiempo. Estos autores proponen que la validez de los puntajes otorgados por los estudiantes al profesor se estudie desde dos perspectivas: como una medida que muestra la opinión de los estudiantes acerca de la calidad de la instrucción y otra como una forma adecuada de reflejar la efectividad de la enseñanza.

A través de estudios realizados por él mismo, Páramo (2008) ha concluido que las evaluaciones realizadas por los alumnos hacia los docentes, no deben ser la única herramienta utilizada para evaluar a los profesores. Factores tales como el género, la personalidad, el tipo de trato, entre otros, pueden afectar y sesgar la evaluación que un alumno haga de su profesor, es por esto que concluye que no debe ser el único instrumento. Martínez (2013) desarrolló estudios que le permitieron notar que, ya sea en vivo o en grabación, la observación del docente es una herramienta útil.

Martínez (2013) también habla sobre el propósito y el uso que se da a los resultados de las evaluaciones hechas a los profesores. Estos van desde brindar incentivos a los maestros mejor evaluados, proveer de información para las políticas educativas e identificar las prácticas eficaces con el fin de encontrar modelos de enseñanza innovadores que puedan ser replicados en todo el sistema. Añadido a esto, las evaluaciones también permiten identificar a los maestros con ciertas problemáticas que pueden ser actitudinales, de capacitación, limitaciones de competencias, y otras.

Tejedor y García-Valcárcel (2010) hablan de una doble función de las evaluaciones docentes. La primera, siendo instrumento técnico de control a modo de diagnóstico, incorpora una perspectiva de análisis que prevé ciertas hipótesis explicativas que facilitarán la toma de decisiones. La segunda supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, que reciben los resultados de sus evaluaciones como oportunidades de mejora personal y académica.

3. Método

Realizar trabajo de investigación en el tema de educación demanda comprensión en muy diversas dimensiones. Shulman (1986, citado por Pereira Pérez, 2011) plantea que:

El conocimiento no crece de forma natural e inexorable. Crece por las investigaciones de los estudiosos (empíricos, teóricos, prácticos) y es por tanto una función de los tipos de preguntas formuladas, problemas planteados y cuestiones estructuradas por aquellos que investigan. (pp. 9-10)

El método o enfoque metodológico que se empleó en esta investigación fue el mixto. La razón para elegir este enfoque es que permite obtener y potenciar las ventajas de cada paradigma, el cualitativo y el cuantitativo (Alvarado, Canales y Pineda, 1994). Esto, con la idea de disminuir la probabilidad de dejar fuera elementos críticos que pudieran aportar a la investigación.

Pérez (2011) señala que a partir de los años 90's, los métodos de investigación mixtos cobraron auge y se hicieron muy útiles en campos como la educación, la medicina, la enfermería, la comunicación y la psicología. Con su tesis demuestra que el uso de más de un enfoque de investigación potencia la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad, como es nuestro caso de estudio.

Johnson y Onwuegbuzie (2004) se refieren a los diseños mixtos como el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio.

Merriam (2009, citado por Valenzuela y Flores, 2011) define como metodología cualitativa al enfoque que se deriva de filosofías constructivistas, fenomenológicas y de interaccionismo simbólico. Se trata de una investigación centrada en las personas que construyen sus mundos y en los significados que atribuyen a sus experiencias, a fin de entender el fenómeno de interés desde la perspectiva de los participantes y no desde la del investigador. En cuanto a la metodología cuantitativa, la define como aquella que en su faceta de *ex post facto* o llamada también no experimental, estudia información después del hecho y formula explicaciones del fenómeno de estudio.

Otra característica del estudio es ser transversal o de prevalencia, que, según García y Huerta (1998), este tipo de estudios mide simultáneamente la exposición a uno o varios factores, así como a la variable de interés, por lo que brinda información acerca de la frecuencia y distribución de diferentes factores. El indicador para cuantificar la frecuencia es la prevalencia. Agregan que, dado que la medición se realiza en un período único, breve y bien limitado hace que el costo de estos estudios no sea tan alto. La parte descriptiva del estudio según Aránguiz, García, Rojas, Salas, Martínez y Mac (2010) es porque se trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta, la cual puede incluir los siguientes tipos de estudios: encuestas, casos, exploratorios, causales, de desarrollo, predictivos, de conjuntos y de correlación.

3.1. Preguntas y objetivos

De manera conjunta, se plantearon los siguientes objetivos a cubrir en la investigación:

- a) Describir parte de las características y prácticas de un profesor que obtiene una evaluación del desempeño docente sobresaliente.
- b) Describir parte de las características y prácticas de un profesor que obtiene una evaluación del desempeño docente deficiente.
- c) Establecer una metodología que permita retroalimentar a los profesores de los resultados de la evaluación docente en función de las características positivas, para mejorar su desempeño.

La pregunta que se definió para esta investigación es la siguiente: *¿Cuál es la relación entre las características personales y de práctica docente con los resultados de la evaluación del desempeño de los profesores por parte de los estudiantes?*

3.2. Tipo de investigación e hipótesis

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo (Stake, 2010) de tipo no experimental; es decir, sin control de la variable independiente y técnica de análisis de datos descriptiva. Se presentaron también las hipótesis siguientes:

Ho = Hipótesis nula. No existe relación entre el constructo características personales y el constructo de práctica docente con el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Ha = Hipótesis alterna. Existe relación entre el constructo características personales y el constructo de práctica docente con el resultado de la evaluación del desempeño docente.

El constructo “características personales” comprende las variables siguientes:

- Edad
- Género
- Grado de Estudios
- Experiencia Profesional
- Vinculación (si el profesor realiza actividades profesionales fuera de la institución escolar)

El constructo “prácticas docentes” comprende las variables siguientes:

- Promedio de grupo
- Cantidad de alumnos reprobados
- Cantidad de faltas registradas
- Semestre del curso
- Innovación Educativa (uso de la tecnología, estrategias didácticas)

3.3. Justificación

El propósito de realizar esta investigación fue obtener información que pudiera contribuir a retroalimentar, desde una perspectiva diferente, a los profesores de un departamento académico en la universidad privada en la que se realizó este estudio y que, semestre a semestre, son evaluados en su desempeño docente por los alumnos. Los maestros siguen de cerca el desarrollo de este sistema evaluativo y se preguntan qué prácticas docentes son empleadas por los profesores que resultan evaluados de forma sobresaliente. Así mismo, para el director de un departamento académico, es importante conocer qué variables inciden en el desempeño de sus profesores, con el fin de apoyarlos para mejorarlo.

Además, en este caso de estudio se realizó una investigación de enfoque mixto para comprender una parte del fenómeno de la evaluación del desempeño docente. Asimismo, el caso buscó profundizar desde la perspectiva de los diferentes actores, como son los profesores, alumnos y directivos del Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas de la universidad donde se realizó el estudio.

Se considera que este enfoque mixto es el idóneo para esta investigación porque permite obtener información y extraer conocimiento de las técnicas y herramientas cualitativas y cuantitativas, además de contrastar los resultados para aproximarnos a conclusiones más acertadas.

3.4. Participantes

Los participantes en esta investigación fueron profesores y directivos del Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas de una universidad privada ubicada al norte de México y alumnos pertenecientes a la misma universidad. Se utilizó la información

generada por los cuestionarios de evaluación de desempeño de profesores aplicadas; es decir, 9300 encuestas durante los semestres de los años 2015 y 2016. Estos datos representaron uno de los elementos sólidos del estudio, aportando a la viabilidad, ya que se encuentran debidamente organizados y estructurados en una base de datos construida expresamente para esta investigación. Se consideraron además algunas variables que definen las características personales y las de práctica docente. También se realizaron entrevistas a alumnos en semestres actuales, se llevaron a cabo observaciones en clases y se hicieron grupos de enfoque con alumnos para hablar sobre las encuestas que ellos responden sobre sus profesores cada final de semestre.

La población de profesores en el Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas al momento del estudio era de 20 de tiempo completo y de 60 de tiempo parcial. Del total de 80 docentes y, mediante una muestra dirigida en función de sus atributos de desempeño docente, se seleccionaron 6 para entrevista y 6 para observaciones. Dentro de cada grupo de 6 profesores, se ubicaron 2 de desempeño sobresaliente, 2 de desempeño promedio y 2 de desempeño por debajo del promedio.

3.5. Instrumentos

Para esta investigación se contó con acceso a la base de datos de los resultados de las evaluaciones de desempeño realizadas por los estudiantes de los cursos de contabilidad y finanzas de los últimos tres semestres. Además, se obtuvo el acceso a información de carácter personal, currículums y promedios de calificaciones de los grupos donde los maestros del estudio desempeñaron su labor. Por otro lado, se utilizaron también los siguientes instrumentos:

Cuestionarios. Es un conjunto de preguntas estructuradas, enfocadas y estandarizadas que se responden en un formulario impreso o a través de medios electrónicos (Valenzuela y Flores, 2011). Como ya se mencionó, se utilizó la información de, aproximadamente, 9300 cuestionarios diseñados para la evaluación del desempeño docente de los alumnos a cada uno de sus profesores en los semestres enero-mayo y agosto-diciembre de los años 2015 y 2016. Dentro de la institución de estudio, estos cuestionarios son conocidos como ECOA, que es un instrumento institucional con confiabilidad, validez y consistencia. A pesar de que no se cuenta con el valor de confiabilidad preciso, es un instrumento que se ha usado consistentemente durante varios años (*ver Apéndice C*). Cada pregunta se califica del 1 al 5 donde el 1 significa el mejor desempeño y el 5 el peor desempeño. La información fue procesada de acuerdo a un ordenamiento descriptivo de los participantes de acuerdo a la edad, semestre y género. Además, se utiliza el promedio de calificaciones obtenido por los profesores, llamado Percentil, para establecer su desempeño y ubicarlo como profesor a ser recomendado por los alumnos, profesor que crea reto intelectual, profesor motivador o profesor inspirador.

Elizalde y Reyes (2008) hablan sobre la evaluación docente basada en la evaluación de los alumnos, mencionan que es uno de los modelos más utilizados y de más antigüedad. Además, “sirve para retroalimentar el trabajo dentro del aula. Si existe consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos respecto a un mismo profesor, es posible decir que es un modelo confiable” (Elizalde y Reyes, 2008).

Entrevistas. Se realizaron entrevistas a profesores y a directivos. Estas fueron semi-estructuradas con siete preguntas abiertas y dejando espacios de libre expresión para

captar información valiosa y particular de cada profesor. Se utilizó un documento de confidencialidad para solicitar consentimiento para grabar. Se realizaron seis entrevistas en total, dos a profesores con resultados altos de evaluación, dos a profesores con resultados bajos y dos a profesores con resultados intermedios. Los profesores fueron de planta y cátedra. Se realizaron también dos entrevistas a Directivos del Departamento Académico acerca de los resultados obtenidos por los profesores y la utilidad del programa de evaluación.

Observaciones. Es una técnica de recolección de datos que puede ser utilizada en las investigaciones cuantitativa y cualitativa. El tipo de observación naturalista está asociada con la antropología y la psicología; es usada por los investigadores para adentrarse en los contextos a fin de comprender la cultura y procesos de los grupos (Valenzuela y Flores, 2011). Se llevó a cabo seis observaciones de clases completas impartidas por los maestros. Se observaron tres clases de maestros de los mejor evaluados y tres clases de maestros menos favorecidos en su evaluación. Las observaciones se centraron en: a) el estilo de comunicación verbal y no verbal del profesor, b) participaciones de los alumnos, c) ambiente de confianza y d) motivación.

Grupos de enfoque. Es un conjunto de entrevistas dirigidas por un moderador a un grupo pequeño de personas y con una temática en común. Típicamente son grupos de seis a ocho personas y con un nivel de conocimiento del tema similar (Morgan, 1997). En este estudio se realizaron dos grupos de enfoque con alumnos, en grupos de 12 a 16 y moderados por el investigador. La muestra se seleccionó de forma aleatoria. Esta actividad se llevó a cabo en un aula especialmente diseñada para esta técnica con la tecnología adecuada, como equipo de grabación, mobiliario, *lay out* de distribución y condiciones de privacidad y sonoridad.

3.6. Estrategias de análisis de datos, validez y confiabilidad

Al ser esta una investigación con enfoque mixto, el análisis de la información fue también mixto, procesada con enfoque cuantitativo y cualitativo. Para la parte cuantitativa se utilizó el paquete computacional Statgraphics. Mientras que, para la parte cualitativa se utilizó el software Atlas.ti.

La validez de un instrumento consiste en que mida lo que tiene que medir (autenticidad) (Corral, 2009) y responda a la pregunta: ¿con qué fidelidad corresponde el universo o población al atributo que se va a medir? Respecto a la confiabilidad, esta debe responder a la pregunta: ¿con qué exactitud los ítems, reactivos o tareas representan al universo de donde fueron seleccionados? Es decir, la confiabilidad designa la exactitud con que un conjunto de puntajes de pruebas mide. Existen instrumentos utilizados para recabar datos que, por su naturaleza, no ameritan el cálculo de la confiabilidad, como son: entrevistas, escalas de estimación, listas de cotejo, guías de observación, hojas de registros, inventarios, rúbricas, entre otros. Sin embargo, se requiere estimar o comprobar su validez (Cisterna Cabrera, 2005). En el caso particular de la encuesta ECOA y de la cual se ha tomado y procesado gran cantidad de información para este estudio, al ingresar el alumno al portal de la encuesta, se entiende que es un instrumento validado para este fin, sin embargo, se aclara que se busca que el alumno la conteste con objetividad y honestidad.

Además de asegurar la validez y confiabilidad de los instrumentos para que el estudio sea riguroso y consistente, se emplearon, donde fuera aplicable, las siguientes técnicas de los

autores Valenzuela y Flores (2011): Triangulación de datos, de metodología y con la teoría y verificación con los participantes. De esta forma, se contrastaron los datos obtenidos entre los diferentes sujetos participantes en la investigación, confirmando los resultados.

4. Resultados

Para el manejo de los datos y el procesamiento de la información, es conveniente realizar categorizaciones. Estas permiten observar similitudes o discrepancias, relaciones, conjunciones u oposiciones. De tal manera que emerja información significativa para el investigador y el estudio. Valenzuela y Flores (2011) afirman que debe quedar muy claro que las categorías son abstracciones derivadas de los datos, no los datos por sí mismos.

Retomando la pregunta de investigación planteada y los objetivos, se da continuidad a encontrar las diferentes respuestas, utilizando dos categorías definidas de estudio para establecer una estructura de información. La categoría uno es: Prácticas y características que favorecen el desempeño sobresaliente; y la categoría dos: Prácticas y características que no favorecen el desempeño sobresaliente. Posteriormente, las prácticas y características obtenidas bajo los diferentes enfoques se analizan y contrastan para su interpretación final.

4.1. Discusión de resultados con respecto a la pregunta de investigación. Enfoque cuantitativo

La base informativa aquí analizada fue el producto de aproximadamente 9,400 encuestas realizadas por alumnos matriculados de todos los semestres en las carreras académicas que ofrece el Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas de una universidad privada. El instrumento se aplicó en 469 grupos con 56 distintos profesores en los semestres enero-mayo y agosto-diciembre de los años 2015 y 2016.

La investigación aquí realizada se basó en un estudio factorial que, de acuerdo a Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables y que, además, estas relaciones pueden explicarse a partir de una serie de variables latentes denominadas factores, siendo el número de factores substancialmente menor que el de variables. Donde también, este tipo de modelos se obtienen de las ideas básicas de los modelos de regresión lineal y de correlación parcial. Este autor basó su publicación en investigaciones psicológicas, donde el análisis factorial analiza un conjunto de variables observables (ítems, subtests o tests) y cada una de las cuales puede considerarse como un criterio.

Los datos se adecuaron y normalizaron en una base de Excel y, posteriormente, se trataron y analizaron usando el programa estadístico Statgraphics. Se buscó encontrar relación entre la variable definida como dependiente: Evaluación del Desempeño Docente (EDD), que es la calificación de alumnos a profesores al final del semestre y que evalúa temas como metodología y actividades de aprendizaje, comprensión de conceptos en términos de su aplicación en la práctica, interacción con el profesor y la asesoría recibida, sistema de evaluación, reto intelectual, guía del aprendizaje y profesor como inspirador. Y la relación con las variables definidas como independientes que son: experiencia profesional del docente, grado último de estudios del profesor, número de alumnos que reprueba al final del curso, su género y edad.

El paquete Statgraphics realiza, mediante algoritmos de suma de cuadrados y modelos matriciales, el planteamiento de una ecuación con los factores que mayor contribución aportan la variable dependiente, eliminado de todos los demás factores. La ecuación resultante con sus coeficientes es la siguiente:

Modelo de ecuación general es:

$$Y = K + c_1 + c_2 + c_3 \dots + C_n$$

Ecuación para nuestro estudio particular:

$$EDD = K + (1,51)A + (2,04)B + (21,01)C + (11,8)D + (1,42)E$$

Donde el factor A es la experiencia del profesor, la tenga o no en la parte laboral. El factor B es grado del profesor, maestría o doctorado. El factor C es el número de alumnos reprobados por grupo, hasta dos o más de dos. El factor D es el género, masculino o femenino. Y finalmente el factor E, indica la edad de los profesores, definida por los siguientes rangos: de 35 a 45 años, de 46 a 55 años y de 56 a 70 años.

Los estadísticos descriptivos particulares que dan base al presente estudio se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Resultados estadísticos descriptivos del estudio

Número de grupos escolares analizados	465
Promedio de calificaciones	8,87766
Desviación estándar	0,877417
Coefficiente de variación	9,88343 %
Error estándar	0,0406892
Calificación mínima (valor mínimo)	2,83
Calificación máxima (valor máximo)	10,0
Rango (resta del valor mayor al menor)	7,17

Fuente: Datos procesados del paquete Statgraphics Plus.

Este cuadro 1 proporciona los datos que dan soporte y estructura del análisis de los datos presentados, como el número de grupos a los que se les hizo la encuesta y que aparecen en este análisis estadístico. Siendo 465 grupos con un promedio de 20 alumnos, suma alrededor de 9300 alumnos encuestados. También se observa que el promedio de calificaciones emitidas es de 8,87. Así como el coeficiente de variación de los datos que se expresa en porcentaje, 9,8% para este caso, donde no hace ver la variación entre la media y nuestra variable que es la calificación otorgada al docente. Indicando menor del 10%, lo que permite congruencia estadística para desarrollar el estudio.

El cuadro 2 muestra cinco de las variables que afectan al constructo Evaluación del desempeño docente (EDD), analizadas en el programa Statgraphics. Resultando estadísticamente significativas con el 95% de confianza, siendo el factor C, número de alumnos reprobados por curso y el factor D, el género. Esto se debe a que los factores antes mencionados son inferiores a 0,005, por lo tanto, resultan en un efecto estadísticamente significativo.

Cuadro 2. Análisis de varianza de efectos principales. - Tipo III Suma de cuadrados, con intervalos de confianza del 95,0%

FACTOR	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	CUADRADO MEDIO	COEFICIENTE F	VALOR P SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
A (experiencia del profesor)	1,07148	1	1,07148	1,51	0,2203
B (grado del profesor)	1,45324	1	1,45324	2,04	0,1536
C (número de alumnos reprobados)	14,9413	1	14,9413	21,01	0,0000
D (género)	8,39131	1	8,39131	11,80	0,0006
E (edad)	2,01881	2	1,00941	1,42	0,2429

Fuente: Datos arrojados del paquete Statgraphics Plus.

Posteriormente, se corrió el análisis del modelo para conocer si existen interacciones significativas entre los factores, encontrándose las siguientes: AE, experiencia profesional con la edad; BD, el grado con el género; BE el grado con la edad y, finalmente, DE que es el género con la edad (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Análisis de varianza para efectos con interacciones

FACTOR	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	CUADRADO MEDIO	COEFICIENTE F	VALOR P (SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA)
AB	1,0294	1	1,0294	1,63	0,2026
AC	0,706665	1	0,706665	1,12	0,2909
AD	0,00198931	1	0,001989	0,00	0,9553
AE	11,8792	2	5,93962	9,40	0,0001
BC	0,0000020	1	0,000002	0,00	0,9986
BD	9,45042	1	9,45042	14,95	0,0001
BE	5,70103	2	2,85052	4,51	0,0115
CD	1,48638	1	1,48638	2,35	0,1259
CE	1,82785	2	0,913925	1,45	0,2367
DE	13,0832	2	6,5416	10,35	0,0000

Fuente: Datos procesados y emitidos por el paquete Statgraphics Plus.

Se observa que el factor que más influye significativamente como interacción es la edad del profesor. Aunque no arroja resultados específicos del nivel de la edad, refleja que es estadísticamente influyente como interacción. Clave que puede ser un tópico a desarrollar para futuras investigaciones.

4.2. *Discusión de las características y prácticas de los profesores y su impacto en la evaluación del desempeño docente. Con enfoque cualitativo*

La parte de la investigación cualitativa de este estudio se desarrolló en la misma universidad privada también con alumnos y profesores de las carreras profesionales que ofrece el Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas. Se entrevistó a tres profesores de tiempo completo con experiencia de más de 20 años en cátedra, dos de ellos con nivel de doctorado y uno con dos maestrías, además de múltiples cursos y diplomados que robustecen su currículum y los tres con experiencia internacional docente. Se realizaron observaciones con profesores en tres grupos de, aproximadamente, 30 alumnos cada uno. Estos profesores fueron seleccionados con base en que el profesor uno resultó

altamente favorecido en las encuestas el profesor dos medianamente favorecido y el profesor tres, que resultó menos favorecido; sin hacerlo saber al investigador hasta concluir la recolección de datos para evitar el sesgo. Cabe mencionar que la trayectoria académica de estos profesores es sobresaliente. Los dos primeros con más de 20 años en la docencia y grado de maestría y el tercero con menos años en la docencia, pero con reconocida experiencia en el aspecto laboral.

Con respecto a la observación de campo, esta se realizó en tres grupos de aproximadamente 15 alumnos cada uno. Los dos paneles de entrevistas, *focus group* con total de 9 alumnos participantes, se realizaron a estudiantes de carreras administrativas de los últimos cuatro semestres.

Como actividad inicial, se realizó la transcripción de la información obtenida con los diferentes instrumentos de investigación que se aplicaron: entrevistas a profesores, observación de clases y *focus group* con alumnos.

Para facilitar el entendimiento de los datos en este enfoque metodológico, estos se organizaron en unidades o categorías para mejor visualización y comprensión, permitiendo así encontrar patrones o discrepancias entre ellos y seleccionar la información significativa que a los fines y objetivos de la investigación compete. La primera categoría es: Las características y prácticas que impactan favorablemente en la Evaluación del Desempeño Docente (EDD). La segunda categoría es: Las características y prácticas que impactan desfavorablemente en la EDD.

Las características se seleccionaron de acuerdo al número de comentarios y evidencias redundantes encontradas con los instrumentos. La influencia de la característica que favorece o desfavorece se muestra clasificada como alta, media o baja en el cuadro 4. El orden de presentación no es escalonado y los resultados encontrados fueron que se muestran a continuación.

Con el estudio cualitativo y producto de los múltiples recursos de este enfoque, se logró conformar y concluir que el modelo de un profesor inspirador para los alumnos de las carreras económicas y financieras, debe presentar las características siguientes:

Docente atento y cortés con sus alumnos, no presentando momentos de indiferencia. Con experiencia práctica fuera del ámbito escolar en la materia que esté impartiendo. Que muestre ejemplos y casos prácticos que relacionen la teoría con la práctica. Con pensamiento flexible para adaptarse a las muy diferentes generaciones que ingresan cada semestre. Que deje ver su lado humano al interesarse en aspectos no únicamente escolares del alumno. Bien vestido y creativo al diseñar ambientes de aprendizaje. Y por último, y situación que requeriría más trabajo colaborativo entre alumnos y maestros, con interés por disminuir el índice de reprobación.

Cuadro 4. Categorización de hallazgos con la metodología cualitativa

CATEGORÍA NO.1: CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS QUE IMPACTAN FAVORABLEMENTE EN LA EDD	CATEGORÍA NO.2: CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS QUE NO IMPACTAN FAVORABLEMENTE EN LA EDD	GRADO DE INFLUENCIA
Características personales del profesor: atento, cortés, con variantes en el tono de voz, adecuada postura corporal	Indiferencia hacia los alumnos	Alta
Experiencia práctica en la materia que está impartiendo el profesor y dominio de su contenido	Que el profesor imparta una materia sin experiencia práctica	Alta
Profesor con bajo índice de reprobados	Profesor con alto índice de reprobados	Alta
Interés personal por alumnos de temas extraescolares, generando relación de confianza personal.	Poco interés	Alta
Relación del contenido teórico de la materia con casos prácticos aplicables y su futura aplicación en su vida profesional		Alta
Flexibilidad hacia las características que presentan cada diferente generación	No flexibilidad	Alta
Tipo de vestimenta y arreglo personal lo más cuidada posible	Aspecto descuidado, mal vestido y desarreglado	Media
El currículum académico del profesor, enfocado al grado de doctorado o maestría. Además de otras capacitaciones y actualizaciones referentes a la materia impartida		Media
Diseño y construcción de ambientes de aprendizaje	La poca variedad de las técnicas de enseñanza	Media
Capacidad de recibir crítica y desarrollar autocrítica	No reconocer errores	Media
Dirigirse a los alumnos por su nombre	No recordar el nombre de sus alumnos	Media
Vincular a los alumnos con el entorno en proyectos finales o parciales		Media
Presentar retos a los alumnos		Media
Fomentar el trabajo colaborativo con los alumnos y cambiar roles en los equipos		Baja
Establecer disciplina en clase		Baja
Sentido del humor		Baja

Fuente: Observación de campo.

6. Discusión y conclusiones

Retomando el objetivo principal de la presente investigación, que es describir las características y prácticas de un profesor que le llevan a obtener una evaluación de su desempeño docente como sobresaliente, se puede concluir que, a partir de los datos obtenidos por métodos cualitativos y cuantitativos, se ha logrado describir dichas características y prácticas, pretendiendo que esta sea un aporte significativo para la construcción del conocimiento en este campo del saber del área de la educación.

6.1. Con respecto a las características y prácticas que influyen favorablemente en la evaluación del desempeño docente

En respuesta a la pregunta de investigación planteada, ¿cuál es la relación entre las características personales y de práctica docente con los resultados de la evaluación del desempeño de los profesores por parte de los estudiantes pertenecientes a la universidad de estudio?, se puede concluir que, efectivamente, existe una relación directamente proporcional. Además, se logró identificar las características y prácticas de mayor significancia para esta relación, mismas que se mencionan en el siguiente párrafo.

Con la riqueza de la información producida al evaluar a 469 grupos, con 56 distintos docentes que arrojaron, aproximadamente, 9300 encuestas procesadas durante los años 2015 y 2016, y analizando ciertas características de los profesores como fueron su género, edad, número de alumnos que reprueban por semestre y si contaban con experiencia fuera del ámbito escolar o relacionada con la materia impartida, estadísticamente se concluye que influye significativamente si un profesor tiene un bajo índice de reprobación en su grupo y si su género es femenino, en ser favorablemente evaluado.

Con respecto a la influencia de la cantidad de alumnos reprobados, es necesario indagar más, si esto significa que un menor número de reprobados implica un mayor interés del profesor en el aprendizaje de sus alumnos y no necesariamente que el profesor sea “fácil” o de “poca exigencia”. Aquí es necesario relacionar los resultados con otras variables del desempeño del profesor. Posteriormente, se buscó encontrar características que, combinadas, influyeran significativamente en una evaluación favorable, resultando que la edad, se presenta como factor más influyente. A mayor edad mejor evaluado en forma combinada.

De los resultados presentados en el cuadro 4, se pudo observar que los alumnos aprecian que sus maestros cuenten con características y cualidades que los ayuden a relacionarse con sus estudiantes, que creen un ambiente de confianza y respeto. Además, reconocen también a aquellos profesores que no sólo conocen de su materia, sino que tienen experiencia llevándola a la práctica. Por el contrario, un profesor que tiene un alto número de reprobados o que no se interesa por sus alumnos, tiende a recibir una mala calificación. Algunos otros aspectos que se consideraron en las pruebas, pero que para los alumnos no resultan tan necesarias en sus profesores, son, por ejemplo, su sentido del humor, que recuerde el nombre de los alumnos o que planee actividades en equipo. En resumen, según los resultados presentados en este cuadro, los alumnos desean, a grandes rasgos, que sus profesores conozcan y sepan implementar su materia y que, además, sepan relacionarse con sus estudiantes.

6.2. Con respecto a la evaluación del desempeño como un instrumento de mejora continua para la práctica docente

Haciendo referencia al objetivo planteado de la metodología de retroalimentación al profesor de las características personales y prácticas docentes que le pueden llevar a obtener una calificación más favorable con sus alumnos, se propone un sistema de gestión basado en el ciclo de Deming (Deming, 1989). Las fases del ciclo son: Planear, Hacer, Verificar y Actuar. En la fase de Planear se realiza la documentación; es decir, se estructura el plan de introducir las nuevas prácticas de enseñanza y modificación de características personales. En la fase de Hacer, se ejecuta el plan y se generan evidencias documentadas

de lo realizado. En la fase de Verificar se miden los resultados obtenidos. Finalmente, en la fase final de Actuar, se replantea lo primeramente documentado con base en los resultados obtenidos. Como se observó, es un ciclo donde, en cada cierre, se produce madurez en el proceso de enseñanza.

La evaluación de desempeño docente, debe ser un proceso que pueda abordarse desde diferentes perspectivas. La opinión de los alumnos, siempre será valiosa pues ellos son los principales beneficiarios del quehacer docente. Sin embargo, la opinión de los colegas y de los superiores, en combinación con un ejercicio de autoevaluación alineado a un plan de desarrollo personal, constituyen insumos que hacen que el profesor sienta como propia la evaluación, no como un mecanismo externo de control, sino como un medio para su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

6.3. Con respecto a futuras investigaciones sobre evaluación del desempeño docente

Será interesante indagar a mayor profundidad sobre las variables de género y cantidad de alumnos reprobados, las cuales resultaron estadísticamente significativas con la evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos. Puede pensarse en las características que derivan del género femenino como cualidades de carácter que un profesor, independientemente de su género, podría desarrollar. Y, además, indagar por qué esas características son reconocidas como favorables para ser un buen profesor desde la perspectiva de los alumnos.

Con respecto al índice de reprobación, sería interesante comprender más allá del número de alumnos reprobados y aprobados como mero indicador de desempeño, o de exigencia, o de falta de ella, si hay un interés genuino por parte del profesor de lograr el aprovechamiento de todos sus alumnos, mediante una cuidadosa planificación de contenidos, evaluaciones y retroalimentación, antes del desenlace del fin de cursos.

Finalmente, es necesario tomar conciencia de que las generaciones actuales son altamente reflexivas con respecto al desempeño de sus profesores. Cuestionan el porqué de cada actividad y la utilidad de esta en su vida profesional futura. Sin mencionar que tienen acceso a múltiples fuentes de información para obtener datos sobre el currículum académico de su profesor, su experiencia laboral y la pertinencia y validez de los contenidos que enseña en su materia, por lo que la exigencia hacia el profesor actual es cada vez mayor y esto resulta en un reto para las instituciones educativas. Hoy más que nunca, los estudiantes requieren de un profesor más allá de la exposición de contenidos, lo que la tecnología, el Internet y las redes sociales no pueden proveerles: experiencia, guía e inspiración para lograr el éxito en su preparación académica y en su vida profesional.

Referencias

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-18.
- Alvarado, E., Canales, F. y Pineda, E. (1994). *Metodología de la Investigación*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Angulo J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

- Aránguiz, H., García, V., Rojas, S., Salas, C., Martínez, R., y Mac Millan, K. (2010). Estudio descriptivo, comparativo y correlacional del estado nutricional y condición cardiorrespiratoria en estudiantes universitarios de Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 37(1), 70-78. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182010000100007>
- Arbesú, M., y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 36, 56-64.
- Cantú D. J. H. (2011). *Desarrollo de una cultura de calidad*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Castillo Arredondo, S. (2010). *La práctica de la evaluación educativa: materiales e instrumentos*. Madrid: Pearson.
- Castillo Arredondo S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://doi.org/10.25267/Rueda.2015.07>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 33(19), 224-247. <https://doi.org/10.15517/rce.v0i141.12480>
- Deming E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Díaz-Barriga, F. y Rueda M. B. (2000). *La evaluación de la docencia perspectivas actuales*. Ciudad de México: Paidós Educador.
- Duncan, A. (2011). *Duncan tells teachers: change is hard*. Recuperado de <https://www.ed.gov/news/speeches/change-hard>
- Elizalde Lora, L. y Reyes Chávez, R. (2008). Key Elements for the Evaluation of the Teaching Performance. *RELIEVE*, 10(spe), 1-13. <https://doi.org/10.7203/relieve.10.1.4331>
- Ferrano, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, enero-abril, 18-33. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i2.11269>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. Ciudad de México: Paidós.
- García, C. M., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea Ediciones.
- García de la Torre, G. S., y Huerta Alvarado, S. G. (1998). Consideraciones metodológicas y análisis simple de los estudios transversales. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 55(6), 348-56.
- Guadagni, A. A. (2015). El ranking de las universidades en el mundo y en américa latina. *Centro de Estudios de la Educación Argentina*, 39.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Lukas J. y Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa* (2a. ed.). Madrid: Alianza Editorial.

- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, especial*, 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/201>
- Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.2>
- Martínez González, A., Sánchez Mendiola, M. y Martínez Stack, J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente: Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-18. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/247>
- Morgan, D. L. (1997). *The focus group guidebook*. Nueva York, NY: Sage.
- Muñoz Cantero, J. M., Rios de Deus, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs evaluación de la calidad. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134. <https://doi.org/10.7203/relieve.8.2.4362>
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 11-30. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.7>
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/196>
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Rueda, M., Schmelkes, S. y Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVI(145), 190-204. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70645-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70645-2)
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-459. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68205>
- Theall, M. y Franklin, J. (2000). Creating responsive student ratings systems to improve evaluation practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 45-105. <https://doi.org/10.1002/tl.8308>
- Valenzuela González, J. R., y Flores Fahara, M. (2011). Fundamentos de investigación educativa: El proceso de investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(1), 99-124. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1914>
- Vásquez-Rizo, F. E., y Gabalán-Coello, J. (2012). La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educación y Educadores*, 15(3), 445-460.

Apéndice A

Entrevistas realizadas a profesores (Transcripción)

Entrevista No. 1, a profesor con grado de Doctor y ex directivo del departamento. Con 35 años de experiencia docente

1.- *¿Cómo calificaría su interés por enseñar?*

Inicia en mi juventud, enseñando a mis cuatro hermanas, amigos y amigas y eso despertó mi interés. Tuve una maestra, María del Carmen de la Garza, primera mujer graduada en el Tec de Contador Público y una de las primeras también en obtener MBA (Master Business Administration) en Indiana, EU. Yo también estudié una maestría en España y MBA en NY. Continuando con el la maestra Carmen, me invita a dar clases en el Tec. Desde que fui su alumno, la consideraba muy buena maestra, fue motivadora y con mucha paciencia. Por lo que decidí integrarme al Tec como profesor. Al principio traté de imitar su estilo de enseñanza, a lo largo de los años he desarrollado mi propio estilo de enseñanza y así llevo cerca de 35 años.

2.- *¿Qué habilidades pedagógicas o prácticas considera necesarias para enseñar?*

Considero el sentir empatía con los alumnos, el dominio del contenido de la materia, hacerles ver la importancia de la clase que se imparte. Y no solo para el cumplimiento del programa de su carrera, sino la utilidad también en el ambiente laboral. Resumidas en competencias, actitudes de aprender, valores y resaltando el trabajo en equipo. También desde luego, la interacción con el alumno de temas no necesariamente de clases. Te comento que a mis clases siempre me gusta llegar temprano y charlar de otros temas con mis alumnos para conocer sus costumbres, pensamientos, entre otros temas. Considero también muy importante el buscar o propiciar que los mismos alumnos, descubran y se conecten con el motivo por el cual están estudiando lo que están estudiando.

3.- *De esas habilidades, ¿cuáles considera influyen directamente en la calificación que el alumno otorga al profesor?*

Todas las anteriores.

4.- *¿Qué otros factores considera que pueden incidir en el resultado de la evaluación?*

La rigidez de horarios y actividades y en ocasiones de exámenes. El esmero por explicar y que el alumno entienda. Ser justo en las evaluaciones, nada fácil. Además que el maestro prepare la clase porque de contrario los alumnos siempre se dan cuenta.

5.- *¿Qué recomendaría a un colega para mejorar su práctica docente?*

Culturalmente, en México ir a la escuela es una actividad triste. En EU observo que los alumnos van a divertirse. Lo comprobé con mis hijos. Por lo cual podrían los colegas, crear ambientes de enseñanza en las aulas más lúdicos. Mostrar a los alumnos información actualizada de la materia y ponerla en un contexto aplicable.

6.- *Considera que el tipo de materia influye en la evaluación?*

No.

7.- *¿Desea agregar otras aportaciones?*

Si, considero que de los millenials evalúan o ponderan el peso de cada actividad a realizar y deciden hacerla o no. Además que ésta generaciones recientes le demandan más esfuerzo y competencias al momento de impartir la clase. Por lo que se requiere como profesor, encontrar “Diferentes formas de enseñar lo mismo”. Por mi experiencia en otros países de Europa y EU, considera que ellos le dan más importancia a la preparación y socialización hacia la vida laboral que la cantidad de conocimientos que el alumno adquiera. Contrario en nuestro país.

Entrevista No. 2, a profesor con grado de Doctor y ex directivo del departamento. Con más de 25 años de experiencia docente.

1.- ¿Cómo calificaría su interés por enseñar?

Tengo el convencimiento que el trabajo de enseñar influye positivamente en las personas por lo que esta profesión me motiva a ser cada vez mejor. Me resulta absorbente y apasionante.

Cuando imparto clase, me se olvida del resto de las cosas. Vivo el enseñar como una película donde esta actividad demanda alta concentración y trabajo mental y eso resulta placentero. Como comentario adicional, he notado que cuando imparto clases duermo mejor que cuando no. Mi interés también es dejar un buen recuerdo en sus alumnos y no pasar inadvertido. Entre mejor desempeño como docente realice, se multiplica a la parte social.

2.- ¿Qué habilidades pedagógicas o prácticas considera necesarias para enseñar?

Lo más básico es la conexión que pueda hacer con los estudiantes. Porque es difícil enseñar cuando un alumno tiene miedo o no respeta al profesor. El conjunto de las habilidades pedagógicas nos debe llevar a lograr recuerdos y aprendizajes significativos en los alumnos para que cuando lo requieran, busque en su memoria, en sus apuntes, sepa a quién recurrir y lo puedan aplicar.

3.- De esas habilidades, ¿cuáles considera influyen directamente en la calificación que el alumno otorga al profesor?

Definitivamente todas y las más posibles, pero reitero muy importante ganarse la confianza de los alumnos. Identificar y conocer a cada uno de los alumnos, saludarlo en los pasillo y de preferencia por su nombre. Eso lo conecta con la clase.

4.- ¿Qué otros factores considera que pueden incidir en el resultado de la evaluación?

Muy importante hacer “liga” con los alumnos. Porque de lo contrario, si los alumnos ni el nombre del profesor se aprenden, menos recordarán los conceptos de la clase que les pueden servir en su vida profesional, aunque hayan aprobado la materia. Lograr la atención del alumno no es fácil porque está compitiendo con 4 ó 5 colegas por la atención de los alumnos.

Considero que difícilmente un profesor que es “blando”, salga mal evaluado. Puede ser que no salga bien evaluado pero no mal. Es un relación de reciprocidad, si el maestro es exigente, el alumno así será en la evaluación. Si el maestro exige poco, es probable que el alumno lo califique bien sin mucha exigencia.

5.- *¿Qué recomendaría a un colega para mejorar su práctica docente?*

Principalmente que cubrieran los programas académicos. Que se ocuparan hacia un verdadero interés de que el alumno logre el aprendizaje, no aprobar por complacer. Trabajar con enfoque de largo plazo con los alumnos, no al corto plazo. Y trata de mantener al margen el riesgo de la vanidad intelectual por ser el profesor en el aula la máxima autoridad. Y reconocer que hay alumnos que son más listos que el profesor.

6.- *Otras aportaciones.*

En el cuestionario de evaluación del desempeño docente, ECOA, no le preguntan al alumno si de verdad aprendió y si merece pasar la materia. Aquí observo un área de oportunidad importante. Porque considero que el objetivo primordial es el aprendizaje y claro, también muy importante es el alumno se siente cómodo pero no por encima del aprendizaje. Me gusta esta analogía, de realizar un viaje. Llegar al destino es lograr aprendizaje y el grado de comodidad como se realizó el viaje, sería lo que actualmente se evalúa más en el ECOA. Otra área de oportunidad en la metodología de las evaluaciones podría ser, por ejemplo, evaluar al principio del curso y al final pero por personas independientes.

Respecto al ofrecimiento de oferta educativa, observo que la en la actualidad hay una lucha por conservar y atraer alumnos a las escuelas privadas. Con la posible práctica de caer en la complacencia hacia el alumno. Y esto desde los niveles básicos de educación hasta la educación profesional. Por lo que la exigencia del maestro al alumno se puede ver comprometida. Énfasis en que el alumno aprenda, no que obtenga 10 ó 9 u 8 de calificación. Que pueda salir con promedio de 7 pero que sea competitivo laboralmente. También considero que se deberían implantar mecanismos para detectar si un alumno tiene fallas de aprendizaje en el transcurso de su carrera, y mecanismos para corregirlas

7.- *Considera que el tipo de materia influye en la evaluación?*

No.

Entrevista No. 3, a profesora con maestrías y post grados. Con más de 25 años de experiencia docente.

1.- *¿Cómo calificaría su interés por enseñar?*

Me gusta mucho enseñar. Desde joven me inicio dando catecismo. Siento una realización cuando imparto clase y puedo observar la cara de los alumnos que le están entendiendo. Además estoy en aprendizaje constante porque varios de los alumnos trabajan en despachos o en sus empresas familiares.

2.- *¿Qué habilidades pedagógicas o prácticas considera necesarias para enseñar?*

Principalmente vocación y formación académica. Conocimiento amplio de la materia, así como contar con experiencia en la práctica laboral. Liderazgo, ser un profesor motivador e inspirador. Llevar un programa y ser estructurado. Ser flexible, adaptarse a los cambios de cada nueva generación. Contar con técnicas didácticas. Y desde luego, ser feliz dando clases.

3.- *De esas habilidades, ¿cuáles considera influyen directamente en la calificación que el alumno otorga al profesor?*

El conocimiento amplio de la materia a impartir. Desplegar este conocimiento de la mejor manera posible. Bien preparada y estructurada la clase y presentar casos prácticos. La experiencia personal en empresas. Influye el impartir diplomados o clases en otras universidades. Viajes con los alumnos, nacionales y extranjeros. Utilizar tecnología en el salón de clases. Actividades interactivas o colaborativas. No únicamente resolver los casos de los libros, sino conectarlos a una aplicación práctica.

4.- ¿Qué otros factores considera que pueden incidir en el resultado de la evaluación?

Estar preparado con un buen curriculum como varias maestrías, doctorados y certificaciones. Ser un maestro actualizado. Poner retos a los alumnos y promover su participación.

5.- ¿Qué recomendaría a un colega para mejorar su práctica docente?

Ser dinámicos porque las generaciones cambian. No solo basarse en mostrar diapositivas o un Excel. Vincular a los alumnos con el entorno en proyectos finales o parciales. Realizar viajes de prácticas a las empresas y cuestionarlos sobre mejoras que se pudieran realizar. Fomentar el trabajo colaborativo con lo alumnos y cambiar roles en los equipos.

6.- ¿Considera que el tipo de materia influye en la evaluación?

Sí, hay materias que se prestan para ser más interactivas o atractivas. Las materias terminales o las de las de especialidad de su carrera les gustan más. Y los profesores reciben mejores calificaciones. Las materias de tronco común son menos bien evaluadas.

7.- Otras aportaciones.

No pienso que el número de reprobados influye en la calificación hacia el maestro. Si el alumno califica mal al profesor, es porque verdaderamente el profesor no ha cumplido. Las generaciones han disminuido sus promedios porque le toma más esfuerzo por más actividades que se les asignan. Las nuevas generaciones son menos proclives al trabajo colaborativo pero aprenden. Porque el factor de que son coevaluados por sus compañeros. El ECOA lo considero adecuado porque va cambiando y a los maestros nos y obliga a trabajar más y mejorar los cursos. Creo que la evolución del ECOA será constante.

Respecto a los alumnos, ahora son más exigentes porque salen de intercambio a otras escuelas y a otros países y traen nuevos puntos de comparación. Por último, la práctica de evaluación de los profesores por parte de su jefe es buena porque obliga a los profesores a considerar importante los servicios hacia la institución.

A la profesora le enriquece dar clases en grupos de Honors y multiculturales porque demandan más del maestro y aprende de sus alumnos. Son grupos retadores.

Apéndice B

Guía para la observación de características personales y de práctica docente de profesores universitarios

Propósito de la observación:

Percibir los elementos de conducta y acción en profesores y alumnos, relacionados con características personales y de práctica docente de profesores universitarios

Identificar elementos de relación de estas prácticas y características con la evaluación del desempeño de los profesores

Características que deben incluirse en la observación:

El contexto, ¿cómo es el medio ambiente físico donde se desarrolla la interacción entre profesor y alumnos?, ¿cuáles son los elementos que componen el contexto?, ¿qué tipos de comportamientos promueve el contexto?

Los participantes. Describir a los participantes, las escenas, cuántas personas hay y qué roles asumen, ¿qué los hace estar juntos? Interpretar sus emociones y estados de ánimo.

Actividades e interacción, ¿qué sucede?, definir una secuencia de actividades, ¿cuál es la interacción entre las personas y las actividades?

Frecuencia y duración de la situación observada, ¿cuándo inicio la situación?, ¿cuánto tiempo duró?, ¿es una situación que se repite o es única?

Factores sutiles como actividades que emergen, que son informales y no planeadas, significado simbólico y connotativo de las palabras, comunicación no verbal y situaciones inusuales.

Apéndice C

Cuestionario aplicado a alumnos del nivel profesional en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey del Departamento Académico de Contabilidad, para evaluación del desempeño docente de sus profesores

PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
1	Inicia las sesiones puntualmente (solo cursos presenciales).
2	Mantiene el orden y la disciplina en el grupo.
3	Evalúa todas las actividades que señala la agenda del curso.
4	Registra las calificaciones de las actividades evaluables de forma puntual en la plataforma tecnológica.
5	Provee retroalimentación clara y oportuna de acuerdo a los tiempos de respuesta establecidos.
6	Fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto (a) al diálogo y crea un ambiente de confianza y respeto.
7	Comunica y cubre todos los objetivos del curso.
8	Fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto (a) al diálogo y crea un ambiente de confianza y respeto.
9	Promueve y asesora a los alumnos, tanto en su trabajo individual como en el trabajo en equipo.
10	Utiliza material didáctico complementario para apoyar el tema de la clase.
11	Manifiesta dominio del curso que está impartiendo.
12	La labor de mi profesor ha sido excelente.

Fuente: Vicerrectoría Académica del Tecnológico de Monterrey

Breve CV de los autores

José Osvaldo Galván Salinas

Ingeniero en electrónica y comunicaciones, en ITESM Campus Querétaro. Maestría en Ciencias en Ingeniería Industrial con especialidad en Calidad, en el Tecnológico de Celaya. Maestría en Educación con acentuación en desarrollo cognitivo, ITESM modalidad en línea. Consultor en sistemas de calidad y desarrollo profesional en diversas organizaciones de la industria automotriz y ferroviaria. Docente en clases de maestría en Sistemas de Calidad. ORCID ID: 0000-0002-8493-1093. Email: a00291353@itesm.mx

Gabriela María Farías Martínez

Contador Público, por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, 1991. MBA, Tecnológico de Monterrey, EGADE Business School, Monterrey, 1994. Maestría en Mercadotecnia, Tecnológico de Monterrey, EGADE Business School, Monterrey, 2001. Doctorado en Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey, Campus Tec Virtual, Monterrey, 2006. Especialidad en Ciencias de la Contabilidad, University of Texas at Dallas, U.S.A., 2013. Actualmente es Directora del Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, México. ORCID ID: 0000-0001-6359-6014. Email: gabriela.farias@itesm.mx

Diseño y Validación de una Rúbrica para Valorar la Resolución de Casos Prácticos Relativos a Derechos Humanos

Design and Validation of a Rubric to Assess the Resolution of Practical Cases on Human Rights

Carla Cubillos-Veja *
Magdalena Ferrán-Aranaz

Universidad Complutense de Madrid, España

La valoración del aprendizaje de los derechos humanos presenta una gran dificultad por la indefinición de las dimensiones que comprende; así mismo, porque se confrontan la subjetividad inherente a las actitudes y desempeños en los cuales se manifiesta dicho aprendizaje y la objetividad que requiere una evaluación. Para valorar estos aspectos, la rúbrica puede ser una herramienta idónea. Este trabajo tiene el objetivo de presentar una rúbrica útil para evaluar las respuestas en la resolución de casos prácticos relativos a cuestiones relacionadas con derechos humanos, describiendo su proceso de diseño y validación. Mediante la técnica de viñetas con casos, la rúbrica se ha aplicado para evaluar las respuestas del alumnado. Se ha podido valorar de manera objetiva aspectos subjetivos en las respuestas, tales como el compromiso con los valores de los derechos humanos y el ejercicio del pensamiento crítico, que a su vez evidencian la comprensión adecuada de los aspectos teóricos. Se ha obtenido un instrumento apropiado para evaluar objetivamente las respuestas abiertas sobre el aprendizaje en el campo de los derechos humanos.

Palabras clave: Educación en derechos humanos; Rúbrica; Educación superior; Evaluación; Indicadores educativos; Compromiso; Pensamiento crítico.

The assessment of human rights learning face a large difficulty due to the lack of definition of its dimensions; likewise, because are confronted both, the inherent subjectivity of attitudes and the performances in which is manifested this learning, and the objectivity that their evaluation requires. To assess these subjects, the rubric can be a suitable tool. This work describes the process of design and validation of a useful rubric to evaluate the answers in the resolution of practical cases on human rights issues. Using the case vignettes method, the rubric has been applied to evaluate student responses. It has been possible to value objectively subjective aspects such as commitment to the values of human rights and critical thinking related to them, which also demonstrate an adequate understanding of the theoretical aspects. An appropriate instrument has been obtained to objectively assess open answers about ethical learning in the field of human rights.

Keywords: Human rights education; Rubric; Higher education; Assessment; Educational indicators; Commitment; Critical thinking.

*Contacto: carlacub@ucm.es

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 09 de marzo de 2018

1ª Evaluación: 29 de abril de 2018

Aceptado: 22 de mayo de 2018

1. Introducción

La resolución 53/144 de 1999 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (NU) establece que los estados tienen la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos (DH) y las libertades fundamentales en todos los niveles de educación, y –especialmente- de asegurar que quienes tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios/os encargados del cumplimiento de la ley, personal de fuerzas armadas, y de potenciales funcionarios públicos en general, incluyan en sus programas de formación elementos apropiados para la enseñanza de los derechos humanos. En ese marco, cabe destacar el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso) que se ha articulado en tres etapas consecutivas, el cual contempla un Plan de Acción para cada etapa, con estrategias concretas y orientaciones prácticas para los países. Este Plan ya ha sido concretado a nivel doméstico por algunos estados miembros de NU¹, bien en Planes nacionales para la educación en materia de derechos humanos (EDH), o bien como Estrategias de acción para la EDH incluidas dentro de Planes más amplios sobre derechos humanos.

La primera etapa (2005-2009) estuvo enfocada a los sistemas de enseñanza primaria y secundaria; la segunda, (2010-2014) a la educación en derechos humanos en el ámbito de la enseñanza superior, así como la capacitación para profesionales (docentes y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar) cabe destacar aquí no solo la importancia de este documento en el ámbito de la educación superior, que es el tema que nos ocupa, sino también que entre las/los profesionales se contempla especialmente aquellos que prestan servicio público; y la tercera etapa (2015-2019) orientada a reforzar la aplicación de las dos primeras y a la promoción de la EDH para profesionales de los medios de comunicación y periodistas (ACNUDH, 2018).

Los objetivos de la educación en materia de derechos humanos apuntan a cambios complejos de comportamientos y actitudes (Equitas y ACNUDH, 2010; Hung, 2014) buscando principalmente la construcción de aprendizajes significativos. Este tipo de aprendizaje se produce cuando lo aprendido pasa a formar parte de los sentimientos influyendo en el desarrollo de ciertas actitudes y comportamientos (Mujica, 2002).

Por ello, la evaluación de una acción formativa de EDH requerirá valorar, además del aprendizaje teórico de los derechos humanos (DH), la comprensión de los mismos, la adhesión a sus valores o el compromiso con éstos, y el desarrollo de un pensamiento crítico en torno a sus implicaciones morales y políticas relacionadas con la toma de conciencia de los derechos, deberes y libertades para ejercer una ciudadanía democrática y responsable (Adami, 2014); todo ello se circunscribe en una educación en, sobre y para los derechos humanos.

¹ Los países que a la fecha tan desarrollado Planes específicos sobre EDH son: Brasil, Burundi, Colombia, Costa Rica, Croacia, República Dominicana, Fiyi, Francia, Grecia, Honduras, Japón, Jordania, México, Níger, Perú, Filipinas, Portugal, Senegal, Eslovaquia, Turquía y Uruguay. Respecto a Estrategias de acción para la EDH contenidas en planes generales sobre derechos humanos, solo 36 Estados Miembros las han incorporado en los mismos; España no ha desarrollado Planes específicos sobre EDH (ACNUDH, 2018).

Dado que los derechos humanos deben ser percibidos tanto en un plano intelectual como emocional, la EDH debe ser desarrollada en un marco de respeto a los valores de los DH y con un enfoque didáctico, crítico y activo, que suscite la reflexión y la deliberación (Barrantes, 2014; Carvalho y Estêvão, 2013; Chen y Tang, 2017; Fernández, 2017; Løkke, 2012; Magendzo, 2003, 2011; Nipperess, 2013; Tibbitts y Kirchsclaeger, 2010).

Uno de los mayores desafíos de esta educación en la actualidad es el desarrollo de instrumentos idóneos para su evaluación, dado que se trata de valorar no solo conocimientos, sino también actitudes y el desempeño de ciertas capacidades. Respondiendo a dicho desafío, en este trabajo se presenta el proceso de diseño y validación de una rúbrica orientada a valorar la resolución de casos prácticos relativos a derechos humanos, para evaluar la adquisición de conocimiento sobre estos derechos, de actitudes favorables hacia éstos, y de un cierto grado de pensamiento crítico aplicado a los mismos.

2. Justificación y fundamentación teórica

La evaluación educativa se puede definir como la valoración del aprendizaje o la adquisición de ciertas habilidades, realizada a partir de unos datos obtenidos durante el proceso de enseñanza, ya sea de manera directa o indirecta (Rubio, 2012). Si bien evaluar es un proceso sistemático que va más allá de la mera medición, los instrumentos de medición se consideran una herramienta de gran utilidad a la hora de permitir establecer comparaciones, formando parte del proceso de valoración integral. Además, aunque la medición se expresa en una escala numérica, ésta puede reflejar indicadores cualitativos.

En materia de EDH, es muy complejo evaluar las actitudes y desempeños relacionados con el aprendizaje de los derechos humanos, dada la dificultad que entraña valorar dimensiones subjetivas a través de juicios supuestamente objetivos. Son muchas las herramientas disponibles en la actualidad para valorar el aprendizaje y el éxito de una acción educativa; en nuestro marco, la rúbrica se presenta como un instrumento idóneo pues permite “valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente” (García-Sanz, 2014, p. 92).

Una rúbrica es un instrumento que se puede definir como una guía de puntuación o evaluación que sirve para valorar diversas dimensiones de aprendizaje o de producción (Cano, 2015; Dickinson, y Adams, 2017; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Moskal, 2000; Panadero y Jonsson, 2013; Paul y Elder, 2005). En las últimas décadas la rúbrica ha venido adquiriendo bastante atención dado que es una herramienta muy versátil que puede usarse para evaluar el desempeño del alumnado en variadas materias y actividades (Moskal, 2000), siendo especialmente abundante su utilización en la evaluación formativa, pues permite establecer el feedback necesario con el alumnado, de modo que las/los alumnos pueden conocer de manera explícita qué se espera de ellas/os en su proceso de aprendizaje (Cano, 2015; Fraile, Pardo y Panadero, 2017; Lipnevich, McCallen, Miles y Smith, 2014; Mauri, Colomina y de Gispert, 2014; Panadero y Jonsson, 2013; Picornell-Lucas, 2014; Popham, 1997).

Una rúbrica se compone de tres características esenciales: un criterio de evaluación, definiciones de calidad y una estrategia de puntuación (Popham, 1997). Puesto que las rúbricas se constituyen por unos criterios que permiten valorar el trabajo del alumnado,

será fundamental definir los mismos (qué queremos valorar) de manera previa (Gallo, 2004); dichos criterios pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos, pudiendo versar sobre conocimientos conceptuales, comportamientos, desarrollo de tareas, etc. En cuanto a las definiciones de calidad, éstas se refieren a unos criterios de logro que se han de establecer, los cuales se definirán en conjunto con una estrategia de puntuación.

Respecto a la validación de las rúbricas como instrumento de evaluación, pese a que es preciso demostrar que una rúbrica tiene suficiente validez y confiabilidad para establecer su utilidad (Papadakis, Kalogiannakis y Zaranis, 2017) son variados y heterogéneos los criterios encontrados en la literatura respecto a los métodos seguidos para validar su contenido, sin ser posible encontrar una apreciación general sobre el método más efectivo para definir con exactitud la fiabilidad y validez de este instrumento (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; Brizuela, 2016; Capella-Peris, Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015; García-Sanz, 2014; Guzmán, Flores y Tirado, 2012; Trace, Meier y Janssen, 2016; Papadakis et al., 2017; Wang y Rairigh, 2006).

Dado que este trabajo se ha realizado en el ámbito de la educación superior, consideramos pertinente matizar que, en el mismo, desde la década de los 90 el diseño de rúbricas se ha venido desarrollando en torno al enfoque de competencias. Se valoran las competencias transversales y específicas adquiridas por las/los estudiantes durante su proceso educativo, competencias que además funcionarían como un elemento regulador del aprendizaje (Cano, 2015; García-Sanz, 2014; Guzmán, Flores y Tirado, 2012; Picornell-Lucas, 2014). Sin embargo, nuestro trabajo no se ciñe al enfoque centrado en competencias, de ahí que nuestra rúbrica no se diseñó sobre la base de los estándares desplegados por las recomendaciones de la convergencia europea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ni su adaptación en España recomendada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Aunque reconocemos que en Europa uno de los aspectos positivos de dicho enfoque ha sido la sustitución del tradicional modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos por un modelo más activo que apunta al aprendizaje, consideramos que este tipo de competencias no se corresponde con el marco que exige la EDH. No podemos ignorar que el enfoque de competencias se centra básicamente en un aprendizaje útil al mercado laboral, en la formación -más que de intelectuales públicos y ciudadanas/os responsables- de técnicos de calidad que sirvan a los intereses de las empresas; de ahí que se ha venido nutriendo de recomendaciones emanadas de instituciones financieras tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial (Dias, 2010; Díaz-Barriga, 2006). Por ello en la elaboración de nuestro instrumento hemos apostado por un enfoque crítico de EDH y usado, como referencia de los aspectos a valorar en la misma, los principales criterios subrayados por los autores/as que han aportado desarrollos teóricos en este ámbito a nivel internacional, señalados arriba.

La evaluación en el marco de la EDH, tanto de las acciones formativas como de sus efectos particulares en los sujetos, aún es un área en pleno desarrollo por lo cual se torna imprescindible la construcción del conocimiento mutuo mediante la puesta en común de experiencias evaluativas y de desarrollos metodológicos (Equitas y ACNUDH, 2010).

3. Método

Este trabajo tiene el objetivo de presentar una rúbrica útil para evaluar las respuestas en la resolución de casos prácticos relativos a cuestiones relacionadas con derechos humanos, describiendo su proceso de diseño y validación. Por ello, en este apartado se detallará el método seguido en el diseño o construcción de la rúbrica (proceso compuesto de tres fases), la población con la cual se realizó su validación, y el procedimiento de recogida y análisis de datos seguido para realizar la misma.

3.1. El diseño de la rúbrica

La rúbrica, como instrumento de evaluación, se basa en una escala que puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta, según una serie de criterios establecidos previamente que servirán para medir los desempeños del alumnado en torno a una actividad; en su proceso de construcción es preciso seguir tres pasos: 1) identificar las dimensiones a valorar, 2) redactar los indicadores para medir tales dimensiones, y 3) determinar los niveles de logro y su puntuación en una escala nominal (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; Gallo, 2004; García-Sanz, 2014; Torres y Perera, 2010; Wang y Rairigh, 2006); en la construcción de la matriz de nuestra rúbrica se han seguido dichos pasos en tres fases consecutivas, que se describen a continuación.

3.2. Primera fase: Construcción de las dimensiones a valorar

El primer paso en la construcción de una rúbrica es determinar las dimensiones que se van a valorar. Para ello nos enfocamos en los objetivos educativos de la EDH, que serán aquellos logros alcanzados en un corto plazo, los cuales podrán variar según el colectivo hacia el cual se dirija (Tibbitts, 2002). No obstante, en un plano general, la EDH tiene tres dimensiones básicas de aprendizaje: (a) conocimientos sobre derechos humanos, (b) la capacidad para actuar en su promoción y defensa, y (c) actitudes favorables hacia sus valores (Løkke, 2012). En consecuencia, las dimensiones que nos propusimos evaluar fueron: 1) el compromiso con los DH; 2) la comprensión de los conocimientos adquiridos; y 3) la capacidad de pensamiento crítico (PC), que permitirá aplicar el conocimiento a diversas problemáticas relacionadas con tales derechos.

A continuación se describe cada una de las dimensiones (Compromiso y pensamiento crítico) y sus componentes (los ítems que forman cada una de ellas se presentarán en el siguiente epígrafe).

1) *Compromiso con los principios de los derechos humanos.* El compromiso como componente actitudinal de los DH (McFarland y Mathews, 2005) se identifica con aspectos como la adhesión hacia los mismos, la creencia de que éstos son relevantes y el compromiso con aplicarlos (Chen y Tang, 2017; Cubillos-Vega, Ferran-Aranaz, Mercado-García y Pastor-Seller, 2017; McPherson y Abell, 2012). Siguiendo la definición de compromiso ético de Marzo y Sabariego (2013) el compromiso ético con los derechos humanos se podrá apreciar en la capacidad para responder y argumentar coherentemente aplicando sus valores.

2) *La Comprensión.* Involucra la capacidad de aplicar en la práctica un concepto o un tópico determinado, a una variedad amplia de cosas o situaciones; implica estimular el pensamiento para poder explicar, demostrar, generalizar, establecer analogías, dar

ejemplos y/o reestructurar los conceptos o tópicos aprendidos (Blythe, 2004; Salgado-García, 2012), en este caso, en relación con los derechos humanos.

3) *Pensamiento crítico (PC)*. La concienciación crítica en materia de DH es uno de los objetivos fundamentales de la EDH (Adami, 2014; Tibbitts, 2002), para la cual se requiere el fomento del pensamiento crítico o reflexivo, pues se asume que en la medida en que los sujetos aprenden a pensar críticamente, se convertirán en ciudadanos capaces de razonar éticamente y actuar en beneficio de la sociedad (Adami, 2014; Paul y Elder, 2005). Sin embargo, el PC es la dimensión más compleja de determinar, pues las abundantes concepciones sobre su significado son bastante heterogéneas, con varios elementos repetidos que se sobreponen, a los cuales se les van añadiendo o quitando alguna categoría (Cargas, Williams y Rosemberg, 2017; Lai, 2011; López, 2012). Entre los enfoques que han nutrido nuestra propuesta destacamos los siguientes: en el ámbito cognitivo, Kurfiss (1988) define el PC como la resolución de problemas en situaciones donde las soluciones no pueden ser verificadas empíricamente, siendo el argumento que se ofrece el que debe fundamentarse en muy buenas razones. De acuerdo con esta autora, el pensamiento crítico se puede concebir como: 1) lógica informal (competencias para analizar y construir argumentos y justificarlos); 2) procesos cognitivos (construcción de significado, es decir, cómo las personas llegan a las conclusiones y el conocimiento influye en su proceso de razonamiento); y 3) desarrollo intelectual (manifestación de una teoría contextual del conocimiento o una postura epistemológica, esto es, la conciencia de cómo el conocimiento depende del contexto). En la misma línea, Paul y Elder (2005) lo identifican con habilidades en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas, superando las tendencias egocéntricas y sociocéntricas. Para ello, los sujetos dispondrían de disposiciones hacia el PC y de ciertas destrezas cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Facione, 2000, 2007). Willingham (2007) lo define como la capacidad para resolver problemas viendo los dos lados del mismo, la disposición a admitir nuevas pruebas que refuten nuestras ideas, razonar sin pasiones y exigir evidencias que respalden los juicios, habiendo diferentes tipos de pensamientos críticos para diferentes temas o disciplinas, si bien, a mayor información sobre una materia, mayor será la posibilidad de ejercer el PC al respecto. En Freire (2012) se puede interpretar el PC como la capacidad de percibir la realidad en su complejidad, con sus contradicciones, como un proceso dinámico, problematizándola. Como se puede apreciar, todas estas nociones de PC tienen como denominador común su vinculación con la resolución de situaciones o problemas cotidianos argumentada y razonada al tiempo que identificando su complejidad.

3.3. Segunda fase: Elaboración de indicadores o ítems a valorar

En la segunda fase se determinaron los indicadores de las dimensiones que definimos basándonos en la literatura, resultando nueve ítems dirigidos a valorar la presencia del compromiso, la comprensión y el pensamiento crítico (cuadro 1).

Cuadro 1. Indicadores de la rúbrica por dimensiones

COMPROMISO
a. Aplicación de principios éticos de los DH
b. Adhesión a los valores de los DH
c. Aplicación de aspectos teóricos de DH
COMPRENSIÓN
d. Aplicación de conceptos a situaciones prácticas (reales o hipotéticas)
e. Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural
f. Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de DH
PENSAMIENTO CRÍTICO
g. Identificación de aspectos contrastados o matices
h. Identificación de causas y efectos
i. Fundamentación y argumentación

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Tercera fase: Determinación de niveles de logro en una escala

Una vez establecidos los criterios de evaluación se determinaron sus niveles de logro de acuerdo a una escala. Las escalas de las rúbricas suelen tener un valor numérico de entre 1 a 4 o 5 niveles (Wang y Rairigh, 2006), dispuestos generalmente en orden descendente, cada uno enumerando un criterio de valoración (criterios o niveles de logro) para cada ítem o indicador: desde un mayor nivel de logro a un menor nivel de logro. García-Sanz (2014) concluye que cuatro criterios o niveles de logro son adecuados para evaluar el grado de desempeño de una habilidad, basando los mismos en las calificaciones universitarias (4: sobresaliente -nivel excelente de dominio-; 3: notable -buen dominio-; 2: aprobado -nivel aceptable-; 1: suspenso -nivel insuficiente-). Nuestra rúbrica, igualmente, se estableció en una escala de cuatro niveles de desempeño, con valores descendentes, donde 4 sería “muy bien” y 1, “insuficiente” (Apéndice 1).

Respecto al tipo de rúbrica, éstas pueden ser globales o analíticas. Las globales se establecen para valorar una característica en su totalidad, por lo cual la puntuación será integral, y las analíticas, se centran en uno o varios aspectos concretos, pudiendo ser divididas de acuerdo a los mismos, puntuándose por separado cada parte (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; Torres y Perera, 2010). Nuestra rúbrica fue diseñada como una rúbrica analítica, esto es, requiere puntuar cada dimensión y obtener luego un promedio final.

3.5. Participantes

La rúbrica se validó con alumnado del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, al término del primer semestre del curso 2015-2016, con una muestra de N=179 sujetos, caracterizados por estar cursando el primer año de la titulación de trabajo social (de nuevo ingreso); tener edades comprendidas en un tramo de 17 a 20 años, residentes en la comunidad de Madrid, y ser mayoritariamente de nacionalidad española y mujeres (85,5%). En este alumnado se distinguieron dos perfiles: aquel que tuvo formación sobre derechos humanos (Grupo A, N=117) y alumnado que no tuvo formación en la materia (Grupo B, N=62).

La utilización de submuestras (grupo A y B) se fundamenta en la necesidad de ofrecer mayor rigor a los resultados de la validación, evitando así los sesgos que se presentarían

si sólo se hubiese validado el instrumento con alumnado que conocía a fondo la materia examinada o por el contrario, con aquel que la desconocía en absoluto, variando sensiblemente las respuestas. En consecuencia, el análisis de los resultados se realizó sin diferenciar ambos perfiles.

Los sujetos fueron seleccionados siguiendo el criterio de conveniencia, atendiendo a la facilidad del acceso a los mismos. La participación fue voluntaria, durante el horario de clases, informándose al alumnado del anonimato de las respuestas y la confidencialidad de sus datos.

3.6. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para poner a prueba la rúbrica diseñada mediante su aplicación (Capella-Peris et al., 2015) se formuló un supuesto práctico mediante la técnica de las viñetas con casos, ampliamente utilizada en el ámbito de la enseñanza de la bioética (Bremberg y Nilstun, 2000; Orellana-Peña, 2014; Sogi, Zavala y Ortiz, 2005), consistente en la presentación una situación problemática (real) sobre la cual se plantean una serie de cuestiones a resolver. Así, a través de la rúbrica diseñada se valoraron las respuestas del alumnado a dichas cuestiones. En todo caso, el diseño de la presente rúbrica no contempla un material concreto para su posterior aplicación, pudiendo ser utilizada sobre cualquier material escrito que requiera responder a cuestiones o problemas planteados en base al enfoque de derechos humanos.

En el proceso de diseño de una rúbrica la valoración de su idoneidad es fundamental. Esta comprobación la realizamos en tres pasos:

1. La rúbrica inicialmente propuesta fue evaluada en su contenido (validez lógica) mediante el juicio de un grupo de tres personas expertas en: EDH en la educación superior; trabajo social y pedagogía, psicología educativa y procesos cognitivos, quienes, tras revisar el contenido y legibilidad de la propuesta, identificaron leves mejoras relativas a la redacción de los indicadores/ítems y sus criterios de valoración.
2. Una vez ajustada la rúbrica con los cambios propuestos, se valoró por segunda vez aplicándola a una muestra piloto conformada por 20 sujetos para comprobar el adecuado funcionamiento de la misma (Wang y Rairigh, 2006) Tras la prueba piloto se comprobó la adecuación de los criterios de valoración y de las dimensiones respecto a los indicadores propuestos, por lo cual no se realizaron cambios.
3. La rúbrica definitiva se aplicó directamente por un investigador del equipo administrándola a las respuestas de las viñetas con casos. Siguiendo la experiencia de Llovet, Prat, Boixadós y Parra (2014), las respuestas se analizaron mediante un mecanismo de revisión ciega para garantizar la imparcialidad y evitar un sesgo en las valoraciones. Para ello se anonimizaron previamente las hojas de respuestas con el objeto de no identificar a las/los participantes de manera individual ni su pertenencia a un grupo determinado. Así mismo, los indicadores se fueron aplicando a medida que aparecían en las respuestas a cada caso. Una vez recopilados y codificados los datos, se realizaron pruebas estadísticas para medir la consistencia de las dimensiones propuestas. Así, se valoró la estructura interna de la rúbrica (Capella-Peris et al., 2015) es decir, la asociación interna significativa de sus indicadores mediante la técnica de Análisis de Componentes Principales

(ACP). Se utilizaron como datos de entrada para la extracción de los componentes, los valores de los coeficientes de correlación de Pearson y Gamma entre los indicadores (en ambos casos con extracción de dos componentes y rotación varimax), utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.

4. Resultados

Los resultados del ACP nos permitieron apreciar la estructura interna de la rúbrica constatando la asociación entre las variables (indicadores) e identificando las dimensiones en las cuales se agrupaban las mismas.

En el cuadro 2 mostramos el primer ACP extrayendo dos componentes y aplicando la rotación varimax. Al considerar el coeficiente de correlación de Pearson, se aprecia que los ítems tienden a agruparse en dos dimensiones (componentes) y no en las tres esperadas (cuadro 1): una conformada por A, B, C y F (caracterizada por los valores de las proyecciones sobre el primer componente claramente más altos que sobre el segundo), y otra conformada por E, G, H e I (caracterizada por los valores de las proyecciones sobre el segundo componente claramente más altos que sobre el primero). Así mismo, el indicador D queda en una posición intermedia (caracterizado por valores similares de las proyecciones sobre los dos componentes). Al estar los resultados en discordancia con el planteamiento inicial, se procedió a realizar un segundo ACP utilizando como medida de similitud entre los indicadores el coeficiente Gamma, con el objeto de confirmar los resultados obtenidos y medir el grado de concordancia entre los indicadores -como alternativa al grado de asociación lineal-. Al repetir el análisis con este coeficiente, la magnitud de las proyecciones sobre el componente dominante se acentuó, y nuevamente el indicador D se situó entre los dos grupos (cuadro 2).

Cuadro 2. Análisis de componentes principales con correlación de Pearson y Coeficiente Gamma: Matriz de componentes rotados

	CORRELACIÓN DE PEARSON		COEFICIENTE GAMMA	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
G	,782	,226	,856	,334
I	,765	,331	,830	,482
E	,764	,263	,848	,299
H	,725	,335	,791	,475
C	,160	,861	,282	,903
B	,362	,802	,463	,858
A	,372	,796	,447	,864
F	,398	,625	,434	,726
D	,496	,497	,654	,557

Fuente: Elaboración propia.

Al confirmar que las categorías observadas no coincidían con la propuesta inicial (cuadro 1), se estimó modificar la organización de los ítems siguiendo los resultados del ACP:

1. Puesto que el ítem D “Aplicación de conceptos a situaciones prácticas (reales o hipotéticas)” resultó ser un indicador ambiguo que podría situarse tanto en la dimensión del compromiso (si los ejemplos proporcionados se referían a derechos

humanos) como del pensamiento crítico (si, entre todos los argumentos, se proporcionaban ejemplos), se decidió eliminarlo de la rúbrica al no contribuir a la calidad de ésta.

2. El otro cambio sustancial que se realizó fue la eliminación de la dimensión “comprensión”, dado que sus otros dos componentes, E y F, se situaban en dimensiones distintas: claramente E “Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural” se situaba en el grupo del pensamiento crítico, mientras que F “Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de derechos humanos”, en el compromiso. Así, se decidió que la rúbrica final quedaría compuesta por dos dimensiones: compromiso y pensamiento crítico.

Por último, tras los cambios señalados se procedió a estimar la consistencia interna o fiabilidad de la rúbrica resultante a través del estadístico Alfa de Cronbach. Esta medida asume que los ítems de una escala miden un mismo constructo y están altamente correlacionados, de modo que si alfa se sitúa en un valor cercano a 1 tendrá mayor consistencia interna (Capella-Peris et al., 2015). Nuestros resultados fueron los siguientes: alfa=0.864 para la dimensión compromiso; alfa=0.826 para el pensamiento crítico; y alfa=0.894 para REEDHED en su conjunto, resultando un instrumento altamente fiable. La rúbrica definitiva se denominó “Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos” (Rúbrica RECAPRADH) en el contexto de la educación en materia de derechos humanos (Apéndice 1).

5. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados podemos afirmar que esta rúbrica ha cumplido con el objeto de su creación: disponer de una guía que permitiera valorar las respuestas del alumnado respecto a cuestiones éticas relativas a los derechos humanos y de un instrumento dirigido a valorar el componente cualitativo presente en el texto a evaluar. Así, consideramos que la rúbrica diseñada permite valorar objetivamente situaciones subjetivas, tan complejas como son las relativas al ámbito del aprendizaje de cuestiones éticas y en concreto, de los derechos humanos.

Al realizar las pruebas estadísticas se pudo considerar que, en general, la rúbrica estaba bien correlacionada. No obstante, el análisis de componentes principales permitió apreciar que las variables A, B, C y F conformaron un grupo distinto al de E, G, H e I, quedando D en una zona intermedia entre estas dos dimensiones notoriamente establecidas; de ahí que nuestra decisión fue reconfigurar la rúbrica a la luz de esta evidencia.

Los cambios introducidos afectaron la composición de cada dimensión, pero también de la rúbrica en su conjunto pues en vez de constituir una rúbrica de tres dimensiones, éstas se redujeron a dos, a saber, compromiso y pensamiento crítico. Respecto a la eliminación del indicador D “Aplicación de conceptos a situaciones prácticas (reales o hipotéticas)”, aunque estaba correlacionado con todo el resto, se apreció que no pertenecía plenamente a ningún grupo, los cuales estaban claramente diferenciados. Este ítem se refería a un indicador de la comprensión según el cual se esperaba que el alumnado ilustrara sus ideas con fuentes, evidencia empírica y ejemplos apropiados o, al menos, experiencias personales. En las respuestas en las que D estuvo presente, también se pudo apreciar la ambigüedad que evidenció el ACP realizado: las respuestas podían ser atribuibles bien al

compromiso, cuando los ejemplos proporcionados se referían a otras situaciones relacionadas con derechos humanos que los sujetos quisieran destacar, o bien al pensamiento crítico, cuando los ejemplos eran utilizados como un recurso para argumentar sus opiniones. En vista de la ambigüedad referida, se decidió eliminar dicho indicador de la rúbrica, no afectando a la calidad de la misma ni tampoco a la cantidad de información valorada, dada la duplicidad señalada.

Puesto que los otros dos indicadores que componían nuestra dimensión de comprensión, E y F, se separaron ubicándose en polos opuestos, cada uno en un grupo diferente, valoramos así mismo la reducción de dimensiones, eliminando la dimensión de la “comprensión”, pues dos de sus ítems se solapaban con el compromiso (F) y con el pensamiento crítico (E).

En el caso de F “Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de derechos humanos”, si bien la comprensión implica, entre otras destrezas, la de aplicar en la práctica un conocimiento determinado (por lo que esperábamos que se aplicara a la solución de un problema el conocimiento teórico adquirido) no obstante, no es menos cierto que aplicar una solución en base al enfoque crítico de los derechos humanos implica también un grado considerable de compromiso, si entendemos éste como la creencia de que estos valores son relevantes y por ende se deben aplicar (Chen y Tang, 2017; Cubillos-Vega et al., 2017; McPherson y Abell, 2012); tanto los valores como el marco jurídico y político que en torno a los DH se ha construido.

Respecto a E “Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural”, este indicador se puso en un inicio dentro de la “comprensión” porque implicaba la destreza de identificar en una situación práctica, elementos teóricos aprendidos (Blythe, 2004; Salgado-García, 2012), en nuestro caso, debatidos en el análisis de las violaciones de DH. Sin embargo, el sesgo en el diseño inicial del instrumento no se detectó en ninguna de las dos etapas de comprobación previas al ACP, análisis que luego evidenció que este indicador está estrechamente relacionado con aquellos que identifican el pensamiento crítico. No obstante este hallazgo tampoco es de sorprender, pues también es cierto que, entre las múltiples definiciones y concepciones existentes en torno al pensamiento crítico, una de las perspectivas desde la cual éste se puede identificar es “como desarrollo intelectual”, es decir, como una manifestación de una postura epistemológica dependiente de un contexto (Kurfiss, 1988), superando las tendencias egocéntricas y sociocéntricas (Paul y Elder, 2005), y percibiendo la realidad en toda su complejidad (Freire, 2012). Identificar que ciertas violaciones de derechos humanos se relacionan con la existencia de grupos que han sido sistemática e históricamente excluidos de ámbitos que son relevantes para el desarrollo de su autonomía y de sus planes de vida, que dichas violaciones son producto de formas de desigualdad estructural, esto es, de situaciones en las que no es una decisión política manifiesta la que determina excluir a las personas de ciertos beneficios o instancias, sino que quienes toman dichas decisiones no han *sabido* prever o controlar esa consecuencia (Saba, 2012), o de formas de violencia estructural, donde dichos agentes políticos incluso no han querido prever o controlar tal exclusión (Galtung, 1990). Identificar estos matices, desde luego, implica tener una suficiente capacidad reflexiva o PC.

Este trabajo ha descrito el proceso de diseño y validación de una rúbrica para ser utilizada en el ámbito de la EDH, con el objeto de establecer la calidad de dicho instrumento. Respecto a sus limitaciones, consideramos que una de las debilidades del proceso de validación consistió en que la prueba se aplicó directamente por el equipo de investigación, al no contar con los recursos para disponer de un panel de evaluadores externos que revisaran y puntuaran las respuestas aplicando el instrumento. No obstante, se procuró la máxima objetividad al asignar las puntuaciones a los trabajos (las viñetas con casos) asegurando que la revisión fuese anónima; así mismo, otro aspecto a resaltar es que el propio mecanismo de contestación a las preguntas de las viñetas y, por ende, de corrección, propició revisar las respuestas y puntuar los indicadores establecidos de manera no ordenada: no se fueron identificando los indicadores de acuerdo al orden asignado en la propia rúbrica, sino que éstos se fueron identificando a medida que aparecían en las respuestas de cada alumna/o y en cada caso o viñeta (1 o 2).

Pese a que consideramos que las pruebas realizadas gozan de un adecuado rigor metodológico, sería deseable que en el futuro este instrumento sea probado y validado por equipos de evaluadores externos, con una muestra más amplia y en contextos más diversos. Otra de las limitaciones, es que, tal como lo advirtieron Rivas y Saiz (2012) respecto a su prueba PENCRIASAL, una medida enfocada a evaluar los procesos de pensamiento crítico utilizando situaciones cotidianas en un formato de respuestas abiertas, en el caso de la rúbrica RECAPRADH -al ser igualmente un instrumento que evalúa respuestas abiertas- esta requerirá emplear un tiempo considerable para su aplicación, es decir, en la corrección de las respuestas de acuerdo a los indicadores establecidos y sus niveles de puntuación.

Sin embargo, creemos que dichas limitaciones no deben empañar las fortalezas de este instrumento, principalmente que se trata del primer instrumento diseñado y validado, disponible en castellano, para valorar objetivamente respuestas abiertas sobre el aprendizaje ético en materia de derechos humanos en dos dimensiones: compromiso con los derechos humanos y pensamiento crítico aplicado a los mismos.

Esta contribución responde, así mismo, a una necesidad expresada desde hace tiempo en el ámbito de la EDH: la escasez de instrumentos para su evaluación y, a nuestro juicio, la falta de instrumentos cualitativos para la evaluación de ciertos componentes del aprendizaje integral de los derechos humanos que no solo debe referirse a conocimientos sobre determinados contenidos, sino que debe pasar a formar parte de las actitudes y comportamientos; ámbitos donde el desarrollo del compromiso con los mismos y del pensamiento crítico, serán fundamentales.

Agradecimientos

Este trabajo ha contado con la financiación del Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT, Becas Chile Doctorado.

Se agradece la colaboración en la revisión del instrumento a las Dras. Virginia Jiménez Rodríguez, Elena Roldán García y Blanca Rodríguez López.

Referencias

- ACNUDH. (2018). *Planes o estrategias de acción para la educación en derechos humanos*. Recuperado de:
<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/NationalActionPlansHumanRightsEducation.aspx>
- Adami, R. (2014). Human rights for more than one voice: rethinking political space beyond the global/local divide. *Ethics & Global Politics*, 7(4), 163-180.
- Andreu-Andrés, M. A. y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222.
<https://doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Barrantes, L. (2014). Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25(2), 93-105.
- Blythe, T. (2004). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bremberg, S. y Nilstun, T. (2000). Patient's autonomy and medical benefit: ethical reasoning among GPs. *Family Practice*, 17, 124-8.
- Brizuela, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 15(1), 349-360.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación Superior: ¿uso o abuso?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. y Martí-Puig, M. (2015). Diseño y validación de una rúbrica para valorar la competencia docente en la didáctica de juegos motores y expresión corporal en Educación Infantil. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 148-167.
- Cargas, S., Williams, S. y Rosemberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37.
- Carvalho, M. y Estêvão, C. (2013). Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas de Educação*, 21(80), 405-432.
- Chen, H. y Tang, I. CH. (2017). Social workers' attitudes toward human rights in a sample from Taiwan. *International Social Work*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1177/0020872817725138>
- Cubillos-Vega, C., Ferran-Aranaz, M., Mercado-García, E. y Pastor-Seller, E. (2017). Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1047-1075.
- Dias, M. A. R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 3-19.

- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Dickinson, P. y Adams J. (2017). Values in evaluation. The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113–116. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- Equitas y ACNUDH. (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos. Manual para educadores en derechos humanos*. Montreal: Equitas y ACNUDH.
- Facione, P. (2000). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/FACCTA.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 2007, 23-56.
- Fernández, M. (2017). Educación en derechos humanos: compromiso ético-político con la democracia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 5(2), 183-208.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallo, A. M. (2004). 5 Simple Steps to Designing a Rubric. *Strategies*, 17(5), 21-24.
- García-Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65.
- Guzmán, Y. Flores, R. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40.
- Hung, R. (2014). Toward an affective pedagogy of human rights education. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 48-64. <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0003>
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 2*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. Londres: Pearson.
- Lipnevich, A., McCallen, L, Miles, K. y Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42, 539–559.
- Llovet, M., Prat, N., Boixadós, A. y Parra, B. (2014). La rúbrica como instrumento para mejorar la comprensión, el desarrollo y la evaluación del pensamiento analítico en el Grado de Trabajo Social. En E. Pastor Seller (Ed.), *El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior* (pp.157-166). Madrid: Universitat.
- Løkke, M. (2012). *The Human Rights Education Toolbox. A Practitioner's Guide to Planning and Managing Human Rights Education*. Copenague: The Danish Institute for Human Rights.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 27(22), 41-60.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.

- Magendzo, A. (2011). Educación en derechos humanos, un desafío impostergable. En F. Cousiño y A. Foxley (Eds.), *Políticas Públicas para la Infancia* (pp. 101-119). Santiago de Chile: UNESCO.
- Marzo, L. y Sabariego, M. (2013). Compromiso ético. En J. Alsina (Coord). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 17-23). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Mauri, T., Colomina, R y de Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348.
- Mujica, R. (2002). *La metodología de Educación en Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf
- McFarland, S. y Mathews, M. (2005). Who cares about human rights? *Political Psychology*, 26(3), 365-385.
- McPherson, J. y Abell, N. (2012). Human rights engagement and exposure new scales to challenge social work education. *Research on Social Work Practice*, 22(6), 704-713.
- Moskal, B. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 7(3), 1-5.
- Nipperess, S. (2013). *Human rights: a challenge to critical social work practice and education*. Recuperado de <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/479>
- Orellana-Peña, CM. (2014). Médicos humanistas. *Persona y Bioética*, 18(1), 57-69.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Papadakis, S. Kalogiannakis, M. y Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3147-3165.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. San Francisco, CA: Fundación para el pensamiento crítico.
- Picornell-Lucas, A. (2014). La coevaluación de competencias en el Grado en Trabajo Social mediante el uso de la rúbrica. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 7-14.
- Popham, J. (1997). What's Wrong and What's right with rubrics. *Educational Leadership*, octubre, 72-75.
- Rivas, S. y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Rubio, M. (2012). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza de los derechos humanos*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Saba, R. (2012). *Pobreza, derechos y desigualdad estructural*. Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Salgado-García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(8), 34-50.

- Sogi, C., Zavala, S. y Ortiz, P. (2005). ¿Se puede medir el aprendizaje de la ética médica? *Anales de la Facultad de Medicina*, 66(2), 174-185.
- Tibbitts, F. y Kirchsclaeger, P. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8-29.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Trace, J., Meier, V. y Janssen, G. (2016). "I can see that": Developing shared rubric category interpretations through score negotiation. *Assessing Writing*, 30, 32-43.
- Wang, J. y Rairigh, R. (2006). Using instructional rubrics in physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, Mayo, 41-46.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8-19.

Apéndice 1

Cuadro 3. Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos (Rúbrica RECAPRADH)

Ítem	CRITERIOS DE VALORACIÓN			
	Muy bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
COMPROMISO				
A	Sustenta sus argumentos en principios de derechos humanos, profundizando en las ideas	Sustenta sus argumentos en principios de derechos humanos, pero no profundiza en las ideas	Menciona algún principio de los derechos humanos, pero no profundiza en las ideas	No alude a principios de los derechos humanos
B	Destaca su adhesión a los principios de los derechos humanos	Se adhiere a los principios de los derechos humanos	Mínima adhesión a los principios de los derechos humanos	No se aprecia adhesión a los principios de los derechos humanos
C	Aplica correctamente aspectos teóricos de los DH, profundizando en las ideas	Aplica aspectos teóricos, aunque con alguna confusión o sin profundizar en las ideas	Aplica superficial o escasamente aspectos teóricos o parece no comprenderlos.	No hace referencia a aspectos teóricos de los DH
D	Todas las soluciones propuestas se enmarcan en el enfoque de los derechos humanos	Algunas soluciones se pueden integrar en el enfoque de derechos humanos	Proporciona soluciones que no se enmarcan en el enfoque de derechos humanos	No proporciona soluciones o estas son incompatibles con un enfoque de derechos humanos
PENSAMIENTO CRÍTICO				
E	Identifica claramente una o más formas de desigualdad estructural y/o violencia estructural	Insinúa alguna forma de desigualdad estructural y/o violencia estructural	Solo identifica alguna situación de desigualdad formal o de violencia cultural	No identifica situaciones de desigualdad / solo identifica formas de violencia directa
F	Reconoce matices, diversas perspectivas o aspectos contrastados, profundizando en las ideas	Reconoce matices, diversas perspectivas o aspectos contrastados, pero sin profundizar en las ideas	Señala diversos aspectos o matices, sin argumentar sus ideas	No señala matices o aspectos contrastados
G	Identifica causas y efectos de los problemas, profundizando en las ideas	Identifica causas y efectos, pero sin profundizar en las ideas	Identifica causas y efectos, sin argumentar	No identifica causas ni efectos / confunde ambos conceptos
H	Proporciona opiniones razonadas, profundizando en las ideas	Proporciona opiniones razonadas, pero sin profundizar en las ideas	Proporciona opiniones, pero no las argumenta /éstas son estereotipadas / o los argumentos son incongruentes	No proporciona opiniones

Fuente: Elaboración propia.

Breve CV de las autoras

Carla Cubillos Vega

Trabajadora Social. Master en Trabajo Social Comunitario, evaluación y gestión de servicios sociales. En la actualidad es investigadora predoctoral y colaboradora honorífica del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la educación en derechos humanos, el enfoque de derechos, la ética en el ámbito de la intervención social, y las tecnologías reproductivas. ORCID ID: 0000-0002-3306-8787. Email: carlacub@ucm.es

Magdalena Ferrán Aranaz

Licenciada en Ciencias Matemáticas y Doctora por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de la Facultad de Estudios Estadísticos de la UCM. Sus líneas de investigación son análisis multivariante, series temporales, modelos estadísticos en el mercado inmobiliario y aplicaciones de la Estadística en las Ciencias Sociales. ORCID ID: 0000-0001-8582-3193. Email: maenafer@estad.ucm.es

Evolução do Insucesso Escolar nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, por Sexo, em Portugal

Evolution of School Failure in National Examinations of Secondary Education, by Sex, in Portugal

Teresa Filipa Ferreira Lopes *
José Alberto Precioso

Universidade do Minho, Portugal

Em Portugal, a avaliação externa, no ensino secundário, é utilizada para classificar e certificar, mas também para seriação no acesso ao ensino superior. Não há ainda estudos de monitorização de resultados nos exames nacionais por sexo em Portugal. Objetivos: (1) descrever a evolução do insucesso no exame de Biologia e Geologia por sexo, 2013 a 2017; (2) descrever a evolução do insucesso nos exames nacionais por sexo, 2013 a 2017; (3) comparar os resultados dos exames de Biologia e Geologia com os dos outros exames nacionais. A população deste estudo consiste no conjunto dos alunos que fizeram os dez exames nacionais mais realizados do ensino secundário a nível nacional (2013 a 2017). Retiraram-se os dados necessários das bases de dados (2013 a 2017) do Júri Nacional de Exames, no site da Direção Geral da Educação, fazendo-se o tratamento estatístico. Os resultados nos exames revelam um panorama permanente de insucesso, com médias de classificações muito baixas e taxas de reprovação excessivamente elevadas, sendo Biologia e Geologia uma das disciplinas com maior insucesso. As raparigas demonstram melhor performance na maioria das disciplinas, o que segue a tendência internacional. É imperterível investigar as causas deste insucesso, já que o ensino secundário integra agora o ensino obrigatório, para tomar medidas preventivas.

Palavras chave: Biologia e geologia; Educação em ciências; Avaliação; Avaliação externa; Exames nacionais; Avaliações standardizadas, Resultados escolares por sexo.

In Portugal, external assessment in secondary education is used to classify and certify, but also for grading in access to higher education. There are still no studies monitoring the students' results in the national examinations by sex in Portugal. Objectives: (1) describe the evolution of the failure in the Biology and Geology exam by sex, 2013-2017; (2) describe the evolution of failure in national examinations by sex, 2013 to 2017; (3) Compare the results of the Biology and Geology exams with those of the other national exams. This study's population consists of the group of students who did the ten most accomplished national exams at the secondary level (2013 to 2017). The necessary data were removed from the databases (2013 to 2017) of the Júri Nacional de Exames in the Direção Geral da Educação website and the statistical treatment was done. The results in the exams reveal a permanent panorama of failure, with very low averages classifications and excessively high fail rates; Biology and Geology is one of the most unsuccessful subjects. Girls show better performance in most subjects, which follows the international trend. It is imperative to investigate the causes of this failure to take preventive measures, because nowadays secondary education integrates the compulsory education.

Keywords: Biology and geology; Science education; Evaluation; External assessment; National examinations, Standardized assessments; School results by sex.

*Contacto: teresaflopes@netcabo.pt

1. Introdução

Em Portugal, de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória estende-se até ao 12º ano (ou 18 anos de idade), o que coincide com o final do ensino secundário. Havendo vários percursos possíveis, centrar-nos-emos naquele que constitui a oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, os cursos científico-humanísticos. Para os alunos obterem a certificação nestes cursos têm que realizar, pelo menos, quatro exames nacionais que são provas estandardizadas, que fazem parte da avaliação externa dos alunos, ou seja, são testes normalizados realizados à escala nacional, cuja organização é da responsabilidade das autoridades educativas nacionais (Eurydice, 2009).

A avaliação externa, socialmente, é vista como uma legitimação do sistema de ensino porque é muitas vezes associada, pela sociedade, à exigência, ao rigor e à garantia de qualidade dos sistemas de ensino (Fernandes, 2014), embora não esteja estabelecida uma relação de causa e efeito entre a aplicação de exames e uma maior qualidade das aprendizagens ou dos sistemas educativos (Fernandes, 2014). Na realidade, o real impacto dos exames nacionais no desempenho dos alunos, nas escolas e nos sistemas educativos, assim como a relação custo/ benefício destas provas requerem ainda mais investigação na área (Mons, 2009).

1.1. Avaliação externa: objetivos, utilização de resultados e consequências

Segundo a legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação sumativa dos alunos dos cursos científico-humanísticos no ensino secundário do sistema de ensino português tem como objetivos a classificação e a certificação e compreende a avaliação sumativa interna, cuja responsabilidade é dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, e a avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência. Os alunos têm que realizar exames na disciplina de Português da componente de formação geral, na disciplina trienal da componente de formação específica e em duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa dessas disciplinas e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, ficando ao critério do aluno. Estes exames realizam-se no ano terminal da respetiva disciplina. No entanto, estas provas nacionais, para além de terem como objetivos avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do ensino secundário, são também utilizadas no acesso ao ensino superior. Para efeitos de certificação, o peso dos exames nacionais é de 30% da classificação final dos alunos nas disciplinas, enquanto que a avaliação interna tem um peso de 70% da classificação final, o que dá um papel preponderante à avaliação interna. Não obstante, para efeitos de seleção no acesso ao Ensino Superior, se a disciplina for obrigatória para ingresso num determinado curso, a nota da classificação externa tem um peso de 50%, tendo os alunos que atingir um mínimo de 9,5 valores no exame para se poderem candidatar a esse curso.

A avaliação externa foi sendo introduzida, sobretudo desde a década de 90, em quase todos os países europeus como um relevante instrumento de regulação dos sistemas educativos (Eurydice, 2009). Contudo, os países da Europa realizam diferentes tipos de provas nacionais com objetivos diferentes, que podem ser agrupados em três categorias

(Eurydice, 2009): (i) exames que validam o desempenho escolar individual dos alunos, tendo um grande impacto no sucesso ou insucesso dos seus percursos escolares, já que determinam a transição de ano, de ciclo ou a atribuição de certificados ou diplomas; (ii) exames que têm como objetivo a supervisão e avaliação das escolas ou dos sistemas de educação, que pretendem ser indicadores da qualidade e da eficácia das práticas educativas ou das políticas de educação, para se introduzirem medidas corretivas e de melhoria sempre que se considere necessário; (iii) exames que são utilizados para identificar fragilidades e necessidades específicas de cada um dos alunos, para tomar medidas de adaptação do ensino ao aluno; são, portanto, avaliações formativas (Eurydice, 2009).

Em Portugal, os resultados dos exames do secundário são utilizados sobretudo para tomar decisões sobre o percurso escolar dos alunos, ou seja, pertencem ao primeiro grupo.

A nível internacional, vários países têm sistemas de avaliação externa e têm usado os resultados para aferir a qualidade das aprendizagens dos alunos e a qualidade dos sistemas de ensino (Eurydice, 2009). Na realidade, tradicionalmente, os exames nacionais foram introduzidos nos sistemas de ensino com o objetivo de estabelecer “um método de avaliação normalizado com impacto significativo no percurso escolar dos alunos” (Eurydice, 2009, p. 16). A crescente descentralização e aumento da autonomia das escolas justificaram, politicamente, a introdução de exames em muitos países da Europa, no sentido de monitorizar e supervisionar, através da avaliação dos alunos, o trabalho das escolas (Eurydice, 2009). Assim, durante as últimas décadas, tem-se assistido à proliferação de avaliações standardizadas, nacionais e internacionais (Vergara, 2017), passando, a maior parte dos países, a utilizar a avaliação externa “para controlar e melhorar a qualidade do ensino e para aumentar a eficácia e a eficiência dos seus sistemas educativos” (Eurydice, 2009, p. 17). Desta forma, os sistemas educativos passaram a ser geridos através da prestação de contas, o que vários autores chamam de “accountability”, havendo uma pressão sobre as escolas para que demonstrem resultados, responsabilizando-as por esses resultados (Mons, 2009). A atenção passou a estar focalizada nos resultados e não nos processos. Segundo Navas, Alcaraz e Sola (2017), esta é uma visão mecanicista dos sistemas educativos, já que pressupõe um esquema linear, em que o sistema educativo produz aprendizagens nos alunos, se medem os resultados que permitem determinar com exatidão a qualidade desse sistema educativo, o que permitirá perceber nitidamente as mudanças que são necessárias introduzir para o melhorar. Ora, segundo os mesmos autores, esta visão mecanicista e tecnocrática, que procura a eficiência máxima dos sistemas educativos, afasta-se muito do complexo processo educativo, reduzindo-o a uma “relação entre inputs e outputs” (Navas et al., 2017, p. 54), não dando importância à qualidade dos processos e dos contextos em que se dá a aprendizagem. Neste “sistema meramente efficientista”, “a consecução do resultado acaba sendo a meta” (Navas et al., 2017, p. 54), atribuindo o fracasso unicamente ao aluno.

Nesta corrente política, teve grande influência a OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que promoveu iniciativas que procuravam desenvolver indicadores internacionais para examinar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos (Clímaco, 2010). É neste ambiente de medição que são lançados os estudos internacionais de avaliação, como o PISA, Programme for International Student Assessment, o TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, e o PRILS, Progress in

International Reading Literacy Study, na procura da possibilidade de comparar os resultados de alunos, escolas e países (Froemel, 2009). Assim, assiste-se à publicitação dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações standardizadas externas, nacionais e/ou internacionais, e constroem-se “listas ordenadas das escolas baseadas nesses resultados que se tornaram formas de prestação de contas da qualidade educativa dos estabelecimentos escolares em vários países europeus” (Clímaco, 2010, p. 14). Em Portugal, anualmente, são elaborados rankings das escolas, baseados nos resultados dos alunos nos exames nacionais, com o objetivo de socialmente se comparar a qualidade das escolas, para que os pais escolham a escola secundária dos seus filhos, embora esses rankings não sejam elaborados pelo Ministério da Educação, mas sim por empresas ligadas aos meios de comunicação. No entanto, a ideia de base é dada pelo Ministério, já que esses resultados são um dos fatores em que se baseia a avaliação externa das escolas no nosso país. É a mercantilização da educação (Clímaco, 2010). Por outro lado, também os professores têm que prestar contas quanto às notas dos seus alunos nas provas, tendo que realizar relatórios justificativos, sempre que as classificações internas se afastam das classificações externas, quando sabemos que as avaliações interna e externa avaliam domínios diferentes, em tempos diferentes, levando a primeira em consideração os processos e contextos em que se faz a avaliação do aluno, o que não acontece com a segunda. Desta forma, os exames nacionais do ensino secundário, que na legislação apenas têm um peso de 30% da avaliação dos alunos, dando-se prevalência à avaliação interna, ganham uma dimensão muito maior e todo o processo educativo ao longo dos anos de ensino secundário se foca nos resultados dos alunos nestas avaliações externas. Esta pressão sobre professores e alunos gera o que se tem vindo a chamar na literatura de “teaching to the test” (Navas et al., 2017). Estes autores defendem que todo o processo de aprendizagem passa a centrar-se nos resultados imediatos e não na qualidade dos processos de desenvolvimento das aprendizagens e, por isso, as tarefas na sala de aula focam-se no treino para o exame. Os mesmos autores denunciam a situação que se verifica em Espanha, onde “o segundo curso do Bacharelato (o último da Educação Secundária) se converteu maioritariamente num curso preparatório da prova de acesso à universidade (PAU)” (Navas et al., 2017, p. 60), em que os professores apenas estão preocupados em “treinar os estudantes nos conteúdos e nas perguntas frequentes da PAU, mimetizando a atividade académica com a que ordena o ritual do exame de entrada numa instituição universitária” (Navas et al., 2017, p. 60). O mesmo se tem vindo a passar em Portugal. Vários estudos (Lopes, 2013; Madureira, 2011; Salgado, 2012; Sousa, 2011) demonstram que os professores têm vindo a modificar as suas práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de adaptação dos alunos ao que é pedido no exame, em nome do sucesso dos alunos, passando a utilizar práticas que não identificam como as de maior qualidade para a aprendizagem, para reproduzir as condições que os alunos enfrentarão nos exames nacionais. Ora, consideramos que, tal como defende Navas et al. (2017), desta forma há uma desvirtuação do processo educativo, já que se exacerba a importância dos resultados dos alunos e se renuncia à qualidade dos processos e contextos das aprendizagens.

No entanto, em Portugal, põe-se outra questão: Para que fins são utilizados os resultados dos alunos nos exames nacionais do ensino secundário?

Em concreto, os exames são utilizados, por um lado, para certificar a conclusão do ciclo de estudos, por outro para seriar e hierarquizar os alunos no acesso ao ensino superior.

Investigadores na área de avaliação questionam o facto de se usar um único instrumento para servir fins avaliativos diferentes (Eurydice, 2009), pondo-se a questão da validade do instrumento, ou seja, se o “instrumento mede o que se pretende medir” (Froemel, 2009, p. 13). Segundo Froemel (2009), quando classificamos uma prova podemos fazê-lo de duas perspetivas diferentes, a absoluta e a relativa. Na perspetiva absoluta, fazemos uma interpretação “referida a critérios”, que nos indica quanto é que um aluno adquiriu uma competência ou um conhecimento. Na perspetiva relativa, fazemos uma interpretação “referida a normas”, que nos permite distinguir a diferença entre classificações, permite comparações entre patamares diferentes da escala. Desta forma, uma prova baseada em critérios absolutos pretende verificar a aprendizagem, ou seja, é uma prova para certificar. Uma prova baseada em normas pretende hierarquizar os alunos, segundo os seus resultados, ou seja, é uma prova para seriação, por exemplo para acesso ao ensino superior. Estas diferenças, segundo o autor, levam a uma conceptualização diferente dos dois tipos de provas, porque se pretendem medir informações diferentes, e, por isso, as provas referidas a critérios absolutos procuram a validade e as provas referidas a normas procuram a discriminação.

Para lá da discussão relativa ao facto de se o mesmo instrumento será capaz de certificar e hierarquizar as aprendizagens dos alunos, importa refletir também na rentabilidade da realização dos exames nacionais do ensino secundário, ou seja, se os custos que o Estado tem com os exames se traduzem em eficácia, em melhoria do sistema educativo ou das aprendizagens dos alunos. Em Portugal, é óbvio que o facto de existirem exames não se traduz em melhorias, basta ver o cenário de insucesso que se vem arrastando ao longo dos anos nos resultados dos alunos nas provas nacionais, com classificações médias baixas e taxas de reprovação altas, que, para além disso, sofrem oscilações consideráveis. Esta questão da relação custo-eficácia das provas nacionais tem sido um dos pontos de discussão em vários países europeus (Eurydice, 2009), no sentido em que as provas nacionais constituem um investimento de tempo, dinheiro, recursos humanos, entre outros, muito grande. Se apenas servirem para avaliação dos alunos, é um grande investimento para gerar informação reduzida. No nosso país, as classificações dos alunos são tornadas públicas, mas não se procura fazer uma análise dos processos e condições de aprendizagem, das causas do insucesso nos exames ou das consequências da realização dessas provas.

1.2. Diferenças entre rapazes e raparigas no desempenho escolar

Segundo o Relatório Abandono e Insucesso Escolar - Construir uma Perspetiva de Género, realizado, em 2015, por uma equipa de trabalho do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Cavaco et al., 2015), a problemática das diferenças de desempenho escolar entre rapazes e raparigas tem vindo a ser desconsiderada pela investigação em educação em Portugal, sendo os estudos na área escassos. Dados do PISA de 2012, revelam que, em todos os domínios, e, portanto, também no domínio das ciências, na maioria dos países, existe uma diferença favorável às raparigas, quando se comparam alunos com baixo rendimento. De realçar que a vantagem das raparigas desaparece quando se toma por referência os estudantes com elevado rendimento. Do mesmo modo, a nível internacional, a investigação tem revelado que tanto o insucesso, como o abandono escolar são mais elevados entre os rapazes. No entanto, internacionalmente, tem sido dada maior

importância a este fenómeno e há já países a tomar medidas para tentar diminuir a diferença nos números do insucesso entre rapazes e raparigas.

Na realidade, há países que têm sido bem-sucedidos na diminuição das diferenças verificadas nos resultados da aprendizagem de rapazes e raparigas, mas, a verdade é que mesmo quando os alunos dos dois sexos apresentam a mesma proficiência, as suas atitudes em relação à aprendizagem e às aspirações que têm para o futuro são marcadamente diferentes, o que tem um impacto significativo nas suas escolhas e decisões relacionadas com a educação e com as carreiras a seguir (OCDE, 2015).

Segundo o Relatório da OCDE *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, de 2015, os rapazes, em comparação com as raparigas, tendem a sentir-se menos inseridos e interessados na escola, apresentando baixas qualificações e baixo desempenho académico, assim como são mais propensos a abandonar a escola precocemente, muitas vezes sem qualificações. Os alunos rapazes dos países da OCDE consideram em maior percentagem do que as raparigas (8% mais) que a escola é uma perda de tempo. Os números desse relatório mostram que os rapazes de 15 anos são mais propensos do que as raparigas, em média, a não atingirem um nível básico de proficiência em leitura, matemática e ciências. No entanto, quando comparamos alunos e alunas de 15 anos que alcançam os patamares de desempenho mais elevados, ainda se constata que elas mostram piores resultados nas áreas de matemática, ciências e resolução de problemas. Em 2012, dos alunos que realizaram o PISA, 14% dos rapazes e 9% das raparigas não atingiram o nível básico de proficiência em nenhum dos três temas principais (leitura, matemática e ciências), sendo que seis em cada dez alunos que não atingiram o nível básico de proficiência em nenhuma dessas áreas eram rapazes.

Ainda segundo o mesmo relatório, nos últimos anos, a hierarquia de género a nível educacional foi invertida. Em 2000, a taxa de homens com ensino superior superava a taxa de mulheres com o mesmo nível de ensino. Mas, em 2012, já se verificava a inversão: 34% das mulheres nos países da OCDE tinham alcançado o ensino superior em comparação com 30% dos homens. Nesse mesmo ano, a taxa de mulheres jovens que tinham completado um programa do ensino médio (87%) era superior a taxa de jovens homens (81%). Esta tendência parece ser ainda mais acentuada entre os alunos com menos de 25 anos. No entanto, no ensino superior, as mulheres jovens continuam a estar sub-representadas nos cursos ligados às áreas da matemática, ciências físicas e tecnologias. Em 2012, no conjunto de países da OCDE, apenas 14% das mulheres jovens que ingressaram na universidade pela primeira vez escolheram áreas de estudo relacionadas com ciência, enquanto que 39% dos jovens rapazes que ingressaram na universidade naquele ano optaram por seguir um desses campos de estudo.

No nosso país, a taxa de retenção e desistência no ensino secundário nos rapazes, 18%, é superior à das raparigas, 13,5%, dados relativos ao ano letivo 2015/2016 (DGEEC, 2017). Quanto à taxa de conclusão do ensino secundário nos cursos científico-humanísticos em Portugal, ano letivo 2015/2016, no ensino público, é também notória a diferença: Total: 68,0%; Rapazes: 63,6%; Raparigas: 71,5%. O mesmo se verifica na taxa de conclusão do ensino secundário nos Cursos científico-humanísticos em Portugal, ensino público e privado, relativa ao ano letivo 2015/2016: Total: 70,1%; Homens: 65,9%; Mulheres: 73,4%.

Historicamente, as raparigas estavam numa posição de desvantagem em relação aos rapazes, no que diz respeito ao acesso à educação. Mas, nos dias de hoje, nos países desenvolvidos, essa tendência inverteu-se, como mostram os números de vários relatórios internacionais. É necessário analisar com atenção estas diferenças no desempenho escolar de rapazes e raparigas para as compreendermos. É essencial inclusivamente dar visibilidade ao problema para que este seja refletido por todos os intervenientes do processo educativo. Muitos países têm vindo já a trabalhar com sucesso a paridade de género nos resultados escolares (OCDE, 2015), no entanto, em Portugal, os professores têm total desconhecimento do facto de as taxas de insucesso e de abandono precoce da escola serem mais elevadas nos rapazes do que nas raparigas, como concluiu o Relatório Abandono e Insucesso Escolar – Construir uma Perspetiva de Género, o que é grave, já que Portugal é um dos países da União Europeia onde a diferença de género é mais elevada (Cavaco et al., 2015). O mesmo estudo conclui que, como os professores não conhecem estes dados estatísticos e, inclusivamente, reconhecem que não abordam o tema na sua realidade profissional, estes nunca refletem o insucesso e o abandono escolar, numa perspetiva de género.

A equidade de género no acesso à educação é fundamental para os alunos e alunas poderem desenvolver ao máximo as suas competências, esse é um fator determinante para proporcionar a todos os cidadãos o desenvolvimento pleno das suas potencialidades no mundo exigente em que vivemos hoje.

Tendo já sido realizada em trabalhos anteriores a monitorização dos resultados dos alunos no exame nacional na disciplina bienal (10^o e 11^o anos) de Biologia e Geologia do Curso de Ciências e Tecnologias e concluindo que as médias se têm mantido demasiadamente baixas e as taxas de reprovação demasiadamente altas ao longo dos anos (Lopes, 2013; Lopes & Precioso, 2015), surgiu a necessidade de averiguar se esse cenário de insucesso era restrito à disciplina de Biologia e Geologia ou, se, pelo contrário, era generalizado, verificando-se nos exames das várias disciplinas do ensino secundário português.

Por outro lado, os estudos que têm vindo a ser feitos, a nível internacional, sobre o desempenho escolar diferente de rapazes e raparigas, sendo que os números nacionais mostram que as raparigas apresentam, de forma geral, menos insucesso escolar e menor abandono precoce (Cavaco et al., 2015), tornaram pertinente o estudo por sexo dos resultados obtidos por alunos e alunas na avaliação externa, no sentido em que não será possível introduzir medidas percussoras de sucesso e equidade, sem que conheçamos bem o panorama real. Assim, fez-se um estudo quantitativo de análise estatística dos resultados dos alunos nos exames nacionais em Portugal, por sexo, analisando a sua evolução, de 2013 a 2017.

2. Objetivos

Os resultados dos alunos nos exames nacionais condicionam os seus futuros. No caso específico do exame de Biologia e Geologia, o insucesso que se tem verificado acaba por eliminar ou afastar alunos, com sucesso escolar ao longo do ensino secundário, de vários cursos ligados às ciências. Por isso, é imperativo monitorizar o (in)sucesso, analisando a evolução das classificações médias e taxas de reprovação nas provas nacionais.

Para podermos analisar o (in)sucesso dos alunos nos exames nacionais com profundidade, assim como para melhor compreender as diferenças de resultados entre rapazes e raparigas, é necessário estudar detalhadamente os resultados destes, no geral e por sexo, ao longo dos anos. Só assim, poderemos tomar decisões fundamentadas no sentido de promover o sucesso.

Desta forma, os objetivos deste estudo são: (1) descrever a evolução do insucesso no exame de Biologia e Geologia por sexo, de 2013 a 2017; (2) descrever a evolução do insucesso nos exames nacionais por sexo, de 2013 a 2017; (3) comparar os resultados obtidos pelos alunos nos exames de Biologia e Geologia com os resultados alcançados nos outros exames nacionais.

3. Metodologia

A população deste estudo consiste no conjunto dos alunos que fizeram os dez exames nacionais realizados por mais alunos nos vários Cursos Científico-Humanísticos do Ensino secundário a nível nacional, desde o ano letivo de 2012/2013 a 2016/2017, entre os quais se encontra o exame de Biologia e Geologia, sendo eles: Português, História A, Matemática A, Biologia e Geologia, Geometria Descritiva, Economia, Filosofia, Física e Química A, Geografia A e Matemática Aplicada às Ciências Sociais. Foram considerados os exames destas disciplinas por serem realizadas mais de 10.000 provas por ano.

Para o estudo foi considerada a totalidade da população, o que tem as seguintes vantagens: (1) não ser necessário selecionar a amostra mais adequada ao estudo; (2) não confundir indevidamente população com amostra; (3) não haver a possibilidade de fazer uma seleção inconveniente de alguns sujeitos para a obtenção de dados; (4) não haver a generalização à população dos dados recolhidos com a amostra.

Os dados necessários para este estudo foram retirados das bases de dados, de 2013 a 2017, fornecidas pelo Júri Nacional de Exames (JNE), no site da Direção Geral da Educação (DGE), em formato Access, sendo, portanto, dados secundários. Analisaram-se 2.059.459 de classificações em exames, das quais 1.152.157 são classificações de raparigas e 907.302 são classificações de rapazes. Depois fez-se o tratamento estatístico das classificações obtidas pelos alunos(as), através do cálculo das médias das classificações e das taxas de reprovação, gerais e por sexo, por disciplina, por ano. Por fim, os resultados foram registados e organizados em quadros e gráficos.

4. Resultados

4.1. Evolução das classificações médias, gerais e por sexo, no exame de Biologia e Geologia de 2013 a 2017

Os resultados nos exames de Biologia e Geologia têm sofrido variações, no entanto, de uma forma geral, são pouco animadores.

Como se pode verificar no gráfico da fig. 1, os resultados dos alunos revelam um cenário preocupante de insucesso no que diz respeito às médias das classificações que se tem

prolongado ao longo dos anos. As médias obtidas pelos alunos são baixas, sendo mesmo negativas em dois anos e nunca ultrapassando os 10 valores.

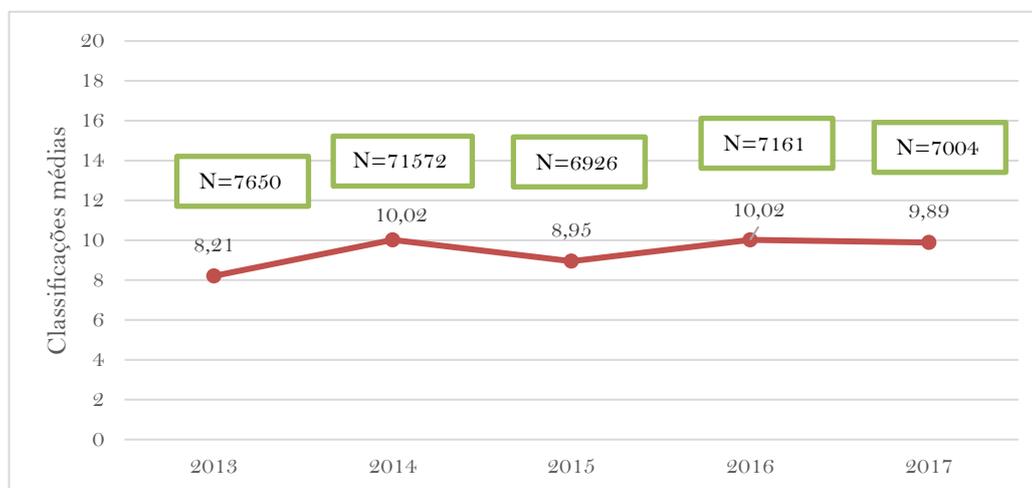


Figura 1. Evolução das classificações médias dos alunos no exame nacional de Biologia e Geologia de 2013 a 2017
Fonte: DGE, JNE.

O valor mínimo, 8,21 valores, foi atingido em 2013 e o valor máximo não vai além dos 10,02 valores, em 2014 e em 2016. Em 2017, a média geral ficou-se pelos 9,89 valores.

No quadro 1, estão registados os valores das médias de raparigas e rapazes, relativamente à totalidade de alunos que realizaram anualmente o exame. Constatamos que as raparigas conseguem sempre melhor resultado, com exceção de 2017. No entanto, as diferenças de resultados não são grandes. A maior diferença verificou-se em 2014 (0,38 p.p.) e a menor em 2015 (0,06 p.p.). De salientar que, em 2017, essa diferença foi negativa (-0,14 p.p.), já que os rapazes alcançaram um melhor resultado.

Quadro 1. Evolução das classificações médias de rapazes e raparigas, no exame nacional de Biologia e Geologia de 2013 a 2017

SEXO	2013	2014	2015	2016	2017
Raparigas	8,24	10,17	8,97	10,05	9,84
Rapazes	8,16	9,79	8,91	9,96	9,98

Fonte: DGE, JNE.

4.2. Evolução das taxas de reprovação, gerais e por sexo, no exame de Biologia e Geologia de 2013 a 2017

As taxas de reprovação dos alunos no exame de Biologia e Geologia são muito preocupantes, atendendo ao facto de que poderão condicionar os cursos a que o aluno se pode candidatar.

No gráfico da figura 2, estão registadas as taxas de reprovação no exame de Biologia e Geologia, de 2013 a 2017. O valor mais baixo da taxa de reprovação verificou-se em 2016, reprovando 44,9% dos alunos, o que corresponde a 32179 alunos. O valor mais elevado foi

atingido em 2013, em que 64,36% dos alunos não alcançou os 9,5 valores no exame, ou seja, realizaram-se 76501 exames, dos quais 49235 foram negativos. Em 2015, a taxa de reprovação ultrapassou os 50% e nos outros três anos, 2014, 2016, 2017, esteve muito perto dos 50%.

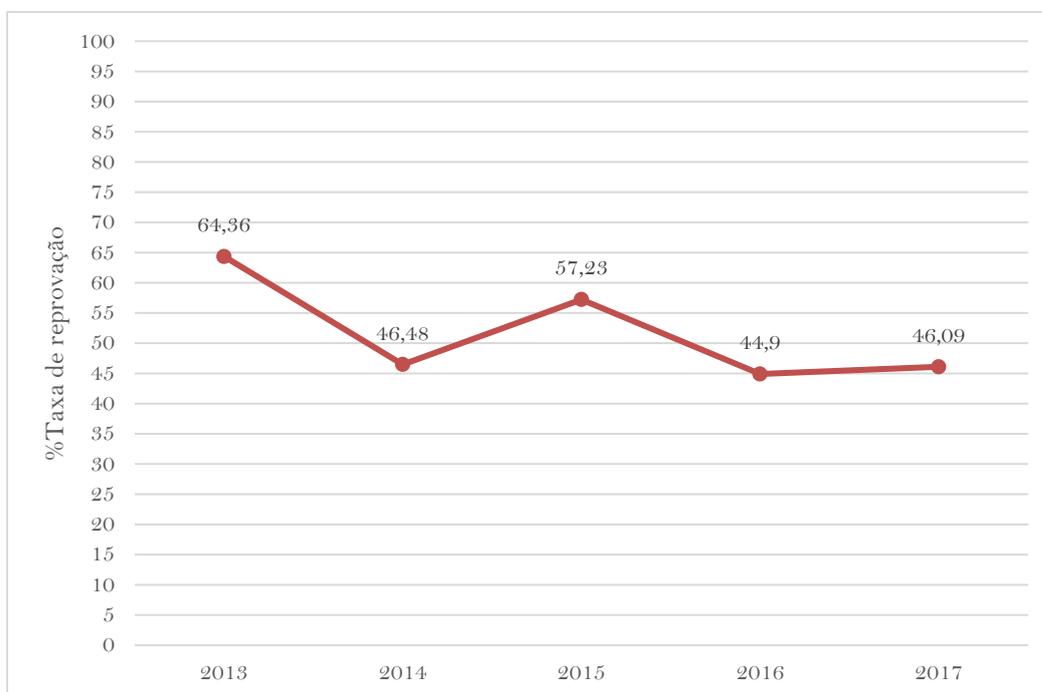


Figura 2. Evolução das taxas de reprovação dos alunos no exame nacional de Biologia e Geologia de 2013 a 2017

Fonte: DGE, JNE.

No que diz respeito às diferenças entre as taxas de reprovação entre raparigas e rapazes (quadro 2), as raparigas sempre tiveram taxas de reprovação mais baixas do que os rapazes, com exceção de 2017, ano em que os rapazes tiveram melhores resultados. A menor diferença verificou-se em 2015, sendo inferior a 1%. Em 2014, a diferença atingiu a sua máxima expressão, ultrapassando os 4%.

Quadro 2. Evolução das taxas de reprovação de rapazes e raparigas, no exame nacional de Biologia e Geologia de 2013 a 2017

SEXO	2013	2014	2015	2016	2017
Raparigas	63,87	44,92	56,94	44,30	46,57
Rapazes	65,15	49,06	57,80	46,00	45,27

Fonte: DGE, JNE.

4.3. Evolução das classificações médias, gerais e por sexo, nos 10 exames mais realizados de 2013 a 2017

As 10 disciplinas em que se realizaram mais exames, a que nos iremos referir como 10+, foram: Português, História A, Matemática A, Biologia e Geologia, Geometria Descritiva, Economia, Filosofia, Física e Química A, Geografia A e Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

Na figura 3, estão registadas as médias da totalidade dos alunos que realizaram os exames dessas disciplinas, desde 2013 até 2017. A análise do gráfico revela uma situação de insucesso generalizado. De uma forma geral, as médias das classificações situam-se entre os 8 e os 11 valores, embora nunca atinjam este valor.

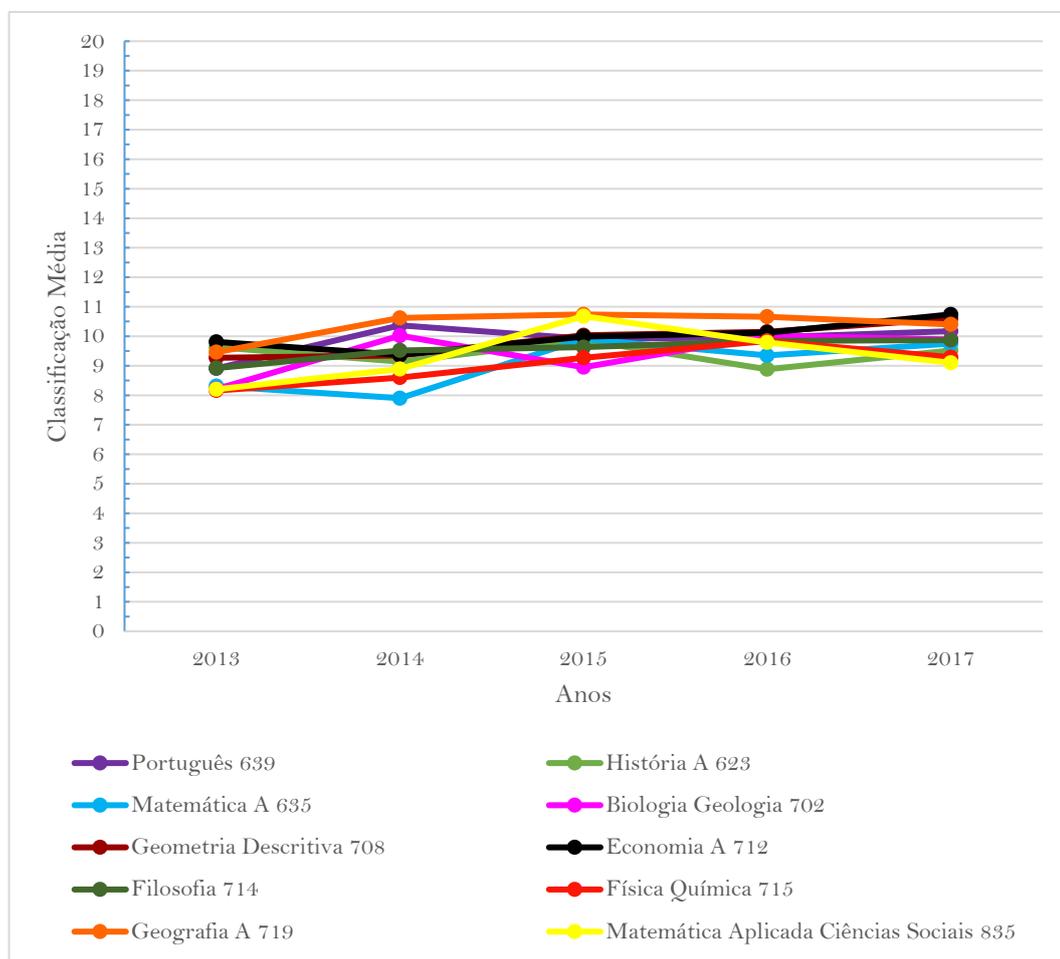


Figura 3. Evolução das classificações médias dos alunos nos exames nacionais 10+ de 2013 a 2017
 Fonte: DGE, JNE.

O valor mais baixo verifica-se na disciplina de matemática A, atingindo um valor inferior aos 8 valores (7,9 valores), em 2014. As médias mais elevadas (10,74 valores) verificaram-se na disciplina de Geografia, em 2015, e na disciplina de Economia, em 2017. A disciplina em que se verificam melhores médias, de uma forma geral ao longo dos cinco anos, é a disciplina de Geografia.

De salientar que a disciplina de Biologia e Geologia verificou a pior média em 2015 e foi uma das três piores em 2013. No entanto, foi a terceira melhor em 2014.

No quadro 3, estão registadas as médias obtidas pelos alunos nos exames das disciplinas 10+ em função do sexo.

Quadro 3. Classificações médias obtidas pelos alunos nos exames nacionais das disciplinas 10+ por sexo de 2013 a 2017

DISCIPLINA	SEXO	MÉDIAS NOS EXAMES 10+ (VALORES)				
		2013	2014	2015	2016	2017
Português	Raparigas	9,35	10,81	10,36	10,35	10,61
	Rapazes	8,33	9,81	9,35	9,44	9,62
História A	Raparigas	9,62	9,00	9,84	8,80	9,59
	Rapazes	9,64	9,43	9,93	9,04	9,37
Matemática A	Raparigas	8,64	8,20	10,40	9,80	10,17
	Rapazes	7,99	7,61	9,45	8,95	9,37
Biologia e Geologia	Raparigas	8,24	10,17	8,97	10,05	9,84
	Rapazes	8,16	9,79	8,91	9,96	9,98
Geometria Descritiva	Raparigas	8,52	8,46	9,15	9,29	9,64
	Rapazes	10,19	10,42	11,09	11,20	11,71
Economia A	Raparigas	9,64	9,31	9,86	10,03	10,70
	Rapazes	9,97	9,42	10,11	10,20	10,79
Filosofia	Raparigas	9,65	9,99	10,14	10,33	10,19
	Rapazes	7,78	8,76	8,80	9,06	9,33
Física e Química	Raparigas	8,34	8,80	9,61	10,15	9,74
	Rapazes	7,97	8,39	8,95	9,54	8,86
Geografia A	Raparigas	9,17	10,32	10,43	10,37	10,13
	Rapazes	9,93	11,09	11,23	11,11	10,80
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Raparigas	8,35	9,17	10,82	9,99	9,29
	Rapazes	7,91	8,37	10,38	9,40	8,70

Fonte: Elaboração própria.

Pela análise do quadro 3, percebemos que as raparigas alcançam melhores notas a Português, Matemática A, Biologia e Geologia, Filosofia, Física e Química e Matemática Aplicada às Ciências Sociais. De salientar que, em 2017, na disciplina de Biologia e Geologia, os rapazes obtiveram melhores resultados do que as raparigas. Os rapazes conseguem melhores resultados a História A (com exceção de 2017, ano em que as raparigas alcançam melhores resultados), Geometria Descritiva, Economia e Geografia. As disciplinas em que se percebem maiores diferenças nas classificações médias são Português (cerca de 1 valor), com vantagem para as raparigas, e Geometria Descritiva (cerca de 2 valores), com vantagem para os rapazes.

4.4. Evolução das taxas de reprovação, gerais e por sexo, nos 10 exames mais realizados de 2013 a 2017.

No que diz respeito à evolução das taxas de reprovação da totalidade dos exames realizados nas disciplinas 10+, que estão registadas no gráfico da fig. 4, o insucesso é ainda mais evidente.

As taxas de reprovação situam-se entre os 30 e os 65%. A disciplina de Geografia é aquela que apresenta valores menores. O valor mais baixo foi de 30,12%, a Geografia, em 2015. Já o valor mais elevado foi de 64,69%, a Física e Química, em 2013, logo seguida de Biologia e Geologia, que atingiu 64,36%. De salientar que no ano de 2013, todas as disciplinas apresentaram taxas de reprovação superiores a 40%. Em 2014, Matemática A foi a disciplina com taxa de reprovação mais elevada, 62,01%. Já em 2015, o valor mais elevado, 57,28%, verificou-se na disciplina de Biologia e Geologia. Em 2016, com exceção de Geografia, todas as outras disciplinas apresentaram valores superiores a 40%, sendo o

valor máximo de 54,63% a História A. Em 2017, as taxas de reprovação situaram-se entre os 35,95%, a Geografia, e os 53,33%, a Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

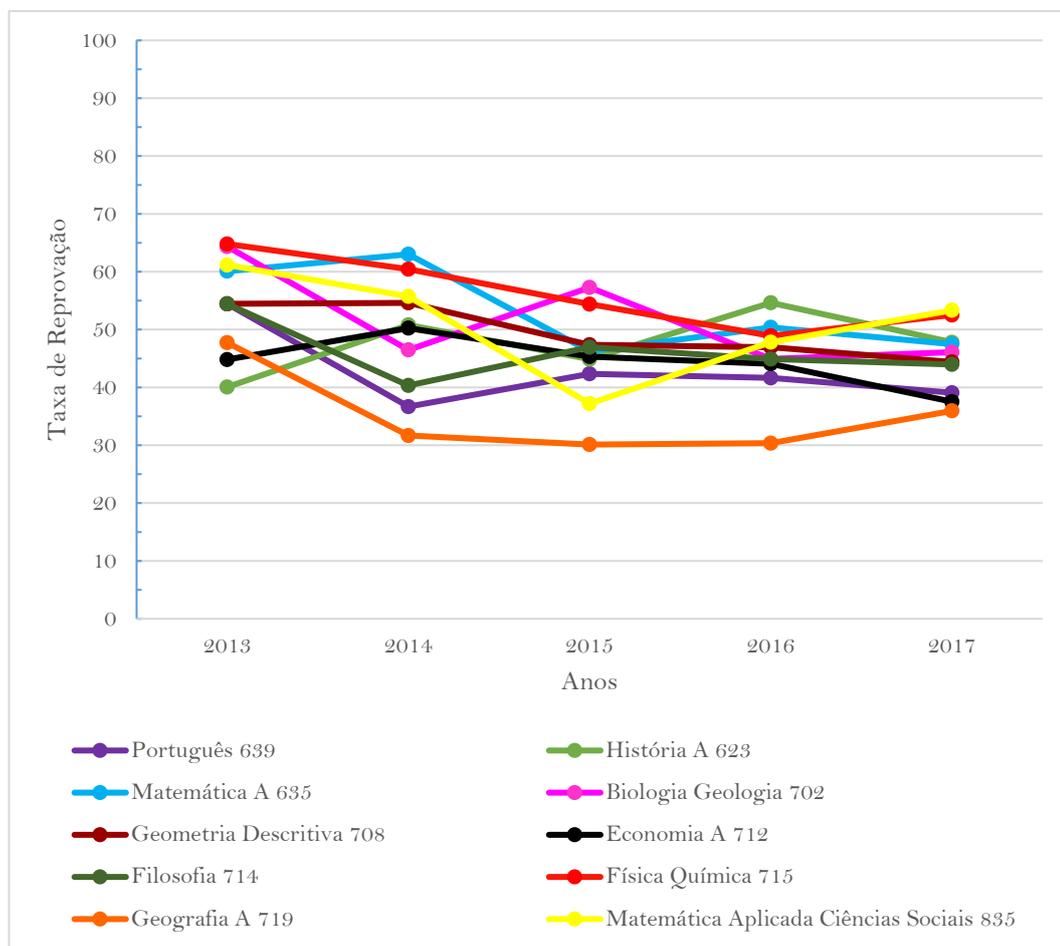


Figura 4. Evolução das taxas de reprovação dos alunos nos exames nacionais 10+ de 2013 a 2017. Fonte: DGE, JNE.

No quadro 4, estão registadas as taxas de reprovação dos alunos nos exames das disciplinas 10+ em função do sexo.

As raparigas reprovam menos a Português, a Matemática A, a Biologia e Geologia (com exceção de 2017), a Filosofia, a Física e Química e a Matemática Aplicada às Ciências Sociais. Os rapazes têm taxas de reprovação mais baixas a História A (com exceção de 2017), Geometria Descritiva, Economia e Geografia, coincidindo com as disciplinas em que ambos, rapazes e raparigas, têm melhores médias, respetivamente. As disciplinas em que se percecionam maiores diferenças nas taxas de reprovação são Português e Filosofia, com vantagem para as raparigas, e Geometria Descritiva e Geografia, com vantagem para os rapazes.

Quadro 4. Taxas de reprovação dos alunos nos exames nacionais das disciplinas 10+ por sexo de 2013 a 2017

DISCIPLINA	SEXO	TAXAS DE REPROVAÇÃO NOS EXAMES 10+ (%)				
		2013	2014	2015	2016	2017
Português	Raparigas	49,02	31,65	37,07	36,63	33,40
	Rapazes	61,63	43,16	49,23	48,19	45,57
História A	Raparigas	46,53	52,82	45,56	55,38	47,00
	Rapazes	45,10	46,68	43,47	53,05	49,40
Matemática A	Raparigas	57,80	60,85	42,39	46,78	43,88
	Rapazes	62,27	65,08	49,78	53,60	50,70
Biologia e Geologia	Raparigas	63,87	44,92	56,95	44,27	46,57
	Rapazes	65,15	49,06	57,80	46,03	45,27
Geometria Descritiva	Raparigas	59,71	60,66	54,03	52,51	51,09
	Rapazes	48,01	47,32	39,26	40,19	36,63
Economia A	Raparigas	47,42	50,62	47,23	44,75	38,58
	Rapazes	42,43	49,88	43,60	43,45	36,48
Filosofia	Raparigas	47,24	43,79	41,60	39,73	40,18
	Rapazes	65,61	55,84	55,52	53,14	50,32
Física e Química	Raparigas	62,73	57,71	50,90	45,64	47,37
	Rapazes	66,96	63,28	57,83	52,07	57,43
Geografia A	Raparigas	51,83	35,80	34,15	34,87	39,67
	Rapazes	41,18	25,21	23,67	23,37	30,33
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Raparigas	60,64	53,18	36,71	46,40	51,53
	Rapazes	62,23	60,60	38,17	50,56	57,06

Fonte: Elaboração própria.

5. Discussão e conclusões

Os resultados dos alunos no exame de Biologia e Geologia têm revelado um panorama de insucesso que tem permanecido ao longo dos anos, com médias de classificações negativas ou positivas, mas muito baixas, e taxas de reprovação no exame excessivamente elevadas.

Relativamente à média de classificações, o valor máximo alcançado foi de 10,02 valores nos anos de 2014 e 2016. A classificação mínima foi de 8,21 valores, classificação obtida pela totalidade dos alunos que realizaram o exame em 2013.

No que diz respeito às taxas de reprovação, os valores têm-se mantido demasiado elevados, sendo que se têm situado entre o 1/3 e os 2/3 dos alunos. O pior ano foi o de 2013, em que a taxa de reprovação atingiu os 64,36%, o que significa que dos 76501 alunos e alunas que realizaram exame, 49235 reprovaram, números que mostram bem a dimensão do problema.

As raparigas, de uma forma geral, têm tido uma performance melhor do que os rapazes nos exames de Biologia e Geologia, conseguindo alcançar classificações médias ligeiramente superiores e taxas de reprovação inferiores.

Quando analisamos os exames 10+, revela-se um cenário de insucesso generalizado que se tem vindo a prolongar no tempo. As médias são baixas, situando-se, de uma forma geral, entre os 8 e os 11 valores, e as taxas de reprovação são preocupantemente altas, nunca sendo inferiores a 30% e chegando a ultrapassar os 60%. As disciplinas que têm revelado maior insucesso são Física e Química e Biologia e Geologia, sendo frequentemente as

disciplinas com piores médias e maiores taxas de reprovação nos exames, mas todas as disciplinas revelam um panorama preocupante de insucesso.

As raparigas alcançam melhores classificações médias em Português, Matemática A, Biologia e Geologia, Filosofia, Física e Química e Matemática Aplicada às Ciências Sociais, exames em que também reprovam menos. Os rapazes alcançam melhores classificações médias e menores taxas de reprovação nos exames de História A, Geometria Descritiva, Economia e Geografia. Ou seja, as raparigas demonstram melhor performance na maioria das disciplinas, o que segue a tendência internacional, incluindo disciplinas ligadas às áreas das ciências.

Estes resultados tornam premente a necessidade de uma maior atenção a esta problemática. Os resultados dos exames no geral, e de Biologia e Geologia em particular, têm uma grande repercussão na tomada de decisões para o futuro dos alunos, já que, se as disciplinas forem consideradas específicas para efeitos de concurso a um determinado curso, os alunos que não conseguem obter 9,5 valores estão impedidos de se candidatarem a esse curso, facto que poderá afastar alunos que tiveram sucesso durante o ensino secundário, mas que não tenham conseguido alcançar o sucesso nos exames, do ensino superior.

Vários estudos (Lopes, 2013; Madureira, 2011; Sousa, 2011; Salgado, 2012) mostram que os professores têm apostado no que, na literatura, se tem vindo a chamar de “teaching to the test” (Navas et al., 2017), ou seja, têm vindo a modificar as suas práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de adaptação dos alunos ao que é pedido no exame, para que estes tenham sucesso, trabalhando nas aulas questões de exame, realizando as suas próprias fichas de avaliação com questões semelhantes às dos exames e utilizando os mesmos critérios de avaliação. Os alunos têm acesso aos exames dos anos anteriores, das várias fases, para poderem conhecer o tipo de prova e até “treinar”. Desta forma, parece-nos que os resultados deveriam estar a melhorar, o que nos leva a questionar quais serão as causas da permanência do insucesso.

Por outro lado, ao analisarmos os resultados, percebemos que há oscilações consideráveis dentro de cada disciplina, o que poderá pôr em causa a validade das provas aplicadas.

Sempre que se olha para os resultados dos alunos no exame, põem-se em causa as competências e as aprendizagens dos alunos e a competência profissional dos professores, o que não tem levado a melhorias. Está na altura de pôr em causa a prova em si, como instrumento de avaliação. É necessário analisar a qualidade e a natureza das questões, as competências cognitivas que as provas exigem aos alunos e investigar se as provas avaliam aquilo que se pretende medir.

Este cenário de reprovações e insucesso merece mais atenção da investigação, dos especialistas, do ministério e dos professores, tornando-se ainda mais urgente, já que o ensino secundário está agora integrado no ensino obrigatório.

São igualmente necessários estudos comparativos com a realidade de outros países. Em Espanha, a título de exemplo, não obstante as diferenças na metodologia de acesso ao Ensino Superior, a avaliação externa implica a realização da Prova de Acesso à Universidade, já anteriormente referida. Os resultados referentes à disciplina de Biologia são bastante mais positivos. Em 2014, ano mais recente com dados divulgados pelo

Ministério da Educação Espanhol, a taxa de reprovação em Biologia foi de 18% e a nota média foi de 7,38 valores, numa escala de 0 a 10. Em 2013, a taxa de reprovação foi de 19,5% e a nota média foi de 7,21 valores. Por outro lado, é de salientar a estabilidade dos resultados dos alunos no tempo, contrariamente ao que se passa em Portugal, em que há grandes oscilações sobretudo nas taxas de reprovação, o que poderá demonstrar a melhor adequação das provas espanholas aos alunos que se pretende avaliar.

É imprescindível tomar medidas fundamentadas que promovam uma progressão no sentido do sucesso, mas também que, atempadamente, não deixem aumentar as diferenças entre a prestação de rapazes e raparigas, que se têm vindo a agravar já ao longo de décadas, no que diz respeito ao abandono escolar precoce e às reprovações, e que começam a chegar também ao ensino secundário, aos exames em geral, e ao exame de Biologia e Geologia em particular.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562; Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/123731/2016.

Referências

- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P. e Feliciano, P. (2015). *Abandono e Insucesso Escolar - Construir uma Perspetiva de Género*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 9-29.
- Ministério da Educação de Lisboa. (2009). *Decreto-lei n.85/2009, de 27 de agosto, Diário da República, nº 166/09 - 1ª Série*.
- Ministério da Educação de Lisboa. (2009). *Decreto-lei n.139/2012, de 5 de julho, Diário da República, nº 129/12 - 1ª Série*.
- Ministério da Educação de Lisboa. (2009). *Decreto-lei n.17/2016, de 04 de abril, Diário da República, nº 65/16 - 1ª Série*.
- Eurydice. (2009). *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*. Bruselas: Eurydice.
- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. Conferência proferida no *Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: CNE.
- Froemel, J. E. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 10-28.
- Lopes, T. (2013). *Perceções de Professores, Alunos e Encarregados de Educação sobre o (in)sucesso na disciplina de Biologia e Geologia* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

- Lopes, T. e Precioso, J. (2015). Podemos estar otimistas com os resultados dos alunos nos exames nacionais da disciplina de Biologia e Geologia?. *Revista Interações* 39, 343-354.
- Madureira, M. (2011). *A influência dos exames nacionais de Física e Química A e respetivos resultados nas práticas de ensino e de avaliação dos professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Mons, N. (2009). *Theoretical and real effects of standardised assesment*. Bruselas: Eurydice.
- Navas, M., Alcaraz, N. e Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Salgado, R. (2012). *O (in)sucesso em Física e Química A: Um estudo com alunos e professores de uma Escola Secundária de Guimarães* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, L. (2011). *O exame nacional de Física e Química A e o seu impacte na prática pedagógica dos professores: um estudo centrado nas atividades laboratoriais* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Vergara, C. (2017). Los efectos adversos de una evaluación nacional sobre las prácticas de enseñanza de las matemáticas: El caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.004>

Breve CV de los autores

Teresa Filipa Ferreira Lopes

É licenciada em Ensino de Biologia e Geologia e Mestre em Ciências da Educação, com Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Ciências. É doutoranda em Ciências da Educação, área de especialização em Educação em Ciências, com bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/123731/2016) concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. É docente na Escola Superior de Educação de Fafe, Instituto de Estudos Superiores de Fafe. ORCID ID: 0000-0001-8361-1429. Email: teresaflopes@netcabo.pt

José Alberto Precioso

Licenciado e mestre em Ensino de Biologia e Geologia, e doutorado em Ensino das Ciências, pela Universidade do Minho. Tem orientado várias teses de mestrado sobre insucesso escolar: Destaca estes dois trabalhos: Madureira, M. e Precioso, J. (2013). Causas do insucesso nos exames nacionais de Física e Química A na perspetiva dos professores. In Membiela, Pedro, Casado, Natalia e M^a Cebreiros, Isabel (Eds.). "Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias / Experiencias de investigación e innovación no ensino das ciências", (p. 449-454). Ourense: Educación Editora; Lopes, T. e Precioso, J. (2016). Causas do insucesso escolar na disciplina de Biologia e Geologia do Ensino Secundário em Portugal e vias para o prevenir: um estudo efetuado com professores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 15, Nº 1, 1-23 (2016). ORCID ID: 0000-0002-7889-8290. Email: precioso@ie.uminho.pt

Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Evaluation of Learning of Students with Special Educational Needs

Karla Muñoz Durán *
Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

La evaluación de aprendizajes debe instaurarse como disciplina científica en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). El objetivo de esta investigación fue describir las acciones de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con NEE, realizadas por profesores de aula común y de educación diferencial, evidenciando la coherencia entre estas acciones y la propuesta de la normativa chilena vigente. Se trató de un estudio de integración de paradigmas, secuencial, mixto, por complementación. La primera fase, cuantitativa, implicó un cuestionario aplicado a 107 profesores de la comuna de Concepción, Región del Biobío; para recoger información sobre sus conceptos y acciones. La segunda fase, cualitativa, se desarrolló mediante una entrevista semiestructurada a 12 profesores que participaron de la primera fase, profundizando algunos hallazgos. Como resultado, se encontró diferencias entre los conceptos declarados y las acciones descritas. Los profesores declaran conceptos constructivistas e inclusivos, pero utilizan procedimientos tradicionales, priorizando rendimiento a inclusión; manifiestan realizar acciones según la normativa vigente, pero describen prácticas centradas en un instrumento de evaluación escrito, no incorporando a los padres en la planificación de la evaluación. Algunas conclusiones son: Los profesores priorizan objetivos de aprendizaje, describen trabajo personalizado según características del estudiante; adaptan un instrumento tipo; justifican sus ajustes en base a la calificación y no a características neurológicas o emocionales; el pilar Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA) menos instalado tiene relación con el desarrollo de la autonomía, motivación y clima de aceptación en el aula.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes; Necesidades educativas especiales; Programa de integración escolar, Atención a la diversidad.

The evaluation of learning should be established as a scientific discipline within the field of education, including the area of Special Educational Needs (hereafter SEN). The object of this study was to describe the actions of evaluation of learning for students with SEN, carried out by teachers and special educators, demonstrating the coherence between these actions and the current regulation proposed for Chile. This is integration paradigm study, sequential, mixed, complementation. In the first, quantitative phase, a survey was given to 107 teachers in the city of Concepción, Biobío Region, Chile, in order to collect information on the concepts and actions that they carry out. The second, qualitative phase was developed by conducting a semi-structured interview with 12 teachers that participated in the first phase, in order to delve into the findings from this stage. The principal findings include the differences between the teachers' declared concepts and described actions. They state constructive and inclusive concepts, but use traditional procedures, prioritizing performance over inclusion; they claim to carry out actions in accordance with the current regulation, but describe practices focused on written tests as the main evaluation instrument, not incorporating parents into the planning of evaluations. The most relevant conclusions show that the surveyed teachers prioritize learning objectives, but in the interview describe personalized work according to the students' characteristics; they adapt one instrument type for all; they justify their adjustments based on the success of the grade and not on neurological or emotional characteristics; the least installed pillar of Universal Design of Learning (hereafter UDL) has to do with the development of autonomy, motivation and an environment of acceptance in the classroom; there is coordination amongst professionals that facilitates decision making, but lack of time for carrying out their ideas.

Keywords: Evaluation of learning; Special educational needs; School integration program; Attention to diversity.

*Contacto: maite@ucsc.cl

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 19 de junio de 2018

1ª Evaluación: 10 de julio de 2018

Aceptado: 20 de agosto de 2018

1. Introducción y presentación del problema

El sistema educativo chileno se ha reformado profundamente, garantizando educación a todos los estudiantes, para su acceso, participación y progreso; intentando asegurar calidad en la educación pública. Se incorporan apoyos para estudiantes con NEE, preocupación explícita en la Ley General de Educación (en adelante LGE), señalando que la educación debe propender a garantizar que todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen objetivos generales y estándares de aprendizaje (Ley 20.370, 2009), además el sistema propenderá a cautelar que todos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, sobre todo aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial (Ley n° 20.370, 2009). También, se regula la subvención de estudiantes pertenecientes a Programas de Integración Escolar (en adelante PIE) (Ley 20.201, 2007); las Orientaciones Técnicas para PIE (MINEDUC, 2013); y los criterios y adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE (Decreto exento n° 83, 2015). Estos documentos legales han sido difundidos por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) asegurando que profesores de aula común y diferencial trabajen juntos, garantizando el desarrollo de aprendizajes y la evaluación, de alumnos con NEE. La concreción de este proceso no puede asegurarse sin dar cuenta en la evaluación el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Se observa ambigüedad en la definición de papeles y responsabilidades en la evaluación de los avances y resultados de aprendizaje (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014), además de una distancia entre el discurso inclusivo MINEDUC y las prácticas evaluativas efectivamente implementadas (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013), que podría estar relacionado con que la política educativa chilena propone la inclusión desde los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración de énfasis psicomédico (López et al., 2014); donde la ley determina los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas para elegir a los beneficiarios de una subvención (Peña, 2013). El diagnóstico tendrá un rol fundamental en la escuela para el funcionamiento correcto y fluido del aprendizaje (Peña, 2013).

Dados estos antecedentes, se observa un vacío de conocimiento y necesidad de investigación sobre las acciones realizadas por profesores para la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE transitorias y permanentes, investigando las prácticas de adecuación evaluativa implementadas por profesores de aula común y diferencial, en coherencia con las premisas de MINEDUC, en función de la calidad, progreso y promoción de todos los estudiantes dentro del sistema educativo chileno.

2. Marco conceptual o teórico de la investigación

2.1. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es entendida como “proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora” (Ahumada, 2001, p. 22).

Se observan diversos enfoques evaluativos, encontrándose (a) normas, (b) criterios, (c) construcción de conocimientos, en función de un aprendizaje significativo y (d) enfoque auténtico, de enseñanza personalizada y evaluación diferenciada (Ahumada, 2005), incorporando una mirada inclusiva, individualizada y multidimensional.

Con respecto a los momentos e intencionalidad de la evaluación de los aprendizajes, se puede señalar tres grandes instancias: (a) evaluación inicial se relaciona con la evaluación diagnóstica, que busca conocer el aspecto personal y académico; se realiza al inicio de una unidad de aprendizaje (Ahumada, 2005). La (b) evaluación procesual, identifica fortalezas de los alumnos y muestra errores o falencias del quehacer pedagógico; implica reflexión docente, para realizar modificaciones didácticas (Muñoz, 2006). Por último, la (c) evaluación final se realiza en función de propósitos establecidos, para acreditar aprendizajes alcanzados (Muñoz, 2006). Busca valorar el logro de los objetivos, comprobar el desarrollo de las capacidades que los alumnos trabajaron, posibilita la reflexión. Al igual que la Evaluación Sumativa, es un proceso selectivo, certifica el nivel de logro de un aprendizaje asignándole una calificación, mediante la demostración de competencias en una situación real o simulada. Se realizará al finalizar una unidad de aprendizaje (Ahumada, 2005).

Antes de desarrollar un procedimiento o instrumento de evaluación, deben considerarse el proceso en el que se inscriben todas las acciones que conlleva. Esta estrategia de evaluación se refiere a un plan que incluye el momento y los instrumentos necesarios para facilitar la evaluación (Llanos y Escamilla, 1995). Dentro de este plan, también debe considerarse el proceso de construcción del aprendizaje y el tipo de contenido que se quiere evaluar (Ahumada, 2001), en función de los procedimientos e instrumentos más adecuados.

Para planificar y diseñar procedimientos de evaluación adecuados, Ahumada (2001) diferencia entre la evaluación de contenidos (a) declarativos, terminologías, hechos, enunciación de teorías, leyes o principios que serán recordados; (b) procedimentales relacionados con actividades de ejecución manual (diseñar un plano, mapa o confección de una maqueta) y con aquellas que implican acciones y decisiones cognitivas (recopilación y organización de información, resolución de problemas); finalmente, para evaluar contenidos (c) actitudinales, considera lo que el estudiante conoce, lo que siente o prefiere, y las acciones que manifiesta en torno al tema.

En relación con los instrumentos de evaluación, tradicionalmente se determinan conocimientos de contenidos declarativos con pruebas escritas y orales, tipo cuestionario. Los aprendizajes procedimentales y actitudinales se registran en (a) lista de cotejo, fácil de diseñar y aplicar, o (b) escala de apreciación, más objetivas, pero más compleja. De acuerdo con Ahumada (2001), estos instrumentos tradicionales y uniformes, impiden la utilización de diversas situaciones educativas para conocer los niveles de logro; por esto propone un sistema de evaluación alternativa, con instrumentos no tradicionales divergentes, centrados en qué y cómo aprende el estudiante, obligándole a responsabilizarse del proceso. Para los contenidos conceptuales, propone mapa conceptual, mapa semántico y diagrama de síntesis. Para los contenidos procedimentales, puede utilizarse pauta de observación, autoinforme y co-evaluación.

Para evaluar contenidos actitudinales, Yus (1996, citado en Ahumada, 2001) diferencia entre métodos no observacionales (cuestionarios, encuestas y pautas de cotejo) y métodos

observacionales narrativos (registro anecdótico, diarios de clase, registros de audio y video, cuestionarios de co-evaluación y auto-observación).

2.2. Educación especial

Al finalizar los años setenta, el Informe Warnock, asocia la educación a un derecho para todos, introduciendo el concepto de NEE. La Unesco define educación especial como “una forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias” (Unesco, 1977, p. 25 en Castejón y Navas, 2009).

En la década de los ochentas, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publica la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), actualizando el concepto de discapacidad, como “limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 206). En Chile, en 1989 se decretan planes y programas de estudios específicos para cada NEE, de acuerdo a sus características, descontextualizándolos del plan común (Echeita, 2006).

En 1994, la Unesco redefine educación especial formulando las condiciones de una escuela para todos, donde el sistema escolar de un país debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos (Unesco, 1994, citado en Echeita, 2006). Actualmente, en Chile la educación especial es entendida como una:

Modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades para todos los educandos. (Ley 20.422, 2010, p.19).

2.3. Marco Normativo

Durante la última década Chile ha realizado modificaciones legales como respuesta educativa a la diversidad. En 1998 el Decreto de ley N°1 entrega disposiciones mínimas para la atención de estudiantes con NEE, originando la modalidad de integración (Decreto1, 1998) creó conciencia en la comunidad educativa de la existencia de las NEE y su derecho de acceder a una educación igualitaria.

Promulgada el año 2007, la Ley 20.201 que modifica subvenciones a establecimientos educacionales, define el concepto de NEE Transitorias y NEE Permanente, anticipando un reglamento, Decreto con toma de razón N°170, que fija las normas para determinar los alumnos que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Decreto 170, 2009), y establece criterios diagnósticos de los estudiantes que pueden ser beneficiarios.

Meses más tarde, en 2009 se publica la Ley 20.370 General de Educación, que regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, con el objetivo de alcanzar “un sistema educativo alcanzado por la equidad y calidad de su servicio” (Ley 20.370, 2009, p. 1). Define educación como un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, para alcanzar su desarrollo espiritual,

ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; enmarcado en la valoración y el respeto de los derechos humanos y la diversidad cultural, para que las personas logren conducir su vida en forma plena, convivir y participar (Ley 20.370, 2009). En su artículo tercero, declara sus intenciones de equidad mediante principios; entre los cuales se encuentran (a) Universalidad y educación permanente para que la educación esté al alcance de todas las personas, (b) calidad de la educación independiente de las condiciones y circunstancias, (c) equidad para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades, (d) respeto de la diversidad cultural, religiosa y social, (e) participación a todos los miembros de la comunidad, e (f) integración para la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales (Ley 20.370, 2009; p. 2). Se incorpora la Agencia de Calidad de la Educación que “evaluará los logros de aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los establecimientos, de acuerdo a estándares indicativos” (Ley 20.370, 2009, p.3).

La LGE incorpora criterios inclusivos, como el derecho a recibir una educación que “ofrezca oportunidades de formación y desarrollo integral”, recibir una “atención adecuada y oportuna” en el caso de las NEE y a no ser discriminados. (Ley 20.370, 2009, p.4); pero no cambia el sistema tripartito, concentrando estos estudiantes en establecimientos particulares subvencionados y, principalmente aquellos con NEE de tipo permanente, en establecimientos públicos.

El año 2010, se cambia la legislación sobre integración social de personas con discapacidad por otra que se “adecue a los nuevos paradigmas, a los instrumentos jurídicos internacionales y a los avances del derecho comparado para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010, p. 17). Para ello se promulga la Ley 20.422 que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, redefiniendo conceptos como igualdad de oportunidades, que es abordada como “ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social” (Ley 20.422, 2010, p. 5). En cuanto a la educación, indica que “el Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado” (Ley 20.422, 2010, p. 19); asegurando que las escuelas comunes incorporarán innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso, brindándoles recursos adicionales para asegurar su permanencia y progreso (Ley 20.422, 2010).

En relación a la evaluación, la Ley 20.422 señala que “Los instrumentos que se utilicen para la aplicación de mediciones de la calidad de la educación deberán contemplar las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar” (Ley 20.422, 2010, p. 36).

El MINEDUC emite Orientaciones Técnicas para PIE, que “regula los requisitos, procedimientos y pruebas diagnósticas, así como los profesionales competentes, para evaluar a estudiantes que presentan NEE de carácter permanente (asociados a una

discapacidad), o NEE de carácter transitorio” (MINEDUC, 2013a, p. 22). Define evaluación interdisciplinaria como una indagación sobre NEE en un estudiante, realizada por profesionales de la salud y del área psicoeducativa, “a fin de determinar los apoyos especializados que el estudiante requiera para participar y progresar en su desarrollo y aprendizaje” (MINEDUC, 2013a, p. 23).

Este mismo documento especifica para la evaluación de aprendizajes, cuatro puntos para obtener información clave, decidiendo las metas educativas, determinar y modificar estrategias a utilizar en el contexto escolar y familiar para lograr los aprendizajes esperados y conseguir una participación efectiva en la comunidad educativa: (a) aprendizajes logrados, (b) estilo de aprendizaje y motivación, (c) aspectos del desarrollo personal y social, (d) capacidades, fortalezas y dificultades (MINEDUC, 2013).

El equipo multidisciplinario, debe tomar decisiones referidas a la evaluación de aprendizajes de los estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes, tales como (a) Decidir modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a la comprensión, expresión y ejecución de los estudiantes; (b) Uso flexible de los tiempos de evaluación, respetando ritmos de aprendizaje y de ejecución; (c) Utilizar la información de la evaluación inicial para determinar quiénes requieren una evaluación interdisciplinaria y quiénes necesitan adecuaciones curriculares, favoreciendo su progreso en el currículum escolar y la participación en el nivel; (d) Convenir diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, como: mayor tiempo, diversos momentos de la evaluación, adecuaciones para acceder a los instrumentos de evaluación, entre otros; y (e) Concordar la conveniencia de registrar los resultados de evaluación de cada estudiante en la plataforma informática. (MINEDUC, 2013).

Recientemente entra en vigencia el Decreto exento 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica; entendiéndose una transición en la forma de comprender las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque educativo que implica el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes. “Establece criterios y orientaciones para realizar adecuaciones curriculares que permitan planificar propuestas educativas de calidad a los estudiantes que lo requieran” (Decreto 83 exento, 2015, p. 3).

3. Marco Referencial

En el contexto de fuertes cambios normativos, se han realizado diversas investigaciones tendientes a observar el grado de implementación de la política relativa a PIE y las condiciones de la escuela para atender a la diversidad.

El estudio Barreras Culturales para la Inclusión (López et al., 2014), analiza las concepciones y prácticas sobre integración, a fin de observar la relación entre la política educativa y las prácticas locales. Al momento estudiado, la política sobre integración era optativa y complementaria; no declarándose una relación entre el aprendizaje de los estudiantes que participan en PIE y otros alumnos (López et al., 2014). La atención y aprendizaje de estudiantes con NEE era responsabilidad de docentes especialistas, externalizando las obligaciones educativas, desde el profesor de aula regular hacia el

docente de educación diferencial (López et al., 2014). También se atribuye la responsabilidad del aprendizaje al mismo estudiante NEE y su familia, haciendo que docentes de aula común y diferencial pierdan su compromiso con sus responsabilidades en el aprendizaje. Esta investigación detecta que los tiempos de planificación de la co-docencia se destinaban a mejorar el rendimiento académico y no a analizar temáticas sobre la integración.

Entre las conclusiones del estudio se observa que (a) aunque la política se refiere a la diversidad desde la inclusión, se centra en un “modelo médico-clínico, que descansa sobre la visión patológica de la diferencia” (López et al., 2014, p. 276) por lo que el aprendizaje de estudiantes NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y su cultura de origen. (b) El financiamiento se realiza a través de la categorización diagnóstica para recibir subvención especial; reforzando la segregación y discriminación en la escuela (Echeita, 2007 en (López et al., 2014), aumentando el diagnóstico de NEE (Graham y Jahnukainen, 2011 en López et al., 2014). (c) El decreto 170 no tiende a la inclusión, sino que pone en riesgo la equidad educativa al aumentar la segregación (Ferguson, 2008 en López et al., 2014). Finalmente se observa que la política educativa, condiciona la entrega de recursos adicionales, creando estándares nacionales que conforman barreras para la inclusión, dado que conllevará a la formación de jerarquías de valoraciones de estudiantes (Graham y Jahnukainen, 2011 en López et al., 2014).

En 2012, el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, por solicitud del MINEDUC, realiza un Análisis de la Implementación de los PIE; para describir la instalación de la política PIE y la situación actual de las escuelas, en sus procesos escolares y experiencias de aprendizaje. Este estudio señala la región del Biobío como la de mayor concentración de escuelas PIE, mayor a la región metropolitana a pesar de su demografía; esto se relaciona con que escuelas municipales como particular subvencionadas han incorporado la política PIE (Marfán et al., 2013), llegando a tener un promedio de cuarenta alumnos en integración por cada escuela (Marfán et al., 2013). En las regiones del Maule, Biobío y Araucanía, la mayoría de escuelas con PIE pertenecen al segmento socioeconómico bajo, “lo que determina una realidad mucho más compleja que en otras regiones del país, la que sumada a problemas de segregación, ruralidad y vulnerabilidad demanda más y mejores herramientas para trabajar temas de integración y diversidad” (Marfán et al., 2013, p.95). El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) más bajo se concentra en las escuelas de dependencia municipal, destacándose estadísticamente la región del Biobío al observar 16,3 puntos porcentuales de IVE adicionales en las escuelas rurales que en las urbanas (Marfán et al., 2013). Además, el grupo socioeconómico bajo posee mayor cantidad de NEE permanentes (NEEP) y la región del Biobío presenta la mayor cantidad de estudiantes con NEEP en el país (Marfán et al., 2013).

La investigación observó que las escuelas cuentan con valores de integración e inclusión “sin embargo en la práctica lo más integrativo es la existencia de PIE y en la mayoría de los casos, la no existencia de criterios de selección en los estudiantes” (Marfán et al., 2013, p. 159). La Evaluación Diferenciada es un tema complejo de realizar, pues “existe declaración de voluntad, pero en la práctica es una acción llevada a cabo con muchas dificultades o resistencias, en todos los establecimientos estudiados” (Marfán et al., 2013, p. 160). El trabajo colaborativo, está poco formalizado, recae en los profesionales PIE generar instancias de trabajo y en los profesores de aula regular el tener disposición (Marfán et al., 2013). Las actitudes y prácticas de las escuelas tienden más hacia la

integración que a la inclusión. Se trata a los niños como si fueran iguales, pero se les integra desde un diagnóstico, no se trabaja para superar barreras.

Entre sus conclusiones, se observa que (a) existe dualidad en la instalación de procesos asociados a PIE, no existe el mismo nivel de institucionalización con respecto a una lógica de trabajo que asegure aprendizaje de calidad para todos los estudiantes; (b) las escuelas cumplen con requisitos mínimos de diagnósticos y profesionales involucrados en este proceso; (c) se observan desafíos por desarrollar prácticas de institucionalización de la política PIE, pues existe debilidad en la organización y planificación de acciones para el trabajo con la diversidad al interior del aula; (d) las escuelas señalan trabajar con flexibilización curricular y evaluación diferenciada, pero no se observó existencia de un trabajo profundo al respecto, declarando voluntad de realizar evaluación diferenciada pero observándose dificultades como falta de tiempo y conocimiento para realizarlas, además de contraposición con rendimiento exitoso en pruebas de medición; (e) al no discutir en relación a los contenidos, metodologías y modos de evaluación, se debilitan las acciones de trabajo colaborativo en aula y el involucramiento mutuo de los docentes.

La investigación Atención a la Diversidad en el contexto chileno (San Martín, 2012) describe concepciones docentes respecto a dilemas de diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad; principalmente NEEP. Contiene un apartado específico sobre evaluación, considerándola como “la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2007, citado en San Martín, 2012, pp. 168-169); entendiendo por estas áreas la académica, conductual y social. El estudio observa una tendencia a la evaluación según modelo clásico y sumativo, que asegura el acceso a la información objetiva, pero tiende a homogeneizar los niveles de aprendizaje para el alumnado, concentrándose en exámenes idénticos para todos.

Se encontraron dificultades para la evaluación de los aprendizajes en alumnos con NEE permanentes y su promoción. Los profesores de educación general básica (en adelante EGB) señalan la necesidad de realizar una evaluación unificada y homogénea para todos; mientras que los profesores de educación diferencial indican errores conceptuales en torno a la evaluación diferenciada, que es considerada por los profesores EGB como disminución de la complejidad y del número de ítems de un instrumento. También indicaron que los procesos evaluativos deben considerar las características, habilidades y necesidades de todo el alumnado, adecuando los niveles de logro a cada niño. En cuanto a la promoción y evaluación, se señala una falta de formación profesional y desconocimiento de estrategias para la evaluación de alumnos con NEE permanentes, además de requerir tiempo y trabajo adicional para el docente. Finalmente, los profesores EGB indican que los profesores diferenciales tienen tiempo y herramientas para llevar a cabo los procesos evaluativos, asignándoles la responsabilidad de determinar las calificaciones del alumnado con NEE permanentes.

Realizada en 2010, por la Universidad Central en colaboración con MINEDUC, la investigación Flexibilización del Currículo para Atender a la Diversidad, propone criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender a la diversidad.

Constó tres fases: (a) análisis documental de la normativa curricular chilena, (b) consulta a expertos internacionales para recoger visiones, enfoques y modelos que aseguren el acceso y la participación de estudiantes con NEE y (c) elaboración de una propuesta revisada por la Unidad de Educación Especial y Unidad de Currículum del MINEDUC. Aborda la evaluación como un proceso articulado con la acción educativa, entregando una retroalimentación para la toma de decisiones futuras y, si es auténticamente continua, facilitará una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje y la práctica docente, pudiéndose verificar los progresos y los factores que lo afecten (Duk y Loren, 2010). Se indica la importancia de las decisiones relativas a la evaluación, para dar respuesta a la diversidad; pues afectarán el tipo de información recogida, el modo y el momento en que esto se realiza. El objetivo de planificar la evaluación aseguraría que esta entregue claridad de la situación inicial de cada alumno en particular, su progreso en función a las metas establecidas, a sus conocimientos y habilidades previas y a los objetivos que se planificaron para ese estudiante en particular (Duk y Loren, 2010). También señala que la adaptación curricular facilitará la participación y logros de aprendizajes de todos los estudiantes; no obstante, para aquellos estudiantes que al no ofrecerles una respuesta ajustada podrían fracasar o desertar del sistema escolar, se debe realizar una diversificación curricular, que implicará realizar cambios en la organización de la evaluación. Dentro de la evaluación inicial del alumnado, para determinar sus NEE, habilidades y potencialidades, se mencionan como indicadores de alerta factores del contexto escolar, como los programas de estudio y sistemas de evaluación rígidos (Duk y Loren, 2010).

4. Metodología

La investigación se enmarca en la modalidad de integración de paradigmas por complementación, secuencial, mixto. En una primera fase, se especifican objetivos y preguntas de investigación cuantitativos, se realiza una revisión de la literatura para la construcción de un marco teórico base, para establecer hipótesis y variables, además de un plan para probarlas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), con el fin de describir datos reales, posibles de registrar y cuantificar para su análisis, en un contexto real que corresponde a la comuna de Concepción, Región del Biobío, Chile. Este estudio descriptivo, no experimental, transeccional, se realizó a través de un cuestionario de 21 preguntas cerradas, validado por juicio de expertos, autoadministrado a una muestra intencionada de 107 participantes, correspondiente a profesores de educación básica, enseñanza media, educación diferencial y educadoras de párvulos, que se desempeñaban en establecimientos con PIE de la comuna de Concepción, que trabajaban directamente con estudiantes con NEE y que además, realizaban un trabajo de coordinación para la atención de estos alumnos; con el fin de recoger información sobre los conceptos y las acciones que realizan. Las variables que se desprenden de los objetivos son las Acciones de Evaluación de los Aprendizajes y Acciones de Atención a la Diversidad.

En la fase cuantitativa, la muestra fue intencionada y se delimitó a profesores, de educación básica y enseñanza media, profesores de educación diferencial y educadoras de párvulos, que se desempeñaban en establecimientos con PIE de la comuna de Concepción, que trabajaban directamente con estudiantes con NEE y que, además, realizaban un trabajo de coordinación para la atención de estos alumnos. Fue no probabilística, pues “los datos no podrán extrapolarse a toda la población” (Buendía, Colás y Hernández 1998, p. 143).

Corresponden a profesores de educación diferencial (48%) y educación general básica (38%). De un total de 107 participantes, 32 trabajan en el sistema particular subvencionado y 75 en el sistema municipal.

Cuadro 1. Ejemplo de la definición conceptual de las variables de cuestionario

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<i>Evaluación de los aprendizajes:</i> Proceso para delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora (Ahumada, 2001, p.22) en torno al proceso de aprendizaje. <i>El Enfoque Evaluativo:</i> Modelo educativo que puede estar centrado en: Normas, criterios, construcción de conocimientos, enfoque Auténtico, (Ahumada, 2005, p.31).
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<i>Momentos de la Evaluación:</i> Partes del proceso educativo que permiten obtener diversa información en torno al estudiante (Muñoz, 2006).
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<i>Intencionalidad de la Evaluación:</i> Objetivo del proceso educativo en relación a conocer al estudiante, descubrir las causas de sus errores y de sus dificultades; retroalimentar el proceso educativo y respaldar el juicio valorativo (Barberá, 1999; Castillo y Cabrerizo, 2003).

Fuente: Elaboración propia.

Participaron profesores de 18 escuelas (81,81%) que imparten enseñanza básica de administración municipal de la comuna de Concepción. Los profesores del sistema municipal corresponden al 22,05% de una población del profesorado que realiza trabajo coordinado para la atención de alumnos con NEE, incorporados a PIE.

La segunda fase, cualitativa, complementó la información y profundizó algunos de los hallazgos, con el fin de entender mejor el fenómeno estudiado (Bericat, 1998). Se aplicó una entrevista semiestructurada, a 12 profesores que participaron de la primera fase y se les invitó a participar de una entrevista en forma voluntaria (Hernández et al., 2014). Las profesionales corresponden a dos profesoras diferenciales, dos educadoras de párvulos y ocho profesoras de educación general básica (en adelante EGB), dos con perfeccionamiento en educación diferencial, dos con especialidad en lenguaje de segundo ciclo básico, tres con especialidad matemática de segundo ciclo básico, y una con especialidad en lenguaje e historia. En esta entrevista se consultó a los docentes por las acciones que realizan para la adecuación de la evaluación de los aprendizajes, los pasos que requieren esas acciones, las modificaciones que requieren los instrumentos de estudiantes NEE y quiénes participan de todo ese proceso; enfatizando en que el relato fuera direccionado desde su experiencia docente y práctica profesional; con el fin de complementar los hallazgos de la primera fase de investigación.

5. Resultados

5.1. Fase cuantitativa

En la fase cuantitativa se realizó un análisis de homogeneidad a través del paquete Homals de R, que mezcla dos tipos de análisis: el análisis de múltiples correspondencias, que representa un conjunto de respuestas categóricas como respuestas numéricas, asignando valores a los ítems y a las personas, de manera que las agrupa de acuerdo al parecido de

sus respuestas; por otra parte, el escalamiento óptimo, que permite transformar los puntos asignados a las personas y sus respuestas de acuerdo al nivel de medición de la variable.

Se consideró cada respuesta como una variable nominal. Al realizar el análisis Homals, se asignó a cada docente un puntaje dentro de una sola variable que permitió entender su forma de responder todas las preguntas, correspondiente a un determinado enfoque de evaluación de los aprendizajes. En los puntos extremos de este puntaje, se encontraron dos grupos definidos: por una parte un grupo parece acercarse a un enfoque tradicional de la evaluación como una valoración del conocimiento, con una mirada centrada en analizar el logro de objetivos en un estudiante; por otro lado, se observan docentes cercanos a un enfoque constructivista de la evaluación, como proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos, con una mirada centrada en construir aprendizajes nuevos en torno a aprendizajes significativos de los estudiantes.

En las preguntas sobre evaluación de los aprendizajes, la mayoría de los docentes consultados coincide que se trata de un proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos; se centran en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes; no priorizan ningún momento de la evaluación; coinciden en que los tipos de evaluación según intencionalidad tienen igual importancia con respecto al trabajo con NEE; entiende por estrategia evaluativa el momento y los instrumentos necesarios para planificarla; los procedimientos de evaluación más utilizados son (a) recopilación y organización de la información, (b) preguntas previas, (c) lluvia de ideas y (d) organizadores gráficos; los instrumentos de evaluación que más se repiten son (a) prueba escrita, (b) pauta de observación e (c) interrogación oral.

En las preguntas sobre educación especial, los profesionales señalan que el PIE es un sistema que genera las condiciones para satisfacer las necesidades de todo el grupo de estudiantes; más de la mitad de los profesionales participantes señalan que la inclusión es manifestada dentro del establecimiento educacional como presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción; más de la mitad de los participantes relacionan con las NEE con necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales.

Para la atención de estudiantes con NEE al interior de los establecimientos, los ajustes más realizados corresponden a (a) priorizar objetivos de aprendizaje, (b) modificar tipo y grado de aprendizaje a conseguir, (c) temporalizar objetivos o criterios de evaluación; dan cuenta de que el modelo más utilizado para la planificación de actividades para sus alumnos con NEE, es el plan de adecuación curricular individual (en adelante PACI). A lo menos participan tres integrantes en la toma de decisiones; los dos primeros están bien definidos y corresponden a (a) profesor de aula común y (b) profesor diferencial.

Como comunidad educativa se han organizado para alcanzar de forma real a lo menos dos de los principios presentados; observándose menor cantidad de respuestas para el principio de universalidad y educación permanente para que la educación esté al alcance de todas las personas. Obtienen información desde los aprendizajes logrados, estilos de aprendizaje y motivación, aspectos del desarrollo personal y social, y las capacidades individuales. La función más realizada por los equipos de aula es identificar fortalezas y debilidades del grupo curso. Las acciones más realizadas son tomar decisiones respecto de las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación ajustados a las

posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos. La acción menos reiterada corresponde a definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación. El principio DUA menos instalado es la tercera acción: Proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos. En relación con la instalación de la inclusión, coinciden en encontrarse en la fase 1: Equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación.

5.2. Fase cualitativa

En la fase cualitativa, se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis del contenido (Pérez, 2011), técnica utilizada para el análisis sistemático de, en este caso, entrevistas semiestructuradas registradas; para ello se realiza, en primera instancia, un análisis del contenido del discurso, que permitió realizar una codificación de la información entregada por las profesoras participantes, para luego describir cada una de estas. Se establecieron códigos descriptivos (Pérez, 2011) para determinar la frecuencia de un contenido a un segmento de las respuestas entre las docentes. Posteriormente se presenta la descripción de cada una de las categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior, los que corresponden a las cuatro categorías contempladas en el guión temático; no obstante esta descripción de categorías, se utiliza la técnica de las comparaciones constantes, consistente en codificar las categorías propuestas, comparándolas con los incidentes específicos observados, lo que permite una reelaboración de categorías (Pérez, 2011).

En este caso, tras realizar el análisis del discurso, se encuentran nuevas subcategorías, que permiten explicar mejor cada una de las categorías. Finalmente se desarrolló una matriz de triangulación de acuerdo con el área de especialización de las docentes.

Cuadro 2. Matriz de objetivos, categorías, subcategoría y pregunta de guión entrevista semi estructurada

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Indagar la experiencia de los profesores respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE	Experiencias de adaptación en la evaluación	Acciones	Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos con NEE?
		Acciones de proceso	Actualmente ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE? ¿Qué significa esto?
		Adaptaciones de evaluación declaradas	(Continuación) ¿Qué debe considerar a la hora de evaluar un alumno TEA? ¿y uno FIL?
		Instrumentos utilizados	Le voy a contar un caso ¿Usted tiene algún caso como Pablo? ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar sus aprendizajes? ¿A qué atribuye que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones, proyectos de aula, para evaluar a sus estudiantes NEE?
		Adecuaciones al instrumento de evaluación	¿Qué ajustes usted hace a sus instrumentos de evaluación?

Fuente: Elaboración propia en base a 12 entrevistas.

Entre los principales resultados se observa que la mayoría de las docentes hace referencia a la adecuación de la evaluación como la principal acción evaluativa que se debe realizar para estudiantes con NEE; las educadoras de párvulos verbalizan realizar ajustes como trabajo personalizado y apoyo de material concreto, acciones que sí corresponden a ajustes de acceso a la evaluación (Decreto exento n° 83, 2015); por lo tanto es posible decir que realizan evaluación diferenciada, pero no han internalizado la dimensión de este concepto.

Cuadro 3. Ejemplo del Listado de códigos de entrevista semi estructurada

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	SIGLA	FRECUENCIA
Adecuación de evaluación	Experiencia que señalan las profesoras como acciones evaluativas para estudiantes NEE, que involucren cambios en instrumento y tiempo de evaluación.	AcAdEv	7
Evaluación Personalizada	Experiencia que señalan las profesoras como acciones evaluativas para estudiantes NEE, referida a la aplicación de un instrumento tipo en forma individual, en un espacio exclusivo para un alumno.	AcEvP	2
Adecuar según las características del niño	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a realizar cambios en instrumentos o tiempo en base a las características individuales.	PrCN	4

Fuente: Elaboración propia en base a 12 casos.

Con el objeto de aportar antecedentes en los párrafos siguientes se presentan las citas más significativas:

Realizar adecuación de la evaluación conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño. (Entrevista 1)

Ella realiza algunas acciones como adecuaciones de acceso (...) realiza adecuaciones dependiendo de las necesidades que presenta el estudiante. (Entrevista 2)

Se pueden considerar ciertas... adecuaciones, eeh... a las evaluaciones. (Entrevista 6)

La adecuación y más que nada, lo que tiene que ver con los ítems, o sea hacerlo más entendible, más gráfico. (Entrevista 7)

Las evaluaciones, eeh, por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño. (Entrevista 8)

También se le hacen adecuaciones, de acuerdo a las necesidades que tengan. (Entrevista 9)

Conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño. (Entrevista 1)

La actividad, que el problema, el ejercicio sea más eeh... enfocado a lo que él sepa. (Entrevista 7)

Por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño (...) del diagnóstico del chiquillo. (Entrevista 8)

Va a depender de las características del alumno, eeh... de acuerdo a su diagnóstico, obviamente, va ser diferente. (Entrevista 9)

Se observa que 5 de las 8 profesoras de educación básica, describen realizar un trabajo conjunto con profesora de educación diferencial y tomar decisiones conjuntas para la evaluación de los estudiantes PIE. Sobre los procedimientos de evaluación, 7 de las 8 profesoras de educación básica, hacen referencia a las pruebas escritas; pero también indican realizar procedimientos evaluativos que denominan “más concretos”, entre los que

mencionan rúbricas, pautas, trabajos grupales; desprendiéndose de esta información que si bien se prioriza el uso de la prueba escrita, las docentes entrevistadas tienen conocimiento de otros instrumentos y reconocen la necesidad de utilizarlos con sus estudiantes con NEE.

A continuación, se presentan citas que ilustran lo anteriormente planteado:

La coordinación colaborativa que tenemos con la profesora diferencial. Porque hay una retroalimentación con lo que sucede, con lo que ella trabaja cuando sale... saca a los niños de aula, entonces ahí se genera el trabajo colaborativo entre... entre pares. (Entrevista 2)

Bueno, primero que nada, sería el trabajo que se realiza con la profesora especialista. (Entrevista 4)

En este caso, particularmente es la planificación en conjunto con la profesora diferencial... ese es mi mayor apoyo en este momento. (Entrevista 7)

Bueno, primero trabajo con especialista; que el trabajo con especialista no es algo aislado, por lo menos en mi centro de trabajo... eh, contamos con reuniones semanales para poder planificar en conjunto; los tiempos en que vamos a... a... permanecer juntas en el aula, son planificados y...el... conocimiento que la especialista también tiene de los diagnósticos de los niños, también es acabado. (Entrevista 8)

Sólo con la educadora diferencial, en este minuto. (Entrevista 11)

En relación con los instrumentos, la mayoría prioriza el uso de prueba escrita, pues los ajustes descritos guardan relación con ítems o textos incluidos en una prueba escrita; pero en el caso de las profesoras de escuela particular subvencionada (en adelante EPS), al parecer enfrentan mayor rigidez para decidir cómo evaluar a sus estudiantes, por lo que sus ajustes están relacionados con el acceso al instrumento de evaluación. Otro hallazgo importante es que las profesoras de escuela municipal (en adelante EM) parecieran tener mayor flexibilidad para decidir el tipo de ajustes a realizar; además, estas docentes pueden enfocarse en aspectos que no guardan directa relación con la calificación como evitar la frustración, las necesidades y progresos individuales, independiente del grupo curso al que pertenecen.

A continuación, se presentan citas que ilustran lo anteriormente planteado:

Eeh, una es el tiempo... para realizar... las adecuaciones al instrumento. (Entrevista 1)

Las barreras... lo que nos puede jugar en contra quizás, a nosotras, ¡puede ser el tiempo! (Entrevista 3)

Eeh, el tiempo que uno trabaja con los niños; para mí es muy poco el tiempo. (Entrevista 12)

Frente a la justificación a las adecuaciones del instrumento de evaluación, esta se fundamenta ante la posibilidad de fracaso o se basan en fracasos antiguos; en ningún caso se argumenta en base a un motivo pedagógico o a las características neurológicas o sociales del niño, transparentando el motivo de la decisión.

Se explicó a las docentes que uno de los hallazgos de la fase cuantitativa, consistió en que los profesores priorizan el uso de los instrumentos prueba escrita para evaluar a sus estudiantes NEE. Frente a la consulta de por qué esos otros profesores priorizan la prueba escrita, se observa que cinco de las docentes considera que el tiempo es el principal factor externo que obstaculiza el desarrollo de otros instrumentos, cruzado con factores como la cantidad de niños en aula, las características físicas del aula o escuela. Las otras seis

docentes consultadas lo atribuyen a factores internos del profesorado, como la comodidad ante un instrumento conocido, el poco conocimiento para elaborar otros y el mayor esfuerzo involucrado en el desarrollo de otras actividades evaluativas.

Presentamos citas que ilustran lo anteriormente planteado:

Que a veces por tiempo no nos alcanzamos a reunir, entonces, quizá sería... o sea, nos reunimos, pero nos reunimos después de la evaluación, entonces es complejo, porque no logramos coordinar anticipadamente con la educadora diferencial. (Entrevista 6)

Siete de las docentes consultadas atribuyen al trabajo de coordinación entre profesionales (profesor de aula, profesora diferencial, asistentes de aula) el principal facilitador para la adaptación de la evaluación. También se observa que algunas docentes de educación básica atribuyen a las profesoras diferenciales el conocimiento completo de los estudiantes NEE, manifestando que dependen de ellas.

Con el equipo PIE, se trabaja 3 veces a la semana... con educadora diferencial. Se trabaja sí con el curso completo, o sea no se trabaja solamente con los chicos que tienen necesidades educativas. Sí hay un trabajo... en sala, digamos, en la ubicación que nosotros hacemos de sala... se va trabajando sí, con los chicos que tienen necesidades educativas, como más personalizado; pero las actividades que se realizan en sí con la educadora diferencial es para el curso completo. ¡Las de evaluación! Al momento de evaluar... no hay evaluación diferenciada (...) Eeh... Es que, de las necesidades educativas que tenemos... específicas, en este caso de Gabriel, por ejemplo, que son de lenguaje. Y con... Renato y Florencia, se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos dos. (Entrevista 10)

Con respecto a la principal barrera para la adaptación de la evaluación, un primer grupo de seis docentes hace alusión al tiempo, referido al envío de instrumentos evaluativos y sus ajustes, al tiempo de aplicación de una evaluación, al tiempo de desarrollo de una clase para alcanzar a realizar su respectivo cierre, al tiempo para realizar coordinación efectiva con profesora diferencial. Un segundo grupo de tres docentes expone respuestas que tienen relación con las exigencias y requerimientos solicitados por el establecimiento, los que dificultan la toma de decisiones sustanciales en torno a la evaluación; es decir que sólo se les permite realizar pequeñas modificaciones, porque deben cumplir con una estructura de prueba o un tipo de clase estándar.

Presentamos citas que ilustran lo anteriormente planteado:

Eeh... los tiempos en las que ellas envían esa evaluación... eeh, por ejemplo, si me la envían un día antes, obviamente, no es lo mismo que si lo envían dos o tres días antes. Cuando uno tiene más plazo, puede hacer consultas a la misma profesora respecto a algún ítem, o llegar a algún consenso si es que yo... eem... si tienen alguna sugerencia. (Entrevista 1)

Las barreras... lo que nos puede jugar en contra quizás, a nosotras, ¡puede ser el tiempo! Eso sería una barrera, pero más... para nosotras... (¿Por qué sería?) Porque las actividades acá duran 40 minutos... en comparación al... programa de básica. Entonces son 40 minutos que se dividen en inicio, desarrollo y cierre. Y un niño que tiene necesidades educativas, tener que presionarlo un poco para que avance y logre terminar dentro del tiempo... entonces por eso nos juega en contra. (Entrevista 3)

Que a veces por tiempo no nos alcanzamos a reunir, entonces, quizá sería... o sea, nos reunimos, pero nos reunimos después de la evaluación, entonces es complejo, porque no logramos coordinar anticipadamente con la educadora diferencial. (Entrevista 6)

En relación al significado que las docentes asignan a la participación de la familia en las decisiones de evaluación, las docentes valorizan el conocimiento que los apoderados tienen de sus hijos; otras entregan importancia a las estrategias que utilicen las familias, las que

podrían validar dentro del trabajo de aula; un último grupo otorga importancia al acompañamiento del estudio que realizan las familias, dando a entender que algunas sí realizan un apoyo sistemático del proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, como obstaculizadores, está el poco conocimiento pedagógico que se atribuye a los padres y las conductas de negligencia o desinterés.

Presentamos citas que ilustran lo anteriormente planteado:

Yo creo que tendrían harto que aportar. Porque, en la mayoría de los casos, los chicos... O en algunos casos, los chicos... funcionan de manera distinta en casa, que en el hogar; por lo tanto, nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento. (Entrevista 1)

La familia también puede tener una visión... distinta a la que nosotros tenemos dentro del aula. El niño se comporta de manera distinta en su casa... que en el, que en el colegio (...) a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa. (Entrevista 2)

Les podría beneficiar porque la familia... eh... tiene una mirada quizás un poco distinta sobre el estudiante, tiene una mirada desde el hogar, y a veces tenemos estudiantes que tienen comportamientos diferentes, tanto en el hogar como en el colegio; entonces, quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar. (Entrevista 6)

Emm... ayudaría a... a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... eh... porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder. (Entrevista 9)

6. Discusión y conclusiones

6.1. Acciones para la adaptación evaluativa

En relación a las acciones de adaptación evaluativa (cómo lo realizan) y las adaptaciones curriculares (qué realizan) que se esperaba encontrar, los hallazgos de la fase cuantitativa, evidencian incoherencias en función a los conceptos que declaran los profesores y las acciones que describen realizar (Marfán et al., 2013).

Los profesores indican que se centran en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes, pero no priorizan ningún momento o una intencionalidad de la evaluación y esto no es coherente con la postura de aprendizaje constructivista declarada, que prioriza la evaluación procesual-formativa; utilizan instrumentos tradicionales de evaluación (San Martín, 2012); no mencionan priorizar o ajustar objetivos en relación a características individuales (Gimeno y Pérez, 1992), por el contrario, las profesoras de colegio particular subvencionado expresan exigencias y requerimientos del establecimiento que dificultan la toma de decisiones.

6.2. Vinculación entre las adaptaciones evaluativas y la normativa vigente

Dado que la normativa vigente para PIE entró en vigencia el año 2009, se esperaba que los profesores manejaran conceptos y realizaran acciones coherentes a la normativa vigente. Los docentes señalan evaluar los aprendizajes de los estudiantes considerando equitativamente los cuatro elementos sugeridos por la normativa: (a) aprendizajes logrados, (b) estilo de aprendizaje y motivación, (c) aspectos del desarrollo personal y

social, (d) capacidades fortalezas y dificultades (MINEDUC, 2013). Sin embargo, declaran que no se cumple la estrategia DUA de proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos, la que se relaciona con el desarrollo de la autonomía, la motivación y el clima de aceptación en el aula. Además, se encuentran en una fase inicial de implementación de la inclusión, correspondiente a la organización de un grupo de coordinación (Marfán et al., 2013).

6.3. Intervención del equipo multiprofesional

No se detecta coherencia entre las sugerencias de la normativa y los agentes involucrados en la planificación, puesto que se debe incorporar a la familia (MINEDUC, 2013). Los docentes de aula y profesores diferenciales trabajan en conjunto, eventualmente con fonoaudiólogo o psicólogo, pero no consideran otros integrantes en su equipo multiprofesional, que pueda trabajar colaborativamente para mejorar la calidad de los aprendizajes (Duk y Loren, 2010) y respetar las diferencias individuales de los estudiantes PIE. Se confirma que las decisiones sobre evaluación, son determinadas solamente entre profesoras de aula común y profesoras diferenciales (López et al., 2014) en conjunto, desestimando la participación de otros.

6.4. Experiencias de ajuste evaluativo

La evaluación diferenciada es la principal acción realizada por los docentes. Se señala el desarrollo de un trabajo con profesora diferencial para tomar las decisiones y se describen ajustes a la evaluación en su formato, simplificación de ítems y ajustes de tiempo para la aplicación de un instrumento escrito (San Martín, 2012).

6.5. Facilitadores y obstáculos para la adaptación de la evaluación

Para conocer la causa de las incoherencias encontradas, se consultó por los facilitadores y obstaculizadores para realizar el proceso de la adaptación de la evaluación para sus estudiantes NEE. Entre los principales facilitadores declarados, se encuentra (a) trabajo de coordinación entre profesionales (López et al., 2014; MINEDUC, 2013), (b) diálogo para tomar decisiones en torno a las necesidades de sus estudiantes (Ahumada, 2005; MINEDUC, 2013) y (c) existencia de material específico y concreto, que es utilizado para la evaluación (Decreto exento n° 83, 2015).

Entre los obstaculizadores se encuentra (a) el tiempo, referido al envío de instrumentos evaluativos y sus ajustes, la aplicación de una evaluación, el desarrollo de una clase para alcanzar a realizar su respectivo cierre, al tiempo para realizar coordinación efectiva con profesora diferencial (López et al., 2014); y (b) las exigencias y requerimientos solicitados por el establecimiento, que dificultan la toma de decisiones (López et al., 2014).

6.6. Facilitadores y obstáculos para la participación de la familia

Los facilitadores para participación de la familia son el (a) conocimiento que los apoderados tienen de sus hijos; las (b) estrategias que utilizan las familias dentro del hogar, al desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje, las que podrían validarse dentro del trabajo de aula; y el (c) acompañamiento del estudio que realizan las familias. Los obstaculizadores descritos, son la (a) baja preparación académica que se atribuye a los padres y su correspondiente baja capacidad de apoyar u opinar sobre lo pedagógico (López et al., 2014) y las (b) conductas de negligencia o desinterés en participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México: Paidós.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Historia de la Ley 20.422*. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castejón, J. L. y Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Decreto n° 1. (1998). *Reglamenta Capítulo II Título IV de la ley 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad Chile*. Retrieved from <http://www.leychile.cl/N?i=155849yf=2000-02-11yp>
- Decreto supremo n° 170 (2009). *Decreto con toma de razón N° 0170. Fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial Chile*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Decreto exento n° 83. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187–210.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. En A. I. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (Eds.), *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 34–62). Madrid: Morata. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley 20.201. (2007). *Modifica el DFL n°2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley 20.370. (2009). *Establece la ley general de educación*. Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1006043yf=2009-09-12yp=>
- Ley 20.422. (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1010903yf=2016-06-28yp=>
- Llanos, A. y Escamilla, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Madrid: Edelvives.

- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Informe Final de Estudio: estudiantes con necesidades educativas*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Muñoz, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- San Martín, C. (2012). Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 165-183.

Breve CV de las autoras

Karla Muñoz Durán

Profesora de Educación Diferencial, coordinadora del Proyecto de integración escolar de la Comuna de Hualpén, región del Bio Bio, Chile Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID ID: 0000-0001-5608-1135. Email: kmunoz@magisteredu.ucsc.cl

Maite Otondo Briceño

Académica asistente del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Gestión Universidad del Desarrollo, Doctoranda en Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla España. Capítulo libro: Formación de profesores diferenciales: Desde la mirada de las Universidades pertenecientes al CRUCH”, libro “Educación Inclusiva en Latinoamérica: Políticas, Investigaciones y Experiencias”, Editoriales CAPUB (México) e INTERTEXTO (BRASIL), 2016. Capítulo libro “La retroalimentación como recurso de autorregulación de los aprendizajes y regulación de la docencia”. Propiedad intelectual N°: 268.881 Obra Literaria (escrito) titulada: Cuestionario: Escala de impacto de la retroalimentación, 2016. Artículo: Políticas Públicas, Procesos Formativos: Publicado: "Investigaciones, experiencias didácticas e innovaciones pedagógicas en la formación inicial docente de la Universidad de

Concepción", 2016. Artículo: Co docencia en alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial de la Uscs Revista Rexe. Proyectos: DIN 2015 La inclusión en Educación Superior de estudiantes con discapacidad en la UCSC. Proyecto FAD 2017 Diseño Universal de Aprendizaje para dar respuestas pertinentes a la diversidad individual de aprendizaje en carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de la UCSC. ORCID ID: 0000-0001-9513-3794. Email: maite@ucsc.cl

Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior

Study on the Implementation of the Formative and Shared Assessment in a Higher Level Training Cycle

Valvanuz Fuentes-Diego
Irina Salcines-Talledo *

Universidad de Cantabria, España

La evaluación es una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la comprobación de las competencias y habilidades desarrolladas por los estudiantes. El objetivo de este trabajo es profundizar sobre el tipo de evaluación que se desarrolla en un Ciclo Formativo de Grado Superior en un centro del norte de España, considerando el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de docentes y estudiantes. Para ello se realiza un estudio de caso con una aproximación metodológica tanto cuantitativa como cualitativa. La muestra está conformada por 27 estudiantes que cumplimentaron un cuestionario, y 2 docentes que respondieron a una entrevista, ambos instrumentos diseñados *ad hoc*. Las variables analizadas en la muestra de estudiantes son el conocimiento, la importancia, la implicación y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida y; en la muestra de docentes, el conocimiento, resistencias, aplicación y atención a la diversidad cuando emplean procesos de evaluación Formativa y Compartida. Los principales resultados muestran que las prácticas de Evaluación Final y Sumativa priman sobre la Evaluación Formativa y Compartida en el Ciclo Formativo de Grado Superior y, que los estudiantes del segundo curso de este ciclo están poco implicados en los procesos de evaluación. Finalmente, se presenta un decálogo con directrices sobre cómo trabajar la Evaluación Formativa y Compartida desde la perspectiva docente.

Palabras clave: Evaluación formativa y compartida; Estudiantes; Formación profesional; Docentes.

Assessment is a very important part of the teaching-learning process that facilitates the verification of the competences and skills developed by the students. The study's objective is to know the kind of assessment that develops in advanced degrees and higher education, in an institution in the north of Spain, deepening knowledge, value and application of formative and shared assessment with students and teachers. We used a methodological approach both quantitative and qualitative. The sampling was constituted by 27 students, who wrote a questionnaire, and 2 teachers, who answered the interview. Both were designed for this investigation. The variables analyzed in the sample of students are the knowledge, the importance, the implication and application of the formative and shared assessment. And in the sample of teachers, the knowledge, application, resistances, coherence and attention to diversity when they use formative and shared evaluation. The results confirmed that they used more final and summative assessment than formative and shared assessment and that these students were little involved in the evaluation process. Finally we develop a Decalogue with guidelines about how teachers can work the formative and shared assessment.

Keywords: Formative and shared assessment; Students; Higher education; Teachers.

*Contacto: irina.salcines@unican.es

1. Introducción

En el contexto español con la actual ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013) se pone de manifiesto la importancia de trabajar la evaluación de forma continua. Igualmente, en el artículo 13 del Real Decreto 38/2015, 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se observan diferentes aspectos que los docentes deben tener en cuenta sobre la evaluación, como el respeto por la situación, ritmo o características personales de cada estudiantes, entre otros. Del mismo modo, propone la utilización de una variedad de instrumentos de evaluación como la observación directa y sistemática, el portafolio o la rúbrica, de forma flexible para que se modifiquen y ajusten a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, y a pesar de los dictámenes legales, la realidad educativa sigue marcada por un enfoque finalista y sumativo, impidiendo que los estudiantes dispongan de un margen de tiempo para mejorar la calidad de sus trabajos y aprender de los errores (Font-Ribas, 2003; López-Pastor, 2006), reduciendo todo el proceso educativo a una calificación final (Biggs, 2005; Bretones, 2006).

Por ello, en este trabajo, se apuesta por superar el método tradicional a través de la Evaluación Formativa y Compartida, que hace referencia a sistemas de evaluación que pretenden mejorar el aprendizaje del alumnado así como el funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2017), en el que se tiene en cuenta el nivel de comprensión y profundidad de aprendizaje o la ampliación de conocimientos del alumnado (Biggs, 2005; Bretones, 2006), gracias al uso de instrumentos de evaluación adecuados que permitan a los estudiantes conocerlos previamente y aumentar su motivación por aprender e implicación en el trabajo (Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; López-Pastor, 2008; Martínez y Ureña, 2008; Sanmartí, 2007), desarrollando procesos metacognitivos y, conociendo desde el inicio la calidad deseable en sus elaboraciones (Hamodi, 2016; López-Pastor, Fernández, Santos y Fraile, 2012) lo que no ocurre en la evaluación sumativa, puesto que no se conoce el nivel a alcanzar hasta haber obtenido la calificación final, no dando lugar a reelaboraciones por parte del alumnado.

En este estudio, se realiza en primer lugar una revisión teórica y legislativa sobre la evaluación en el contexto español. Igualmente, se presenta una investigación para abordar el tipo de evaluación que se desarrolla en un Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante CFGS) de Educación Infantil en un centro educativo al norte de España, profundizando en el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de los docentes y estudiantes. Por último, se presentan unas pautas generales en forma de decálogo que ayuden a los docentes para su puesta en práctica.

2. Fundamentación Teórica

Desde hace varios años (Álvarez, 1993; Fernández-Sierra, 1996) se lleva observando en educación la necesidad de comprobar si el alumnado ha adquirido conocimientos, al menos hasta un nivel mínimo determinado por la ley educativa, lo que les proporciona una calificación acorde con ese nivel. El hecho de tener que plasmar una calificación al final de

un espacio de tiempo (trimestres) como finalidad de aprendizaje, hace que todo el proceso anterior gire en torno a ello, ya que como viene siendo habitual, en cada periodo se dedican, al menos, dos semanas enteras del curso a la evaluación, lo que es criticado por varios autores (Font-Ribas, 2003; López-Pastor, 2006) porque entienden que la evaluación no se circunscribe a un solo espacio de tiempo, sino que es un proceso que tiene lugar desde el inicio del curso hasta su término, donde se ven los resultados finales. Esta inversión de tiempo y esfuerzo no necesariamente ayuda al alumnado porque hasta el final del trimestre no se conoce si ha aprendido o no y, además no les permite tener un mínimo margen para corregir y mejorar lo que sea necesario de su aprendizaje. Por otro lado, reducir la evaluación a una mera calificación, tampoco es útil para el docente al tener que impartir los conocimientos pertenecientes al siguiente trimestre con las carencias que se hayan observado en el anterior, aumentando la dificultad para ambos en el proceso pedagógico. Además, esto permite que el sistema educativo seleccione a los estudiantes que llegan a los mínimos exigidos y a los que no, diferenciando sus respectivos caminos en un futuro próximo, y también a largo plazo y certificando socialmente el nivel de conocimientos alcanzado (Hamodi, 2016).

Evaluar, es un proceso que se basa en recoger información a través de diferentes instrumentos, analizarla y atribuir un valor para, posteriormente, tomar una decisión (Sanmartí, 2007). Es decir, cuando los docentes analizan el trabajo de un estudiante observan si sigue los parámetros necesarios y, seguidamente, les otorgan un valor, siendo necesario asociarlo a un número o a una palabra para distinguir en qué “peldaño” de la consecución del objetivo planteado ha quedado el estudiante. Por lo tanto, la calificación no tendrá lugar si no se da una evaluación previa y, lo que es más importante, por sí sola tampoco ayuda al alumnado. El estudiante aprende en el proceso evaluativo cuando se producen una comunicación con el docente, o con sus iguales, y recibe un feedback formativo. Por ello, se apuesta por la Evaluación Formativa cuya finalidad es obtener información para ayudar al alumnado a aprender más y mejor, al profesor a aprender del alumnado y, por consiguiente, mejorar su práctica docente en un futuro próximo (López-Pastor, 2006; López-Pastor, Julián y Martínez, 2007), además de conseguir incrementar la calidad del funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (López-Pastor, 2017).

Cuadro 1. Diferencias entre evaluar y calificar

	EVALUAR	CALIFICAR
ROL DEL DOCENTE	El docente recoge información, la analiza y emite un juicio que facilita tomar decisiones posteriormente.	Otorgar una nota al nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado.
MOMENTO	Se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje	Se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje
ROL DEL ESTUDIANTE	El alumnado aprende durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	El alumnado es encasillado en determinadas categorías según su aprendizaje.
SEGUIMIENTO	El profesorado puede ayudar al alumnado haciendo los cambios necesarios durante el proceso, conociendo la evolución de cada uno individualmente	El profesorado es obligado legalmente a calificar al alumnado, comparando sus propios resultados con los de otros docentes.

Fuente: Elaboración propia.

En muchas ocasiones, recoger una calificación es necesario en el ámbito educativo, sin embargo la Evaluación Formativa y Compartida permite prestar más atención al proceso que al resultado, lo que beneficiará tanto al profesorado como al alumnado. Em el cuadro 1, se recogen las principales diferencias entre evaluar y calificar, términos que no deben ser empleados indistintamente.

Un análisis detallado de la evolución legislativa en educación, permite observar los diferentes estadios por los que ha pasado la evaluación desde el comienzo de la educación reglada hasta la actualidad en el ámbito español.

Cuadro 2. Resumen de la evolución de las leyes educativas con respecto a la evaluación

LEYES	EVALUACIÓN
Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)	Entiende que la finalidad de la evaluación debe ir enfocada hacia el examen final, es decir, hacia una calificación numérica.
Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (1980)	Aúnan criterios a seguir en la evaluación y la recuperación de esta.
Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación (1985)	Añade que también el centro debe ser evaluado por la administración.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)	Por primera vez se concibe la evaluación como una práctica continua e integradora de aprendizajes. Su objetivo es adecuar el sistema educativo a las demandas individuales de los alumnos y alumnas.
Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995)	Recoge la importancia de la evaluación de los docentes y los centros en beneficio de la efectividad y calidad evaluativas
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)	Se deja patente la importancia de orientar el sistema educativo hacia los resultados, hacia la calificación, aunque manteniendo la evaluación continua del alumnado y los criterios que rige la ley educativa.
Ley Orgánica de Educación (2006)	Se añaden funciones a desempeñar por el docente en la evaluación, atendiendo al desarrollo íntegro del estudiante y a su contexto (va tendiendo a comprender al alumno como centro del sistema educativo)
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)	Por primera vez se entiende la evaluación como formativa, además de continua e integradora. Aunque únicamente se contemplan adaptaciones de esta evaluación para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia la evolución desde la primera Ley educativa, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970), en la que el examen final era el centro de la evaluación, hasta la actualidad, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013), en la que, por primera vez, se contempla que la evaluación debe ser continua, requisito indispensable también para evaluar de forma compartida y formativa.

Por todo lo visto anteriormente se desprende que es fundamental abogar por la Evaluación Formativa y Compartida real en las aulas de cualquier nivel educativo. Y, para que esto

sucedan, es de vital importancia saber cómo aplicarla, obteniendo así beneficios tanto para docentes como para discentes.

Actualmente es habitual que al revisar las pruebas de evaluación el alumnado y el docente debatan sobre si algún ejercicio debe tener más o menos puntuación, convirtiendo la nota, en el fin último del proceso evaluativo (Biggs, 2005; Bretones, 2006; Hamodi, 2016). Lo ideal sería debatir sobre si el nivel de comprensión ha sido el adecuado, sobre la profundidad del aprendizaje y sobre la ampliación de conocimientos del alumnado, de forma que este *feedback* profesor-alumno permitiera aprender a ambos (Biggs, 2005; Bretones, 2006) a la vez que mejora sus dotes comunicativas (Hamodi, 2016). De esta forma, el estudiante aprende a trabajar en equipo (también con el profesor) al tiempo que desarrolla la empatía, valorando el trabajo ajeno, lo que le será de mucha ayuda desde entonces hasta que acceda al mundo laboral (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012), favoreciendo un ambiente escolar que les motiva a aprender (Hamodi, 2016).

Se ha demostrado que, incluir al alumnado en la evaluación, fomenta un modelo más democrático (Álvarez, 2005), permitiendo a todos los implicados tomar parte en el proceso y, convirtiendo la evaluación en un diálogo constante (Fernández-Sierra, 1996) que retroalimenta a los estudiantes y les capacita para reflexionar sobre su propia práctica educativa, optimizando así sus propios aprendizajes (Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015). Igualmente, los procesos de autoevaluación, en los que los estudiantes evalúan su propio trabajo; y los procesos de coevaluación, que permiten a los estudiantes evaluar el trabajo de otros compañeros (Adachi, Hong-Meng Tai y Dawson, 2018), favorecen que los discentes aprendan a nivel metacognitivo sobre su propio aprendizaje, algo fundamental para su vida profesional y académica (Biggs, 2005; López-Pastor, Julián y Martínez, 2007). El uso de instrumentos de evaluación formativos como las rúbricas, favorecen la democratización de los procesos, siempre y cuando sean claras y concisas (Fraile, Pardo y Panadero, 2017).

Por lo tanto, muchas investigaciones ya han constatado las múltiples ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida, comentadas anteriormente, tanto para el profesorado como para el alumnado (Álvarez, 2005; Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Delgado, Hortigüela, Ausín y Abella, 2017; Hamodi y López, 2012; Hortigüela, Abella, Delgado y Ausín, 2016; Hortigüela, Fernández-Río, Castejón y Pérez-Pueyo, 2017; Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015a; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015b; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015c; Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Salicetti, 2015; López-Pastor, Fernández, Santos y Fraile, 2012; Martínez y Ureña, 2008; Pérez-Pueyo, Hortigüela, y Gutiérrez, 2017; Sanmartí, 2007; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

No obstante, dicha evaluación, no está exenta de ciertas limitaciones y dificultades que deben ser superadas, como las reticencias iniciales de docentes y estudiantes, la falta de honestidad de los estudiantes en las autoevaluaciones o la exigencia de trabajo diario tanto para los docentes como para alumnos, al tratarse de un proceso continuo, entre otras, (Bretones, 2008; López-Pastor, 2011; Pérez-Pueyo et al., 2008; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011).

En este trabajo se presenta un estudio de caso, para el que se han empleado instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos en la recogida de información.

La finalidad última de la investigación consiste en abordar el tipo de evaluación que se desarrolla en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en un centro de la Comunidad Autónoma de Cantabria, profundizando en el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de los docentes y estudiantes. Los objetivos específicos a los que se pretende dar respuesta son:

1. Comprobar el conocimiento sobre la Evaluación Formativa y Compartida de los estudiantes y docentes de un CFGS.
2. Indagar sobre la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en un grado de CFGS.
3. Comprender la importancia que los estudiantes otorgan a la Evaluación Formativa y Compartida.
4. Abordar en nivel de implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación.
5. Profundizar en las resistencias que los docentes encuentran para aplicar la Evaluación Formativa y Compartida en este curso.
6. Conocer los procesos evaluativos que se desarrollan en el CFGS.
7. Analizar si los docentes, a través de los procesos de evaluación que desarrollan, tienen en cuenta la atención a la diversidad de los estudiantes.

3. Método

3.1. Participantes

Los participantes de esta investigación son los estudiantes y docentes del CFGS de Educación Infantil de un centro de la Comunidad Autónoma de Cantabria (España).

La muestra seleccionada se compone de 27 discentes y 2 docentes del CFGS. El alumnado seleccionado pertenece al segundo curso de este CFGS al ser más conocedores del tipo de evaluación que se desarrolla en el centro que los estudiantes de primer año. En este caso, la muestra coincide con la población objeto de estudio, puesto que participaron todos los estudiantes de dicho curso.

El muestreo seguido es no probabilístico puesto que los sujetos han sido seleccionados por ajustarse a las características de la investigación y, ser relevantes como fuentes de información. Concretamente, se trata de un muestreo intencional y opinático (Sáez-López, 2017).

A continuación se presentan dos cuadros con los datos identificativos de los participantes, tanto el profesorado (cuadro 3) como los estudiantes (cuadro 4).

Cuadro 3. Datos identificativos de la muestra de docentes (técnica cualitativa)

PARTICIPANTES	GÉNERO	AÑOS DE EXPERIENCIA
D1	Masculino	10
D2	Femenino	5

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 3 observamos que se han seleccionado docentes de ambos sexos para la entrevista, así como de años similares diversos.

Cuadro 4. Datos identificativos de la muestra de estudiantes (técnica cuantitativa)

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAJE
Sexo	
Masculino	3,7
Femenino	96,3
Edad	
19	3,7
20	25,9
21	25,9
22	18,5
23	7,4
24	11,1
28	3,7
31	3,7

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 4 se aprecia cómo la muestra de estudiantes está feminizada. En lo relativo a la edad, la mayor parte de los estudiantes se encuentran entre los 20 y los 22 años de edad.

3.2. Instrumentos para la recogida de información

Para esta investigación se han diseñado *ad hoc* dos instrumentos de evaluación diagnóstica: un cuestionario y una entrevista. El cuestionario permite recoger los datos de forma sistemática y fiable (González, Espuny, Cid y Gisbert, 2012), garantizando así su calidad y rigor científico. La entrevista permite realizar una aproximación cualitativa a la realidad objeto de estudio, profundizando y matizando los contenidos más relevantes.

Tanto el cuestionario como la entrevista han sido sometidos al juicio de cuatro jueces expertos con el fin de validar su contenido a través de la cumplimentación de las plantillas diseñadas por Salcines-Talledo y González-Fernández (2015, 2016). En dichas plantillas, se pregunta a los jueces sobre el contenido, número, orden, claridad y longitud de las preguntas; así como la estructura y organización de los instrumentos.

Tras las valoraciones de los jueces se hicieron cambios en el cuestionario suprimiendo dos ítems, y modificando la redacción de tres de ellos. Igualmente, en el guion de entrevista, se cambió el orden de dos preguntas y se añadió una más.

El cuestionario, que puede observarse en el Anexo 1, está conformado por 19 preguntas cerradas y de tipo Likert (escala 1 a 4), como aparece en la siguiente tabla, y una pregunta abierta.

Cuadro 5. Preguntas del cuestionario de los estudiantes

BLOQUE	Nº ÍTEMS
Datos identificativos	2
Conocimiento Evaluación F y C	1
Aplicación Evaluación	6
Importancia Evaluación F y C	3
Implicación alumnado en el proceso de evaluación	5
Implementación Evaluación F y C	2

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, el guión de preguntas semi-estructuradas, empleado para la entrevista (Ver Anexo 2), consta de 3 bloques y 15 preguntas.

3.3. Análisis de la información

El análisis de la información cuantitativa se ha realizado a través del programa estadístico SPSS v.22. Se realiza un análisis descriptivo para conocer la visión de los estudiantes en relación a los objetivos planteados.

Por su parte, el análisis de la información cualitativa se ha realizado a través del programa Atlas.ti v.6. Las entrevistas transcritas fueron codificadas siguiendo las categorías y subcategorías deductivas-inductivas, tal y como aparece en el cuadro 6.

Cuadro 6. Matriz categorías, subcategorías y códigos para en análisis cualitativo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
Grado de conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida	En profundidad	G-con-prof
	Superficial	G-con-superf
	Nulo	G-con-nulo
Grado de implementación de la Evaluación Formativa y Compartida	Alto	G-implem-alto
	Medio	G-implem-medio
	Bajo	G-implem-bajo
Inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida	Grave	Incon-grave
	Asumible	Incon-asum
	Leve	Incon-leve
Diferenciación entre evaluar y calificar	Distinguen	Eval-calif
	No distinguen	Eval-proceso
Percepción de los docentes sobre sus limitaciones	Formación	Limit-formac
	Experiencia	Limit-exper
Concepción de la finalidad como docentes	Contenidos	Fin-docent-conten
	Habilidades	Fin-docent-hab
	Guía del proceso	Fin-docent-guía
Explicación de los criterios de evaluación	En profundidad	Crit-eval-prof
	Superficial	Crit-eval-sup.
	Nulo	Crit-eval-nulo
Posibilidad de mejora de pruebas	Todas	Mej-todo
	Alguna	Mej-alguna
	Nula	Mej-nula
Colaboración por parte del alumnado	Habitual	Colab-hab
	Puntual	Colab-punt
	Nula	Colab-nula
Adecuación a la diversidad del alumnado	Habitual	Adec-div-habit
	Puntual	Adec-div-punt
	Nula	Adec-div-nula
Control del aprendizaje del alumnado antes de las pruebas de calificación	Complejo	Control-apren-comp
	Básico	Control-apren-bas
	Nulo	Control-apren-nulo
Inconvenientes de la Evaluación Sumativa y Final	Grave	Incon-grave
	Asumible	Incon-asum
	Leve	Incon-leve
Ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida	Muchas	Vent-EFC-muchas
	Algunas	Vent-EFC-algunas
	Pocas	Vent-EFC-pocas
Requisitos para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida	Demasiados	Req-demas
	Asumibles	Req-asum
	Nulos	Req-nulo

Fuente: Elaboración propia.

Las variables que han sido analizadas en ambas muestras, para poder dar respuesta a los objetivos de investigación planteados han sido: conocimiento y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida. En la muestra de estudiantes han sido consideradas también las variables importancia e implicación en los procesos evaluativos, y en los docentes las variables resistencias y atención a la diversidad.

4. Resultados

A través de los análisis cuantitativos y cualitativos se ha dado respuesta a los diferentes objetivos planteados en la investigación.

4.1. Conocimiento. Estudiantes

En relación al conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida, se observa que más de la mitad de los estudiantes encuestados (59,3%) no conocen el propósito de la Evaluación Formativa y Compartida.

4.2. Aplicación. Estudiantes

En la siguiente tabla, se recogen los resultados relativos al segundo objetivo.

Respecto a la aplicación de la evaluación en el ciclo, los valores superiores aparecen en el ítem relativo a la explicación de los criterios que se van a valorar en los trabajos, exámenes y pruebas de evaluación, y en el ítem relacionado con la devolución de las actividades al alumnado con una valoración cualitativa y cuantitativa. En contraposición, se encuentran unas puntuaciones acumuladas en los valores inferiores de la escala, en los ítems relativos a posibilidad la mejora de los trabajos y exámenes y, comentar los resultados de los exámenes y los trabajos con todo el alumnado.

Cuadro 7. Resultados sobre la Aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida

ÍTEM	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
C1) Los docentes explican los criterios con los que se van a valorar los exámenes, trabajos y demás medios de evaluación	0	0	3,7	25,9	70,4
C2) Los docentes dan la posibilidad de repetir trabajos para mejorar su calidad y aumentar su calificación	66,7	14,8	14,8	0,0	3,7
C3) Los docentes dan la posibilidad de repetir exámenes para mejorar su calidad y aumentar su calificación	66,7	14,8	14,8	0,0	3,7
C4) Los docentes comentan individualmente los resultados de los exámenes con todo el alumnado	14,8	25,9	29,6	18,5	11,1
C5) Los docentes comentan individualmente los resultados de los trabajos con todo el alumnado	22,2	18,5	48,1	7,4	3,7
C6) Los docentes devuelven las actividades realizadas, con una valoración cuantitativa y cualitativa al alumnado	3,7	7,4	44,4	29,6	14,8

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Importancia. Estudiantes

A continuación, el cuadro 8 recoge los valores sobre la importancia que los estudiantes otorgan a este tipo de evaluación.

Cuadro 8. Resultados sobre importancia que los estudiantes otorgan a la Evaluación Formativa y Compartida

ÍTEM	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
D1) Es importante obtener <i>feedback</i> (seguimiento y devolución) de los docentes para así saber en qué y cómo mejorar el aprendizaje	0,0	0,0	0,0	7,4	92,6
D2) Es importante que en el proceso de evaluación la coevaluación entre estudiantes del mismo grupo tenga un peso en la calificación.	0,0	0,0	33,3	48,1	18,5
D3) Es importante, que la opinión de los estudiantes respecto al proceso e instrumentos de evaluación se tenga en cuenta, en posteriores evaluaciones.	0,0	0,0	11,1	11,1	77,8

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, los porcentajes más elevados aparecen en los puntos 4 y 5 de la escala. Es decir, los estudiantes otorgan una gran importancia a la Evaluación Formativa y Compartida destacando la importancia de obtener *feedback* de los docentes para saber en qué y cómo mejorar su aprendizaje; así como la importancia de que se tenga en cuenta la opinión de los estudiantes en posteriores evaluaciones, al igual que la coevaluación.

4.4. Implicación. Estudiantes

Respecto al nivel de implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación, tal y como aparece en el cuadro 9, destacan porcentajes elevados situados en los valores bajos de la escala. Por lo tanto, no se está favoreciendo la implicación y participación del alumnado en los sistemas de evaluación.

Por último, en relación a los procesos evaluativos que se desarrollan en el CFGS, los resultados señalan que más de la mitad de los estudiantes encuestados (55.5%) consideran que los docentes llevan a cabo este tipo de evaluación. Sin embargo, este dato puede resultar contradictorio teniendo en cuenta los demás resultados. Una posible explicación podría ser que no hayan leído con detenimiento la definición sobre la Evaluación Formativa y Compartida que aparecía en el cuestionario o que no lo hayan comprendido correctamente.

A continuación, a través de los análisis cualitativos se presentan los resultados de los docentes.

Cuadro 9. Implicación de los estudiantes en los procesos de Evaluación

ÍTEM	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
E1) Al comienzo del curso se discute el sistema de evaluación de las asignaturas junto con los docentes.	44,4	22,2	7,4	11,1	14,8
E2) En alguna actividad de evaluación, los estudiantes nos coevaluamos entre nosotros.	3,7	25,9	66,7	3,7	0,0
E3) Realizamos una autoevaluación (evaluación propia) en cada uno de nuestros trabajos entregados al profesorado.	7,4	44,4	33,3	11,1	3,7
E4) El profesorado de cada módulo nos solicita que evaluemos el desarrollo de su módulo.	22,2	25,9	18,5	25,9	7,4
E5) La dirección del centro solicita que evaluemos la tarea de los docentes en sus correspondientes módulos.	14,8	14,8	18,5	3,7	48,1

Fuente: Elaboración propia.

4.5. Conocimiento. Docentes

Para profundizar en el conocimiento que los docentes tenían sobre la Evaluación Formativa y Compartida, se han tenido en consideración las unidades de análisis pertenecientes a la subcategoría de “Grado de conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida”. En este sentido, ambos docentes afirman no conocer ni haber oído hablar de la Evaluación Formativa y Compartida. Por lo tanto, los docentes implicados no tienen conocimiento sobre este tipo de evaluación.

4.6. Aplicación. Docentes

Las categorías que han permitido profundizar en la aplicación de la evaluación, han sido: “Grado de implementación de la Evaluación Formativa y Compartida”; “Ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida”; “Posibilidad de mejora de las pruebas”; “Explicación de los criterios de evaluación” y “Control del aprendizaje del alumnado antes de las pruebas de calificación”.

El grado de implementación de este tipo de evaluación es bajo, al predominar una evaluación final y sumativa, como indican en sus respuestas.

Se suman los porcentajes de las pruebas que hayan hecho y de eso se saca una nota final que es la que aparecerá en su boletín al final del trimestre. (D1)

Respecto a la explicación de los criterios de evaluación, se corrobora la falta de transparencia e importancia.

Yo al principio del curso, se les explica más o menos pues cómo van a funcionar las clases, la programación y luego les presento un documento de contenidos mínimos con unos criterios de evaluación. (D2)

Sin embargo, en relación a la posibilidad de mejora de las actividades de evaluación, uno de los docentes reconoce la aportación de feedback a sus estudiantes, permitiéndoles hacer una segunda entrega.

Sí, porque hay feedback, o sea, si ellos me lo traen, lo corrijo, les digo – bueno pues tienes que cambiar esta parte, o esta otra parte, mejora a redacción etcétera- y me lo devuelven y van mejorando poco a poco, sí. (D2)

Para estos docentes existen varias ventajas a la hora de trabajar la Evaluación Formativa y Compartida. En primer lugar comentan la posibilidad de adaptarse a los diferentes niveles de autonomía y trabajo de cada alumno ya que al provenir de bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Medio, la diferencia es notable. En segundo lugar, entienden la necesidad de atender a los alumnos individualmente. Y, en tercer lugar, indican que este tipo de evaluación favorece el aprendizaje significativo. No obstante, reconocen que no mantienen un seguimiento continuado y sistematizado de la evolución de los estudiantes.

Al principio de curso les pasamos un cuestionario de conocimientos previos. Les hacemos preguntas a nivel general sobre, en este caso, mis asignaturas, mis módulos. Ahí tengo yo la base, a nivel general, de más o menos de qué pie cojean en cuanto a contenidos los alumnos. Entonces, a partir de ahí, yo empiezo desde un nivel muy bajito o puedo empezar un poco más alto. (D2)

4.7. Resistencias. Docentes

Con la finalidad de conocer las principales resistencias que los docentes encuentran a la hora de desarrollar la Evaluación Formativa y Compartida, se han analizado las citas de las categorías: “Inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida”, “Percepción de los docentes sobre sus limitaciones” y “Requisitos para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida”.

Los principales inconvenientes que encuentran en relación a este tipo de evaluación están relacionados con el tiempo que requiere, la cantidad de alumnos y la cantidad de temario que debe impartir. Consideran que para poder implementar la Evaluación Formativa y Compartida, necesitarían una formación al respecto y reducir el número de estudiantes por aula.

Los docentes entrevistados, identifican los mismos inconvenientes para realizar la Evaluación Formativa y Compartida que los que encuentran en el tipo de evaluación que están llevando a cabo actualmente.

4.8. Atención a la diversidad. Docentes

Por último, con la finalidad de conocer en qué medida los sistemas de evaluación que están desarrollando les permiten atender a la diversidad del alumnado, se han analizado las categorías: “Adecuación a la diversidad del alumnado” y “Colaboración por parte del alumnado”. En este sentido, indican que hay poca adecuación de la evaluación a la diversidad de los estudiantes.

No hay una adecuación en el módulo en ese aspecto. Es decir, no se hacen adaptaciones en la evaluación. (D1)

Por otra parte, ambos docentes coinciden en que la colaboración del alumnado únicamente se tiene en cuenta de manera puntual y al final de la asignatura a través de unas encuestas que se pasan de forma general a todo el centro.

5. Discusión

En este artículo se ha tratado de profundizar en los procesos de evaluación que se desarrollan en un Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en un centro educativo en el norte de España, ahondando en el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de los docentes y estudiantes.

En relación al conocimiento de los docentes y estudiantes sobre la Evaluación Formativa y Compartida, un destacable porcentaje de alumnos y ambos docentes entrevistados desconocen este tipo de evaluación.

Respecto a la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en el ciclo, se aprecia que, aunque sí se explican los criterios que se van a valorar en trabajos, exámenes y pruebas de evaluación, esto sólo ocurre al inicio del curso y no de manera pormenorizada en cada prueba. Por otro lado, los estudiantes no están seguros de los requisitos que se les exigen y, por lo tanto, no saben hacia dónde encaminar su práctica. Lo adecuado, según Pérez-Pueyo et al. (2007), sería mostrar el instrumento que se va a utilizar para que comprendan lo que se espera de su trabajo así como los niveles de calidad que el docente contemplará a la hora de calificar, de forma que el alumnado se responsabilice de su propio trabajo.

De igual forma, tampoco se permite la mejora de los trabajos y exámenes realizados durante un período de tiempo, para poder obtener mejor calidad y aprendizaje, repercutiendo en un aumento de la calificación tal y como indican Pérez-Pueyo et al. (2007).

En relación a la importancia que los estudiantes otorgan a la Evaluación Formativa y Compartida, consideran la necesidad de trabajar el *feedback* por parte de los docentes para saber en qué y cómo mejorar su aprendizaje. Ambos docentes comentan que no explican los resultados a cada alumno de forma individualizada, hacerlo les beneficiaría tanto en su vida profesional como personal (Biggs, 2005) al desarrollar, a través del diálogo, procesos metacognitivos que permiten al docente empatizar con el alumnado y a éste aprender cómo mejorar sus actividades evaluativas para que tengan la calidad necesaria en un futuro (López-Pastor, Fernández, Santos y Fraile, 2012). Los estudiantes consideran relevante la autoevaluación y la coevaluación para fomentar un modelo evaluativo más democrático (Álvarez, 2005).

Desde el ámbito de la atención a la diversidad no se toman medidas de ayuda al alumnado, aunque sí reconocen la necesidad de hacerlo puesto que cuentan con alumnos con bases académicas de niveles muy diferentes. López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008) señalan que la adecuación a los diferentes perfiles de estudiantes es un criterio clave para que este tipo de evaluación tenga cierta calidad.

Los docentes, afirman que la escasa formación, la cantidad de alumnos, la falta de tiempo y la cantidad de temario les dificulta llevar a cabo este tipo de evaluación. Sin embargo, también reconocen que actualmente tienen los mismos problemas con la evaluación final y sumativa que están desarrollando.

Es preciso señalar que, aun siendo conscientes de las resistencias del profesorado para desarrollar este tipo de evaluación, cuanto más conozcan este tema y obtengan los

beneficios que aporta tanto para el alumnado como el profesorado, más prácticas eficaces de Evaluación Formativa y Compartida se desarrollarán.

6. Conclusiones

Una vez realizada la revisión teórica y la investigación que se presenta en este estudio, en el siguiente cuadro se propone un decálogo con los pasos a seguir para encaminar el proceso hacia la Evaluación Formativa y Compartida.

La finalidad de este decálogo es servir de guía a los docentes que ya desarrollen o quieran comenzar a implementar procesos de Evaluación Formativa y Compartida en cualquier ciclo educativo.

Finalmente, las principales limitaciones de este estudio están relacionadas con la muestra del mismo. Al tratarse de un estudio de caso, no se pueden generalizar los resultados. Sería muy interesante, continuar profundizando sobre este tipo de evaluación en el campo de la Formación Profesional tanto a nivel nacional como internacional.

Cuadro 10. Decálogo para el desarrollo de la Evaluación Formativa y Compartida

1. Coordinarse con todo el personal docente para la realización de la Evaluación Formativa y Compartida de manera comprometida y real.
2. Explicar los criterios de evaluación de cada prueba de forma pormenorizada para que los alumnos puedan centrarse en los aspectos más relevantes, sacando así el máximo rendimiento.
3. Devolver los trabajos a tiempo con la calificación cualitativa y cuantitativa y comentarlos de forma individual.
4. Dar protagonismo a los estudiantes permitiendo que se autoevalúen y se coevalúen.
5. Dar la oportunidad de volver a rehacer los trabajos una vez proporcionado el Feedback para que puedan aumentar la calidad de su trabajo y su calificación.
6. Realizar rúbricas o cuestionarios para conocer la opinión de los alumnos sobre el proceso de evaluación, la tarea docente, los instrumentos utilizados y posibles ideas para mejorarla.
7. Adecuar el sistema de evaluación a la diversidad del alumnado.
8. Comprender que evaluar es un proceso y que no es equivalente a calificar.
9. Considerar que la finalidad docente es ser un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, posibilitando que desarrollen habilidades para su vida personal y profesional.
10. Tomar la evaluación como una oportunidad para mejorar tanto de docentes como de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Adachi, C., Hong-Meng Tai, J. y Dawson, P. (2018) Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- Álvarez, J. M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bretones, A. (2006). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki*, 65, 6-15.

- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su Evaluación. *Revista de Educación, 347*, 181-202.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación, 18*, 255-276.
- Buscá, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en la formación inicial del Profesorado de Educación Física. *Temps d'Educació, 43*, 167-184. <https://doi.org/10.14201/et2014321177193>
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 42*, 328-346.
- Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V. y Abella, V. (2017). Evaluación formativa a través de metodologías activas: proyecto radioedubu. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 3(2)*, 19-24. <http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.693>
- Fernández-Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía, 243*, 92-97.
- Font-Ribas, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 3(2)*, 100-112.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación, 28(4)*, 1321-1334.
- González, J., Espuny, C., Cid, M. J. y Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa, 30(2)*, 287-302.
- Hamodi, C. y López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, y Education, 4(1)*, 103-116.
- Hamodi, C. (Coord.) (2016). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Hortigüela, D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 2(1)*, 20-42. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.582>
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., Castejón, J. y Pérez-Pueyo, A. (2017). Formative assessment, work regulation, organization, engagement, tracking and attendance in Spanish Universities. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3)*, 49-63.
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción, 32(7)*, 865-879.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015a). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(3)*, 12-32. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5417>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015b). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado? *@TIC Revista d' Innovació Educativa, 14*, 82-89.

- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y Abella, V. (2015c). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-5. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y financiamiento de la reforma educativa, BOC núm. 187 (1970).
- Ley Orgánica 5/1980, de 27 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares, BOC núm. 154 (1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el Derecho a la educación, BOC núm. 159 (1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, BOC núm. 238 (1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes, BOC núm. 278 (1995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOC núm. 307 (2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOC núm. 106 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOC núm. 295 (2013).
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en marcha en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. M (coord.). (2011). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Fernández, J. M., Santos, M. L. y Fraile, A. (2012). Student's self-grading, profesor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.545868>
- López-Pastor, V. M., Julián, J. A. y Martínez, L. F. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del

- proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación, 20*(4), 457-477.
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León.
- Martínez, L. y Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 9*, 67-86.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación, 347*, 435-451.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Gutiérrez, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 2*(2), 39-75.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.593>
- Pérez-Pueyo, A. et al. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Real Decreto-ley 38/2015, 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, *BOC núm 12886, España. 5 junio (2015)*.
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar, 52*, 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Sáez-López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos*. Madrid: UNED.
- Salcines-Talledo, I. y González-Fernández, N. (2015). Los smartphones en educación superior. Diseño y validación de dos instrumentos de recogida de información sobre la visión del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(3), 96-120.
- Salcines-Talledo, I. y González-Fernández, N. (2016). Diseño y Validación del Cuestionario Smartphone y Universidad. Visión del Profesorado (SUOL). *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 603-632 https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46912
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Madrid: Narcea.
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria, 9*(1), 135-158.
- Zaragoza, J., Luis, J. C., y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria, 4*, 1-33.

Anexo 1. Cuestionario sobre los procesos evaluativos en el CFGS

Estimado estudiante,

Hemos diseñado un cuestionario para que valore el proceso de evaluación llevado a cabo en su curso, concretamente en el “Grado Superior de Educación Infantil”. Rogamos sea totalmente sincero al cumplimentarlo, de lo contrario, sus repuestas no tendrían validez científica. El cuestionario es completamente anónimo. Agradecemos enormemente su tiempo y colaboración.

Datos identificativos:

A1) Sexo: Mujer Hombre

A2) Edad:

B1) Conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida:

¿Conoce el propósito de la Evaluación Formativa y Compartida en educación?

a) Sí

b) No

Es un tipo de evaluación que apuesta por adecuar el sistema de evaluación a las características del alumnado. El docente se asegura de recoger información de forma rigurosa mediante instrumentos de evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de forma continua y devuelve un *feedback* permanente al alumnado para que mejoren sus trabajos. Igualmente, permite la participación del alumnado y posibilita que puedan mejorar sus aprendizajes y calificaciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un seguimiento muy cercano.

F1) ¿Considera que, en general, el profesorado del ciclo que está cursando, lleva a cabo un proceso de Evaluación Formativa y Compartida?

Sí

No

En los siguientes apartados, se le solicita que marque con una cruz la casilla que mejor responda a su experiencia en relación a cada una de las afirmaciones que se presentan.

Aplicación de la Evaluación:

PREGUNTAS	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
C1) Los docentes explican los criterios con los que se van a valorar los exámenes, trabajos y demás medios de evaluación					
C2) Los docentes dan la posibilidad de repetir trabajos para mejorar su calidad y aumentar su calificación					
C3) Los docentes dan la posibilidad de repetir exámenes para mejorar su calidad y aumentar su calificación					

C4) Los docentes comentan individualmente los resultados de los exámenes con todo el alumnado					
C5) Los docentes comentan individualmente los resultados de los trabajos con todo el alumnado					
C6) Los docentes devuelven las actividades realizadas, con una valoración cuantitativa y cualitativa al alumnado					

Importancia de la Evaluación Formativa y Compartida:

¿En qué medida está de acuerdo con los siguientes ítems?

ÍTEM	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
D1) Es importante obtener feedback (seguimiento y devolución) de los docentes para así saber en qué y cómo mejorar el aprendizaje					
D2) Es importante que en el proceso de evaluación la coevaluación entre estudiantes del mismo grupo tenga un peso en la calificación.					
D3) Es importante, que la opinión de los estudiantes respecto al proceso e instrumentos de evaluación se tenga en cuenta, en posteriores evaluaciones.					

Implicación del alumnado en el proceso de evaluación:

¿En qué medida está de acuerdo con los siguientes ítems?

PREGUNTAS	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
E1) Al comienzo del curso se discute el sistema de evaluación de las asignaturas junto con los docentes					
E2) En alguna actividad de evaluación, los estudiantes nos coevaluamos entre nosotros					
E3) Realizamos una autoevaluación (evaluación propia) en cada uno de nuestros trabajos entregados al profesorado					
E4) El profesorado de cada módulo nos solicita que evaluemos el desarrollo de su módulo.					

E5) La dirección del centro solicita que evaluemos la tarea de los docentes en sus correspondientes módulos					
---	--	--	--	--	--

F2) Una vez respondido el cuestionario, ¿Sigue manteniendo la misma respuesta a la pregunta “¿Crees que se lleva a cabo una Evaluación Formativa y Compartida en tu ciclo?”

Sí

No

Si lo desea puede añadir cualquier otro comentario:

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2. Entrevista a docentes sobre los procesos evaluativos de su módulo en el CFGS

- **Años de experiencia D1:** 0-5 6-15 16-25 +26
- **Sexo D1:** Hombre Mujer

Preguntas de la entrevista:

Definición que les daremos si nunca han oído hablar de la Evaluación Formativa y Compartida:

Es un tipo de evaluación que apuesta por adecuar el sistema de evaluación a las características del alumnado. El docente se asegura de recoger información de forma rigurosa mediante instrumentos de evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de forma continua y devuelve un *feedback* permanente al alumnado para que mejoren sus trabajos. Igualmente, permite la participación del alumnado y posibilita que puedan mejorar sus aprendizajes y calificaciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un seguimiento muy cercano.

¿Conocen en profundidad la Evaluación Formativa y Compartida?

- ¿Qué tipo de evaluación lleva a cabo: Final y Sumativa o Formativa y Compartida?
- ¿En qué medida conoce y le parece útil el tipo de Evaluación Formativa y Compartida?

¿Qué aspectos de la Evaluación Formativa y Compartida se llevan a cabo en el segundo curso del Grado Superior en Educación Infantil?

- ¿Cuál cree que puede ser la finalidad de la función docente en relación a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Mediante qué protocolos y herramientas explica a los estudiantes los criterios con los que se va a evaluar cada una de sus producciones (trabajos, exámenes, audiovisuales...)?
¿En qué momento de la asignatura?
- ¿Existe la posibilidad de mejorar la calidad de los trabajos y aumentar las calificaciones de los exámenes? Si es así ¿cómo plantea usted llevarlo a cabo?
- ¿De qué manera los alumnos pueden colaborar con la programación del módulo, la evaluación o de la tarea docente para posteriores evaluaciones?
- ¿Cómo se adecúa la evaluación a la diversidad de alumnado del aula?
- ¿De qué manera se ayuda al alumnado a controlar su propio aprendizaje?
- ¿Qué método utiliza o cree que se podría utilizar para saber si los alumnos han aprendido, antes de realizar pruebas de calificación?

¿Qué resistencias encuentran los docentes para el desarrollo de prácticas de Evaluación Formativa y Compartida?

- ¿Podría compartir alguna razón, por la cual defendería o no, la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en su módulo?
- ¿Cree que es posible comentar los resultados de los trabajos con todo el alumnado? En caso afirmativo ¿de qué manera? En caso negativo ¿cuáles cree que son los limitadores?
- ¿En qué medida cree que mejoraría el proceso de aprendizaje si a los alumnos se les ofrece la posibilidad de realizar versiones mejoradas de las actividades o trabajos propuestos (mediadas, supervisadas y valoradas por el docente) para obtener un mejor producto final y una mejor calificación?
- ¿Qué problemas encuentra en su propio método de evaluación que le gustaría solucionar?
- ¿Qué ideas pueden influir para creer que la evaluación es una carga más que una herramienta?
- ¿Qué ideas, sugerencias o requisitos cree necesarios para llevar a cabo una Evaluación Formativa y Compartida de forma generalizada en todo el Ciclo de Grado Superior?

Breve CV de las autoras

Valvanuz Fuentes-Diego

Graduada en Magisterio por Educación Primaria con mención en Audición y Lenguaje. Máster en Formación del Profesorado de Secundaria por la Universidad de Cantabria. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la evaluación formativa y compartida en Educación Superior y la Inteligencia emocional. Ha realizado diversos cursos de especialización para docencia. Actualmente imparte docencia en la Fundación Secretariado Gitano en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Email: valva14_fd@hotmail.com

Irina Salcines-Talledo

Doctora en Educación por la Universidad de Cantabria. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos. Profesora del Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria (Acreditada a Profesora Contratada Doctor por la ANECA). Sus principales líneas de investigación giran en torno a la alfabetización mediática, evaluación formativa y compartida en Educación Superior y Tendencias metodológicas emergentes. Ha publicado diferentes artículos en revistas científicas tanto nacionales como internacionales. Ha presentado trabajos de investigación en congresos internacionales. Miembro del Grupo MILET, la Red de Evaluación Formativa y Compartida, y la Red Alfamed. Actualmete imparte docencia en grado y máster. ORCID: 0000-0003-0170-9807. Email: salcinesi@unican.es

Impacto de la Ayuda Financiera en la Persistencia: el Caso de la Universidad de Chile

Impact of Financial Aid on Persistence: the Case of the University of Chile

Macarena Alarcón Valenzuela *¹
María Verónica Santelices ²
Catherine L. Horn ³
Pablo González Soto ⁴

¹ Universidad de O'Higgins, Chile

² Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

³ Universidad de Houston, Estados Unidos

⁴ Universidad de Chile, Chile

Introducción: la literatura internacional acerca de la persistencia en la educación superior sugiere que la ayuda financiera entregada a los estudiantes afecta positivamente sus resultados académicos. Sin embargo, en Chile existe escasa investigación respecto a este tema, y en particular no se diferencian los efectos de los distintos tipos de ayuda. De acuerdo a esto, el presente estudio tiene por objetivo explorar en qué medida los diferentes tipos y cantidades de ayuda financiera impactan la probabilidad de persistencia de los estudiantes de la Universidad de Chile. **Métodos:** se utilizó el modelo cuantitativo de supervivencia para el análisis de eventos históricos, el cual permite, a partir de datos longitudinales, estudiar cómo distintos factores se relacionan con la aparición de un evento en diferentes momentos del tiempo y determinar si estos tienen efectos que cambian en función del tiempo. Las variables utilizadas fueron académicas (carrera, notas, etc.), financieras (tipo de ayuda, montos, etc.) y socio-económicas (región de origen, tipo de establecimiento de educación secundaria, etc.). La información se obtuvo de tres bases de datos de la Universidad de Chile y se analizaron las cohortes de ingreso 2009 y 2010. **Resultados y Discusión:** los resultados muestran que el otorgamiento de una combinación de becas y préstamos estatales, institucionales y/o de origen privado aumenta la probabilidad de permanecer en la Universidad. En particular, se destaca que las becas de mantención tienen un mayor efecto que las ayudas de arancel, y, a su vez, el crédito tiene un mayor impacto que las becas.

Palabras clave: Ayuda financiera; Persistencia; Equidad; Políticas públicas; Educación superior; Becas; Matrícula.

Introduction: the international literature on persistence in higher education suggests that students' financial aid affects positively their academic results. However, in Chile and in Latin America in general, there is little research on this issue, and in particular the effects of different types of aid are not differentiated. According to this, the present study has the objective of exploring to what extent the different types and amounts of financial aid impact the probability of persistence of the students of the University of Chile. **Methods:** the quantitative survival model was used for the analysis of historical events, which allows, from longitudinal data, to study how different factors are related to the appearance of an event at different moments of time and to determine if these have effects that change as a function of time. The variables used were academic (career, grades, etc.), financial (type of aid, amounts, etc.) and socio-economic (region of origin, type of secondary education institution, etc.). The information was obtained from three University of Chile databases; the 2009 and 2010 income cohorts were analyzed. **Results and Discussion:** the results show that granting a combination of scholarships and state, institutional and / or private loans increases students' probability of persisting in the University. In particular, it is highlighted that grants that cover cost of living expenses have a greater effect than tuition grants, and, in turn, credit has a greater impact than scholarships.

Keywords: Student financial Aid; Academic persistence; Educational equity; Public policy; Higher education; Scholarships; Enrolment.

*Contacto: macarena.alarcon@uoh.cl

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 28 de abril de 2018

1ª Evaluación: 19 de agosto de 2018

2ª Evaluación: 18 de septiembre de 2018

Aceptado: 21 de septiembre de 2018

1. Introducción

Chile está viviendo un proceso de reforma educacional histórico impulsado por los movimientos estudiantiles-sociales de los últimos años. A partir de esto, se ha generado un debate en la sociedad chilena acerca de qué modificaciones se deben introducir al sistema educacional y cómo éstas impactarán en el largo plazo.

A nivel de Educación Superior, una de las discusiones contingentes es sobre cuál (es) debe(n) ser el(los) mecanismo(s) de financiamiento para ayudar a los estudiantes a completar sus estudios. Estos cuestionamientos no son nuevos. En los últimos años, tanto el gobierno como las propias universidades han definido e implementado distintas iniciativas para asegurar que los estudiantes puedan acceder y permanecer en el sistema.

Las últimas cifras indican que el gasto público en transferencias por becas y créditos para estudiantes de Educación Superior ha aumentado en un 219,3% en el período 2009-2015¹. Esto, junto a otros factores, ha permitido que en los últimos 30 años el sistema de educación superior haya experimentado un crecimiento significativo, pasando de una matrícula de pregrado de 600 mil estudiantes en el año 2005 a una matrícula de más de 1 millón cien mil estudiantes el año 2015², y que por consiguiente se haya incrementado el número de estudiantes titulados. De acuerdo a OECD (2009), la educación superior en Chile pasó de ser un sistema de elite a uno masivo, lo cual trajo consigo un cambio en el perfil y en las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a graduación, el sistema universitario chileno presenta una tasa de graduación significativamente menor que el promedio de los países de la OCDE (24% y 40%, respectivamente). No ocurre lo mismo con el nivel técnico profesional (22%) que, si bien su tasa de graduación es inferior a la educación universitaria chilena, es ampliamente superior al promedio de la OCDE (11%) (OCDE, 2009). De acuerdo a esto, SIES (2014c) muestra que más del 50% de quienes se matriculan en la educación superior no concluyen el programa en el que se matricularon inicialmente. Esta situación genera importantes pérdidas de eficiencia para el Estado y las instituciones, así como una disminución de oportunidades e ingresos para los estudiantes y sus familias.

Lo anterior pone de manifiesto que, si bien el incremento de inversión en ayuda financiera para los estudiantes ha permitido aumentar la cobertura, las tasas de deserción aun podrían disminuir sustancialmente, y las de graduación aumentar. Cabe preguntarse entonces: ¿cuánto contribuyen las becas y créditos a que los estudiantes puedan permanecer en la educación, egresar y titularse?

En este contexto, el presente estudio cuantitativo busca explorar en qué medida los diferentes tipos y cantidades de ayuda financiera impactan la probabilidad de persistencia de los estudiantes de la Universidad de Chile, y además establecer, a partir de los resultados obtenidos, recomendaciones para la política de financiamiento de educación superior a nivel institucional y nacional. Cabe señalar que la Universidad de Chile fue escogida pues es la Universidad pública más antigua, de mayor tradición y una de las que tiene los más altos estándares de calidad en Chile según la Comisión Nacional de Acreditación, la cual le otorgó la acreditación por el periodo máximo (7 años en las 5 áreas

¹ Fuente: Portal Beneficios Estudiantiles, Ministerio de Educación.

² Fuente: Consejo Nacional de Educación.

evaluadas) y el ranking internacional de Shanghai, el cual la sitúa, en el año 2018, en el primer lugar en 8 áreas a nivel latinoamericano.

Al respecto, los resultados muestran que el otorgamiento de combinaciones de becas y préstamos estatales, institucionales y/o externas no estatales a los estudiantes aumenta su probabilidad de permanecer en la Universidad. En particular, se destaca que las becas de mantención tienen un mayor efecto que las ayudas de arancel, y, a su vez, el crédito tiene un mayor impacto que las becas.

En las primeras dos secciones de este artículo, y como forma de contextualizar la investigación, se hace una revisión de la literatura existente acerca de este tema y se entregan los principales antecedentes respecto del sistema chileno de educación y de la Universidad de Chile. A continuación, se presenta en detalle la metodología utilizada, y finalmente se dan a conocer los resultados obtenidos y las conclusiones correspondientes.

2. Revisión de la literatura y fundamentación teórica

Si bien aún es incipiente, la evidencia empírica internacional y chilena apunta mayoritariamente a un efecto positivo de la ayuda financiera en la permanencia de los estudiantes en la educación superior, y algunos estudios identifican diferencias de impacto entre los distintos instrumentos de apoyo.

En particular, los estudios estadounidenses se enfocan, en su mayoría, en determinar el impacto de la ayuda de acuerdo a si esta fue otorgada por el mérito o la necesidad del estudiante. Otros análisis exploran específicamente como las ayudas en conjunto afectan a los estudiantes según su nivel socio-económico. Respecto de los primeros, Dynarski (2003) mostró que la eliminación del programa histórico de ayuda de Estados Unidos “Social Security Student Benefit Program” en 1982 redujo las probabilidades de asistencia y finalización de los estudiantes en más de un tercio. En esta misma línea, Bettinger (2004) estimó los efectos de las Becas Pell (beneficio otorgado a los estudiantes por su condición socio-económica) sobre la retención estudiantil. Los resultados que obtuvo sugieren que este beneficio reduce las tasas de deserción. Asimismo, Goldrick-Rab, Harris, Kelchen y Benson (2012) examinaron el impacto de un programa privado de ayuda financiera que se otorga según las necesidades de los estudiantes en trece universidades públicas de Wisconsin y en cuatro cohortes de estudiantes. Sus resultados indican que la subvención aumentó la finalización de estudios y las tasas de reinscripción para un segundo año de universidad. En específico, observó que un aumento de 1.000 USD en la ayuda financiera recibida durante el primer año de universidad se asoció con un aumento de 2,8 a 4,1 puntos porcentuales en las tasas de inscripción para el segundo año.

Recientemente Gross, Hossler, Ziskin y Berry (2015) sugieren, a partir de un análisis que compara la probabilidad de desertar de estudiantes que recibieron ayuda institucional por su mérito académico con la de aquellos que la recibieron de acuerdo a su situación socioeconómica, que un aumento en la cantidad de ayuda basada en requisitos socioeconómicos tiene efectos positivos en la retención de los estudiantes, pero que no ocurre lo mismo con la ayuda estudiantil entregada de acuerdo a requisitos académicos (mérito), lo cual plantea la idea de que se podrían estar destinando recursos a estudiantes que de todos modos permanecerían en la Universidad (independientemente de la ayuda que recibieran), y que este tipo de ayuda estaría fomentando la estratificación social y aumentando las desigualdades, pues, en general la ayuda basada en el mérito es entregada

a los estudiantes que provienen de los estratos sociales más altos. En la misma línea, Bettinger (2015) a través de un experimento natural, estima los efectos de las políticas de ayuda basadas en necesidad en las tasas de persistencia de los primeros años de la universidad en Ohio. Sus resultados indican que las tasas de abandono de estos estudiantes disminuyeron un 2% como resultado del programa. El programa también aumentó la probabilidad de que los estudiantes asistieran a universidades de 4 años, en vez de instituciones que ofrecen programas más cortos, y de que aumentaran sus calificaciones de primer año. Goldrick-Rab, Kelchen, Harris y Benson (2016), mediante un experimento aleatorio, estimaron el impacto de un programa privado de becas otorgadas a los estudiantes de familias de bajos ingresos en su persistencia y la obtención de un título en 13 universidades públicas de Wisconsin. Los resultados indican que ofrecer a los estudiantes subsidios adicionales incrementa las probabilidades de obtener una licenciatura en cuatro años. Respecto del análisis según las diferencias por nivel socioeconómico, Chen y Desjardins (2008) detectaron que existe una brecha entre las tasas de abandono de los estudiantes de bajos ingresos y las de sus pares de mayores ingresos, y sugieren que algunos tipos de ayuda están asociados con un menor riesgo de deserción.

En contraste a lo señalado anteriormente, en Alemania se introdujeron aranceles en la educación superior. Es decir, pasaron de un sistema de gratuidad a uno que contempla copago por parte de los estudiantes. Bruckmeier y Wigger (2014) determinaron que este cambio no tuvo un efecto negativo en la matrícula agregada, sin embargo, no se ha estudiado si esto afectó la persistencia de los estudiantes en la educación superior. En una línea similar, Rozada y Menendez (2002), a partir de un estudio comparativo entre las universidades públicas y privadas en Argentina, detectaron que al no existir cobros en las instituciones públicas los estudiantes pobres eran excluidos de la educación superior y los estudiantes que asistían a las instituciones privadas eran similares a los que asistían a las instituciones públicas. De acuerdo a esto, sugirieron que la equidad y eficiencia del sistema se podía mejorar mediante el cobro de tasas de matrícula y la introducción de becas selectivas y préstamos estudiantiles a fin de atraer a los estudiantes más talentosos de familias pobres.

Además, y como un tema atingente al otorgamiento de beneficios a los estudiantes, Barr, Chapman, Dearden y Dynarski (2017) analizaron el diseño de los préstamos estudiantiles en Estados Unidos y como se podían mejorar a partir de la experiencia de Australia e Inglaterra, lo cual sugiere que el diseño de los beneficios es relevante para que estos sean sustentables en el tiempo y cumplan el objetivo de ayudar a la persistencia de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, es posible considerar que las ayudas focalizadas en los estudiantes de menores ingresos impactan en su persistencia debido a que cubren costos que las familias no podrían cubrir de otra forma, sin embargo, esto no es necesariamente generalizable a la realidad chilena.

A nivel nacional, MINEDUC (2012) presenta un análisis transversal del fenómeno de la deserción en educación superior, en el cual destaca que vale la pena investigar en mayor detalle las relaciones y asociaciones entre los distintos instrumentos de beneficios estudiantiles y su impacto en la retención, y concluye que los beneficios estudiantiles están asociados a una menor deserción. En esta línea, Horn, Santelices y Catalán (2014) identificaron que las ayudas estudiantiles institucionales y gubernamentales contribuyen positivamente a la persistencia de los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de

Chile y Mizala (2011), a partir de un estudio focalizado en los estudiantes chilenos de pedagogía, concluye que alumnos que reciben algún tipo de beneficio estudiantil, ya sea beca o crédito, en particular el CAE, tienen una probabilidad más baja (entre 60% y 80%) de desertar con respecto a alumnos sin beneficios.

En cuanto a los tipos de ayuda, Barrios, Paredes y Meneses (2011) concluyen que Crédito con Aval del Estado (CAE) es más eficaz que el Crédito Fondo Solidario (FSCU) y que el Crédito Fondo Solidario (FSCU) es más eficaz que las becas en la reducción de la probabilidad de deserción. Por otro lado, Rau, Rojas y Urzúa (2011) estudiaron el fenómeno poniendo foco en el impacto del Crédito con Aval del Estado (CAE). En su estudio concluyen que el CAE reduce las probabilidades de deserción en primer año y que es más efectivo reduciendo la deserción de los estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos. Recientemente, y de forma concordante, Bordón, Canals y Rojas (2015), a través de un estudio para determinar la probabilidad de retención de los estudiantes universitarios en la misma carrera e institución al segundo año, determinaron que contar con Crédito con Aval del Estado aumenta en alrededor del 4% la probabilidad de retención, mientras que tener Crédito Solidario aumenta en un 1,75% la probabilidad de retención.

No obstante, la relevancia y aporte de estos hallazgos, la literatura chilena no ha abordado el impacto de las ayudas institucionales y su posible sinergia con el resto de las ayudas financieras estudiantiles. Debido a su importancia y alcance, en este artículo se aborda en profundidad el rol de las ayudas estudiantiles, particularmente las institucionales, en la persistencia de los alumnos que asisten a una universidad selectiva en Chile, la Universidad de Chile.

3. Antecedentes

En los párrafos siguientes se muestran los principales antecedentes respecto de la ayuda estudiantil en Chile, cifras de inversión en educación y tasas de retención del sistema universitario chileno y de la Universidad de Chile, en particular.

3.1. Sistema de ayuda financiera estudiantil en Chile

Hasta el año 2015, período analizado en este artículo, la matriz de financiamiento a la cual podían acceder los estudiantes del sistema de educación superior chileno estaba conformada principalmente por créditos y becas, los cuales contribuían a cubrir el costo de arancel de las respectivas carreras (pago anual). Las becas correspondían a una transferencia directa y los créditos eran préstamos que los estudiantes debían retribuir, con una tasa de interés regulada, una vez egresados. Además, existían becas para cubrir el costo de vida (mantención) y de alimentación de los estudiantes. Tanto las becas como los créditos eran otorgados por el estado, las propias instituciones y algunas organizaciones externas (fundaciones, municipalidades, etc.), y se entregaban de acuerdo al nivel socioeconómico del estudiante y/o al cumplimiento de algunos requisitos académicos.

El nivel socioeconómico se determinaba partir del quintil de ingreso per cápita familiar registrado en la Universidad por su equipo de asistentes sociales. Los parámetros de los quintiles (valores mínimos y máximos) eran determinados anualmente por el Ministerio de Desarrollo Social el cual, a través de una encuesta nacional, conformaba cinco grupos que diferenciaban a la población chilena por sus niveles de ingresos (total de dinero que aporta el o los sostenedores de un hogar dividido por el número de miembros de éste), siendo el quintil 1 el grupo que recibía menos ingresos y el quintil 5 el que recibía más

ingresos (quintil: 20% de la población). En el caso de los requisitos académicos estos principalmente eran el puntaje obtenido en la PSU (prueba de selección universitaria) y/o las notas obtenidas en la educación secundaria.

La renovación de los beneficios, se realizaba anualmente en cada Universidad y en general se le solicitaba al estudiante acreditar el mismo nivel socioeconómico determinado en la asignación inicial y/o cumplir requisitos académicos, como aprobar un cierto porcentaje de asignaturas en su carrera. Si la situación socioeconómica del estudiante cambiaba se le reasignaban los beneficios (por ejemplo, podía pasar de beca a crédito). Las becas, en general, se otorgaban por la duración formal de la carrera y los créditos se entregaban hasta que el estudiante egresara, con un tope máximo de años.

Hoy, si bien siguen existiendo becas y créditos, los alumnos con ingresos familiares dentro de los seis deciles de ingresos más bajos pueden estudiar de manera gratuita en universidades e instituciones técnicas que cumplan con los requisitos de acreditación, de admisión y no lucro establecidos por esta ley.

Hasta hoy en día, el proceso de asignación y renovación de beneficios estudiantiles (becas, créditos y gratuidad) comienza tras la postulación de los alumnos a través del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS), y culmina cuando MINEDUC, a partir de una revisión exhaustiva de la información de cada estudiante (ingresos económicos de su hogar, resultados académicos, tipo de institución y carrera elegida, obtención de algún otro beneficio de MINEDUC o título profesional, etc.), asigna el mejor paquete de beneficios a cada estudiante.

Estas ayudas son fundamentales para que los estudiantes chilenos que provienen de sectores menos acomodados inicien y desarrollen sus estudios. Sin embargo, factores como la brecha que se ha generado entre los aranceles de referencia³ y los aranceles reales para el caso de becas y créditos, y las necesidades de mantención y alimentación no cubiertas por el Estado han hecho que el aporte complementario que realizan las Instituciones de Educación Superior en estas materias se vuelva relevante y crítico, pues en la práctica, los estudiantes financian sus estudios a través de combinaciones de préstamos y becas estatales e institucionales.

3.2. Sistema de acceso a las universidades chilenas

Para acceder al sistema universitario chileno, existen dos vías: la prueba de selección universitaria y los sistemas especiales de admisión definidos por cada institución. La prueba de selección universitaria es una batería de pruebas estandarizadas y su puntuación tiene un valor entre 150 a 850 puntos. Todas las universidades adscritas a esta modalidad de selección (universidades públicas y un subconjunto de universidades de carácter público) establecen, para cada programa de pregrado ofrecido, vacantes y ponderaciones para las pruebas y la concentración de notas de enseñanza media. La mayoría de las instituciones requieren un promedio de 450 puntos entre las pruebas de lenguaje y matemática como el puntaje mínimo para postular a una carrera (hay instituciones que definen un puntaje más alto).

³ El "Arancel de Referencia" es un valor, fijado todos los años el Ministerio de Educación, que indica el monto máximo de financiamiento que otorga el gobierno (crédito y/o beca) para un estudiante para cada carrera e institución de educación superior. La diferencia con el arancel real de la carrera debe ser cubierta a través de otra fuente de financiamiento.

Los requisitos y vacantes de los sistemas especiales de admisión, son definidos por cada institución y buscan valorar aptitudes (por ejemplo, deportistas destacados) o lograr equidad y diversidad en los campus universitarios.

En términos de cifras, en el año 2017 ingresaron a través de estos sistemas 113.206 estudiantes, y los años 2009 y 2010 (cohortes de estudio) ingresaron 109.923 y 118.930 estudiantes respectivamente.

En general, las instituciones fijan un valor anual para el arancel y matrícula de la carrera. El valor de matrícula se paga al inicio del año académico y el arancel se puede pagar en cuotas. En el caso de que al estudiante se le asignen becas y/o crédito, éstos se le descuentan del total de los costos fijados por la Universidad (solo debe pagar la diferencia, si es que la hubiese).

3.3. Universidad de Chile

La Universidad de Chile (UCH) es la universidad pública⁴ de mayor reconocimiento y la más antigua del país (1842). Cuenta con 17 facultades e institutos y una matrícula de pregrado de aproximadamente 30.000 estudiantes, de los cuales el 41% pertenece a los dos quintiles más altos de ingresos (proceso de matrícula 2015)⁵. A raíz de la importante presencia de los quintiles de más altos ingresos, la UCH ha ido consolidado paulatinamente una política universitaria en torno a la equidad, traducida en la implementación de los siguientes elementos: sistema de admisión (SIPEE: Sistema Ingreso Prioritario de Equidad Educativa), que considera variables distintas al puntaje PSU para acceder a sus programas de formación e introduce alternativas de financiamiento y acompañamiento académico para los estudiantes de mayor vulnerabilidad; y la vía de ingreso Escuela de Desarrollo y Talentos. Junto con lo anterior, la UCH ha desarrollado un sistema complementario de beneficios que ayudan al estudiante a sortear costos de mantención y brecha entre el arancel de referencia y el real.

El año 2013 se adjudicaron 10.587 becas de arancel (internas y externas) y 47.839 becas de mantención. Respecto del año 2010, estas cifras representan un aumento de beneficiados del 53% (variación monto adjudicado: 113,7%), y 16,2% (variación monto adjudicado: 33,3%) respectivamente (Dirección de Bienestar Estudiantil UCH, 2014).

En cuanto a retención, la tasa promedio de primer año para la cohorte de ingreso 2013 es de 84,9% (Universidad de Chile, 2013a). Esta se ha mantenido sin variaciones significativas de un año a otro, pero muestra una leve tendencia positiva en el período 2008-2013. La UCH retuvo en promedio al 84,8% de sus estudiantes de primer año ingresados el 2008 y el 89,9% de los ingresado el 2013⁶.

Estas cifras se han transformado en una preocupación institucional permanente, pues si bien se han incrementado los recursos para becas y créditos, esto no se ha visto reflejado en una mejora de las tasas de retención. Su análisis y respectivo plan de acción se enmarcan dentro del desarrollo del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE), el cual busca contribuir a la igualdad de oportunidades de los alumnos a través de tres dimensiones: calidad de vida, aprendizaje y enseñanza (Universidad de Chile, 2013b).

⁴ Fuente: Ranking de Shangai 2014.

⁵ Fuente: Dirección de Bienestar Estudiantil Universidad de Chile.

⁶ Fuente: Consejo Nacional de Educación.

4. Preguntas de investigación

El estudio buscar responder la siguiente pregunta: ¿En qué medida los diferentes tipos y cantidades de ayuda financiera impactan la probabilidad de persistencia de los estudiantes de la Universidad de Chile?

5. Metodología

5.1. Fuentes de información

Se utilizaron tres bases de datos de la Universidad de Chile como fuentes de información: registros de admisión y matrícula (carrera y rendimiento académico), registros de ayuda financiera (quintil, montos, tipos y fuente de ayuda) y los registros del proceso de admisión PSU (puntajes PSU, género, tipo de establecimiento educacional secundario, rendimiento académico educación secundaria y región de origen).

5.2. Muestra

La muestra utilizada considera los estudiantes que ingresaron a la UCH en las cohortes de ingreso 2009 y 2010, a través de cualquier vía de ingreso: PSU, beca excelencia académica (BEA), personas con estudios medios en el extranjero, ingreso prioritario de equidad educativa (SIPEE), ingreso prioritario de equidad de género (PEG), deportistas destacados, estudiantes no videntes y convenios étnicos.

Cabe señalar que se seleccionaron las cohortes 2009 y 2010 ya que preceden a la reforma educacional promulgada en 2012 y a la introducción de la política universitaria de equidad dentro de la Universidad de Chile, lo cual permitirá realizar estudios comparativos futuros; por la disponibilidad de datos de los primeros años de dos cohortes completas; y por que su elección garantizó que los patrones de comportamiento no respondieran a sucesos particulares de un año en estudio determinado (2 cohortes).

5.3. Variables

Se utilizaron variables nominales y continuas. En el caso de las primeras, se categorizó la variable sexo, región del estudiante (si es de Santiago o regiones), dependencia educacional (define si el establecimiento secundario es Municipal, Subvencionado Particular o Particular Pagado), quintil de ingreso socioeconómico y tipo de carreras (define si es una carrera del área de Artes Liberales, STEM o otra).

En el caso de las variables continuas, se utilizó el promedio de notas de las asignaturas y la proporción de ayuda financiera (según el modelo) sobre el monto del arancel real de la carrera del estudiante (estandarización de los montos de ayuda), pues los costos de arancel y la ayuda, independiente de su origen y tipo, varían según la carrera y año que cursa el alumno. Por ejemplo: dos estudiantes, uno de pedagogía y otro de medicina, podrían recibir \$500.000 pesos de ayuda, sin embargo, para el primero esto podría significar un 25% de su pago anual y para el segundo solo un 15%.

5.4. Modelo

Para examinar los patrones de persistencia de los estudiantes a través del tiempo se utilizó el modelo cuantitativo de supervivencia para el análisis de eventos históricos (Singer y Willett, 2003), ya que permite, a partir de datos longitudinales, estudiar cómo distintos

factores se relacionan con la aparición de un evento en diferentes momentos y determinar si estos tienen efectos que cambian en función del tiempo.

Este modelo considera una variable *logit* de tipo dicotómica. Según lo señalado por Graham, Willet y Singer (2012), se definieron dos estados para esta variable. Estado 1 es cuando un estudiante permanece estudiando en la Universidad y Estado 2 es cuando un estudiante deserta de sus estudios. Además, se estableció como “momento 0”, el momento en que todos los miembros de la población ocupan uno, y sólo uno de los estados posibles, es decir, cuando todos los estudiantes están “en riesgo” de desertar por primera vez, lo cual ocurre justo después que se matriculan como estudiantes nuevos en la UCH (enero de cada año). Se seleccionó como unidad temporal el año, y se estudió la evolución de las cohortes 2009 y 2010 durante seis años, desde el año 2009 al año 2014.

Cabe señalar que, a raíz de la naturaleza de los datos disponibles, en lugar de limitar la definición de persistencia a dos puntos estáticos en el tiempo (por ejemplo, del primer al segundo año o del primero al último año), el análisis considera la distribución de los tiempos de supervivencia en todos los años disponibles a lo largo del tiempo (Fox, 2002).

En cuanto al modelo propiamente tal, éste busca determinar el riesgo de deserción (probabilidad) a través de una función logarítmica de dos conjuntos de predictores. El primer grupo son los α multiplicados por D_s (indicadores de tiempo), que representa la función de riesgo *Logit* base para cada año académico. El segundo grupo son los β multiplicados por X_s (sus respectivos predictores), lo que representa el cambio en la función de riesgo *Logit* base debido a la variación de los predictores asociados en una unidad (variables independientes). Los regresores incluidos (X_s) pueden ser las variables invariantes en el tiempo (Ej: sexo del estudiante) o variables en el tiempo, tales como la ayuda estudiantil (Ej: becas). La ecuación (1) describe formalmente el modelo usado en este estudio (Chen y DesJardins 2010).

$$\text{Logit } h(t_{if}) = [\alpha_1 D_{1if} + \dots + \alpha_j D_{jif}] + [\beta_1 X_{1if} + \dots + \beta_j X_{jif}] \quad (1)$$

En términos concretos la función *Logit* determina la probabilidad condicional de que un estudiante abandone sus estudios en el tiempo j , dado que él o ella no ha experimentado este evento antes del tiempo j .

5.5. Análisis

En primer lugar, se analiza, mediante estadísticas descriptivas, la evolución de la proporción de estudiantes con ayuda financiera en la Universidad de Chile y sus puntajes de ingreso. En segundo lugar, se estiman modelos (1, 2, 3 y 4) que analizan la influencia de los distintos tipos de ayuda a través de distintos conjuntos de variables predictoras del abandono. El primer modelo analiza las ayudas de arancel versus las de mantención (independientemente si estas fueron otorgadas a través de beca o crédito), el segundo analiza el efecto de las becas versus el crédito (independientemente si su objetivo fue financiar el arancel y/o la mantención), el tercer modelo realiza un análisis más detallado por fuente de financiamiento (estatal versus institucional) sobre la continuidad de estudios, el cuarto modelo es una desagregación por fuente (estatal o institucional) y tipo (crédito o beca), finalmente el quinto modelo presenta la interacción entre ayuda y quintil de ingreso, y el último modelo revisa la probabilidad de persistencia considerando el área disciplinar.

Resultados

5.1. Análisis descriptivo

El cuadro 1 representa descriptivamente la evolución de las cohortes 2009 y 2010 desglosadas según si recibieron ayuda financiera o no. En general, se observa que al menos un 61% de los estudiantes de estas cohortes, que persisten en los siguientes años, reciben algún tipo de ayuda financiera. Solo para la cohorte 2009 en el año 2014 se observa un porcentaje menor.

Por otro lado, la admisión de la Universidad de Chile, requiere, según la carrera a la cual el alumno quiere acceder, distintas pruebas del Sistema Único de Admisión Chileno (PSU). En el cuadro 2 se observa, para ambas cohortes, una diferencia de al menos 10 puntos en la puntuación promedio de cada tipo de prueba entre los estudiantes que recibieron ayuda y aquellos que no. Esto se explica fundamentalmente por la correlación positiva que tienen los puntajes obtenidos por el estudiante con su situación socioeconómica.

Cuadro 1. Evolución de la persistencia de los estudiantes categorizados según si recibieron algún tipo de ayuda en el primer año de estudios

PERIODO	2009		2010	
	Total estudiantes que persisten de la cohorte	Porcentaje de estudiantes persistentes con ayuda sobre el total	Total estudiantes que persisten de la cohorte	Porcentaje de estudiantes persistentes con ayuda sobre el total
2009	4.800	61,20%		
2010	3.984	66,20%	5.109	63,50%
2011	3.560	67,50%	4.084	67,20%
2012	3.354	62,60%	3.785	61,60%
2013	3.056	64,70%	3.489	64,80%
2014	2.167	52,20%	2.994	65,20%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Puntajes promedio de los estudiantes según tipo de prueba PSU y si tuvo algún tipo de ayuda en el primer año de estudios

	2009		2010	
	Con Ayuda	Sin Ayuda	Con Ayuda	Sin Ayuda
PSU Ciencias	677,6	687,6	678,4	694,9
PSU Lenguaje y Comunicaciones	684,4	698,1	688,1	695
PSU Matemática	681	693	685,3	708,8
PSU Historia y Ciencias Sociales	688,3	698,2	692,3	698,4
Puntaje notas de enseñanza media	675,7	684,1	667,6	679,4

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Resultados del Modelo de Supervivencia

La Tabla 3 muestra los resultados de los modelos analizados. Es importante señalar que cada uno de los modelos considera un tipo particular de categorización de la ayuda financiera otorgada a los estudiantes. Al respecto, se debe considerar que si el valor de Exp (B) es mayor a 1 la asociación es positiva, es decir, la presencia del factor (tipos de ayuda financiera) se asocia a una mayor ocurrencia del evento (persistencia). Por ejemplo, para el presente análisis, el valor del Exp (B) obtenido en el Modelo 2 para la variable *Proporción Ayuda Crédito* es de 1.285, lo cual significa que es 1.285 veces más probable que un estudiante que recibe crédito persista por sobre otro que no recibe este tipo de ayuda.

En términos generales e independiente del tipo y fuente de financiamiento de la ayuda, se observa que un estudiante que recibe ayuda tiene más probabilidades de persistir que uno que no. En particular, el Modelo 1 muestra que la probabilidad de persistir de un estudiante que recibe ayuda para cubrir su arancel y mantención, es mayor que uno que no recibe este tipo de ayuda. Se observa, sin embargo, una mayor relación entre persistencia y la ayuda de mantención ($\text{Exp}(B) = 1,968$) que entre persistencia y la ayuda de arancel.

A partir del Modelo 2, se desprende que la probabilidad de persistir de un estudiante que recibe ayuda como beca o crédito, es mayor que aquella de un estudiante que no recibe ayuda. Al considerar ambos tipos de ayuda y comparar su importancia, se observa una mayor relación entre persistencia y la ayuda recibida en forma de crédito ($\text{Exp}(B) = 1,285$) que entre persistencia y la ayuda recibida en forma de beca.

Cuando se analiza la fuente de ayuda (Cuadro 3: Modelo 3 y 4), se observa que la oportunidad de persistir de un estudiante que recibe ayuda es mayor que uno que no recibe ayuda, independientemente si esta proviene de la propia universidad, del estado o de alguna entidad privada. Al comparar estos tres tipos de financiamiento se observa un mayor coeficiente de la ayuda denominada “otras”, la cual agrupa el financiamiento estudiantil otorgado por entidades externas no estatales ($\text{Exp}(B) = 1,485$), como, por ejemplo, la beca que entrega la Municipalidad de las Condes para el arancel y matrícula de un grupo pequeño de estudiantes. En esta línea, el Modelo 4 evidencia una mayor asociación entre persistencia y las becas externas no estatales y las becas entregadas por la Universidad. La menor relación se observa entre persistencia y las becas estatales.

Los resultados del análisis de interacción (Modelo 5) muestran que la probabilidad de persistir de un estudiante que recibe ayuda y pertenece a alguno de los cuatro primeros quintiles es levemente mayor respecto a un estudiante del quintil 5 (grupo de control). Además, se diferencian dos tramos con valores de coeficientes similares: quintil 1-2 y quintil 3-4.

Cuadro 3. Resultados por modelo

MODELO	1. AYUDA ARANCEL – MANTENCIÓN	2. AYUDA BECA – CRÉDITO	3. AYUDA INSTITUCIONAL – ESTATAL – OTRAS	4. AYUDAS DESAGREGADAS POR TIPO Y FUENTE DE FINANCIAMIENTO	5. INTERACCIÓN ENTRE QUINTIL Y PROPORCIÓN DE AYUDA TOTAL
	-2LL: 765188,976	-2LL: 764553,666	-2LL: 764984,318	-2LL: 763814,229	-2LL: 765090,44
Variables en la ecuación	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Sexo	0,934 (*)	0,940 (*)	0,938 (*)	0,943 (*)	0,936 (*)
Región	1,009	1,009	1,004	1,010	1,005
Quintil (1)	0,747 (*)	0,891 (*)	0,792 (*)	0,900 (*)	0,794 (*)
Quintil (2)	0,763(*)	0,911 (*)	0,806 (*)	0,921 (*)	0,833 (*)
Quintil (3)	0,814 (*)	0,786 (*)	0,833 (*)	0,779 (*)	0,707 (*)
Quintil (4)	0,848 (*)	0,790 (*)	0,861 (*)	0,785 (*)	0,738 (*)
Dependencia Educacional (1)	0,953	0,964	0,955	0,956	0,976
Dependencia Educacional (2)	0,958	0,961	0,962	0,958	0,980
Promedio PSU	1,000	1,000	0,999 (*)	0,999 (*)	1,000 (*)
Puntaje NEM	1,000	1,000	1,000 (*)	1,000	1,000
Promedio Universidad (**)	1,094 (*)	1,097 (*)	1,095 (*)	1,096 (*)	1,095 (*)
Proporción Ayuda Arancel (**)	1,156 (*)				
Proporción Ayuda Mantención (**)	1,968(*)				
	-2LL: 765188,976	-2LL: 764553,666	-2LL: 764984,318	-2LL: 763814,229	-2LL: 765090,44
Proporción Ayuda Crédito (**)		1,285 (*)			
Proporción Ayuda Beca (**)		1,090 (*)			
Proporción Ayuda Institucional (**)			1,397 (*)		
Proporción Ayuda Estatal (**)			1,160 (*)		
Proporción Ayuda Otras (**)			1,485 (*)		
Proporción Ayuda Beca Institucional (**)				1,418 (*)	
Proporción Ayuda Beca Estatal (**)				1,050 (*)	
Proporción Ayuda Crédito Estatal (**)				1,302 (*)	
Proporción Ayuda Beca Otras (**)				1,528 (*)	
Proporción Ayuda Total (**)					1,093 (*)
Proporción Ayuda Total *Quintil (**)					
Proporción Ayuda Total *Quintil (1) (**)					1,056 (*)
Proporción Ayuda Total *Quintil (2) (**)					1,040 (*)
Proporción Ayuda Total *Quintil (3) (**)					1,139 (*)
Proporción Ayuda Total *Quintil (4) (**)					1,140 (*)
Tipos Carreras Artes Liberales (1)					
Tipos Carreras STEM (2)					
Proporción Ayuda Total (**)					

(*) p<.01; (**) Variables que varían en el tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión de los resultados

Los resultados apoyan, en muchos aspectos, la literatura disponible acerca de la contribución de la ayuda financiera a la persistencia de los estudiantes. Para ambas cohortes analizadas el otorgamiento a los estudiantes de combinaciones de becas y préstamos estatales, institucionales y/o externas no estatales, se relacionan con mayores probabilidades de persistencia en la Universidad.

Al realizar un desglose más fino, destaca que las ayudas de mantención tienen una relación más fuerte con la persistencia que las ayudas de arancel. Esto probablemente se deba al costo de oportunidad que tienen los estudiantes de menores recursos, pues cuando un estudiante decide continuar sus estudios deja de aportar ingresos a su familia (no trabaja remuneradamente). Además, el estudiante busca no constituir un gasto adicional, de ahí que la ayuda adicional en cuanto a vivienda, alimentación, materiales, etc. sea determinante. Esto es concordante con los resultados de Paredes y Hernández (2007), quienes señalan que las ayudas estudiantiles (becas y créditos) no son suficientes para resolver las restricciones de liquidez de los estudiantes.

Desde otro punto de vista, resalta el tamaño del coeficiente del crédito por sobre las becas, lo cual concuerda con lo señalado por Rolando, Salamanca y Lara (2012) y Santelices, Catalán, Horn y Kruger (2013) acerca de la correlación positiva entre la asignación del CAE y la persistencia de los estudiantes. El primero de estos estudios, establece que los estudiantes con ayuda financiera tienen una mayor persistencia, y aun más, estimaron un mayor porcentaje de persistencia de los estudiantes beneficiarios del CAE en relación a los beneficiarios de becas. En la misma línea, el segundo estudio determinó diferencias por tipo de crédito: alumnos que reciben el crédito Fondo Solidario son 33% más proclives a persistir hasta el segundo año que alumnos que no lo reciben, mientras que alumnos que reciben el crédito con aval del estado (CAE) son dos veces más propensos a persistir que alumnos que no lo reciben.

Adicionalmente, los hallazgos son coherentes con el estudio evaluativo y descriptivo realizado por World Bank (2011), el cual muestra que, debido a la implementación del CAE, las tasas de deserción entre beneficiados del CAE parecen ser de 3 a 4 veces menores que las tasas generales de deserción. En esta misma línea, Horn, Santelices y Catalán (2014) detectaron, para el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que los préstamos otorgados por el Ministerio de Educación contribuyen a la persistencia de los estudiantes del quintil 1 y 2.

Cuando los datos se desagregan por fuente de financiamiento, la ayuda otorgada por entidades no estatales externas a la universidad es la que está asociada a un mayor diferencial en la probabilidad de permanencia. En general este tipo de ayuda es dirigida a estudiantes con un alto mérito académico y es otorgada por Fundaciones, Municipios y entidades bancarias, entre otras, por montos que varían entre \$245.000 y \$4.750.000, cubriendo de manera total o parcial el arancel del alumno, gastos de mantención o ambos. En segundo lugar, aparece la ayuda institucional, principalmente becas que cubren el saldo que no es cubierto por el Estado. Esto se alinea con el trabajo de Perna, Lundy-Wagner, Yee, Brill y Tadal (2010) que concluyen que la disponibilidad de ayuda institucional junto a la ayuda estatal, contribuyen en forma conjunta a la probabilidad de que los estudiantes de bajos ingresos matriculados en la universidad continúen sus estudios.

Los resultados obtenidos en el Modelo 5 (modelo de interacción), sugieren la necesidad de profundizar, mediante nuevos estudios, el análisis de la interacción entre ayuda recibida y quintil socioeconómico del estudiante. En especial, es importante considerar que los resultados observados en la interacción del quintil y ayuda financiera en este estudio pueden estar influenciados por los antecedentes académicos de los alumnos de la Universidad de Chile, ya que estos ingresan con un puntaje mínimo ponderado de 600 puntos (UCH es altamente selectiva⁷), lo cual condiciona el ingreso de estudiantes de menores recursos a la institución. De confirmarse los resultados de este estudio, sería recomendable revisar la actual focalización de la ayuda financiera en los quintiles de ingreso más bajo para, eventualmente, expandir el apoyo económico a alumnos de quintiles de ingreso más alto.

Por otro lado, los resultados de todas las regresiones realizadas muestran que los estudiantes de sexo masculino, respecto de las estudiantes de sexo femenino, tienen un mayor riesgo de no permanecer en la Universidad (menores oportunidades), lo cual es concordante con lo señalado en dos estudios realizados por SIES (2014a, b). En el primero de éstos se observa que las mujeres tienen mejores tasas de retención de primer año que los hombres a nivel de pregrado, aunque se segmente por tipo de institución, carrera, jornada y/o área del conocimiento. Esto se podría relacionar con la tendencia al empoderamiento femenino en el mundo público, es decir, aumento de su participación en educación tanto secundaria como terciaria, en el ámbito laboral y mundo político (Comunidad Mujer, 2014). Los análisis de SIES (2014b) muestran además una predominancia de la participación femenina en la matrícula y tasas de retención en educación superior.

Igualmente es interesante destacar que algunos de los modelos sugieren que los resultados obtenidos por los estudiantes en la educación media no contribuyen a su persistencia en la Universidad (Puntaje Promedio PSU y Puntaje NEM), lo cuál se asemeja a lo observado por Horn, Santelices y Catalán (2014). Es posible que estos resultados se deban, en parte, al hecho que los estudiantes de la Universidad de Chile se encuentran entre aquellos de mejor desempeño de sus respectivos establecimientos educacionales, lo cuál técnicamente podría estar evidenciando una restricción de rango en algunas de las variables explicativas analizadas.

6.1. Limitaciones del estudio

El presente estudio está limitado en varios aspectos. En primer lugar, la composición socioeconómica de la UCH es distinta a la del resto de las instituciones de educación superior del país (aproximadamente 26%⁸ pertenece al quintil de ingresos 1 y 2, y el puntaje promedio PSU de ingreso es 612⁹ puntos) por lo que los resultados de este análisis no son generalizables a otras casas de estudios. (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

En segundo lugar, los datos socioeconómicos disponibles para los años 2009 y 2010 son limitados en algunos aspectos. Esto porque, en aquellos años, las Universidades, en conjunto con el MINEDUC, solo evaluaban socioeconómicamente a los estudiantes que requerían algún tipo de ayuda y, además, algunas ayudas pequeñas eran gestionadas

⁷ La Universidad de Chile es una de las dos universidades chilenas que exige un puntaje mínimo ponderado de 600 puntos. El resto de las instituciones exige puntajes mínimos más bajos.

⁸ Procesos de admisión 2010, 2011 y 2012.

⁹ Proceso de admisión 2013.

directamente por las facultades e institutos, y su información no llegaba a la administración central de la Universidad. A raíz de esto y para efectos del estudio, se consideraron a los estudiantes sin evaluación socioeconómica como estudiantes pertenecientes al quinto quintil.

Un tercer aspecto es que la metodología utilizada no permite establecer relaciones de causalidad debido a la relación entre las características académicas y sociodemográficas con la variable dependiente de interés (persistencia), lo que se conoce como fenómeno de “endogeneidad” en econometría.

Además, existe un cuarto aspecto relacionado con la calidad de los datos disponibles. Las distintas facultades e institutos de la Universidad utilizaban distintas escalas para evaluar a sus estudiantes: escalas alfanuméricas, escalas numéricas de 1 a 7 con distintas formas de aproximación, etc. Este aspecto fue soslayado a través de aproximaciones y transformaciones lineales a fin de elaborar una escala única.

Por último, la diversidad de modalidades en que se imparten las asignaturas (anuales, semestrales, de verano, etc.) no permitió considerar el semestre como unidad de tiempo, pues un porcentaje importante de los estudiantes cursan asignaturas anuales y por tanto su permanencia solo se puede medir al inicio y final del año.

6.2. Implicancias de política, futuras investigaciones y conclusiones

El presente estudio analizó en qué medida los diferentes tipos y cantidades de ayuda financiera impactan la probabilidad de persistencia de los estudiantes de la Universidad de Chile. Una mayor comprensión de las variables que aportan al éxito de los estudiantes, en particular de los más vulnerables, puede proporcionar información útil tanto para la toma de decisiones a nivel nacional como institucional.

En términos generales los resultados del estudio señalan que la ayuda financiera se relaciona con una mayor permanencia de los estudiantes, y, por tanto, es conveniente que las universidades analicen cómo podrían aprovechar de mejor manera los recursos que tienen disponibles para disminuir el riesgo de deserción.

Específicamente, los resultados sugieren que las universidades pueden re-organizar las formas y criterios de asignación de las distintas ayudas institucionales con que cuentan, y producir así un aumento de la persistencia de los estudiantes. En este sentido, analizar y rediseñar la sinergia entre la ayuda estatal y la ayuda institucional puede colaborar a aumentar el impacto y alcance de los recursos.

Además, los distintos análisis muestran que la ayuda de mantención tiene un impacto importante, en consecuencia, las políticas universitarias tanto locales como a nivel nacional deberían evaluar la posibilidad de destinar más recursos para alimentación, vivienda y transporte, cubriendo así de forma integral las necesidades del estudiante.

Finalmente, en el futuro, sería interesante profundizar en diversos aspectos. El caso de la Universidad de Chile ofrece oportunidades para analizar si la ayuda financiera puede contribuir a mejorar el rendimiento académico, la graduación, los tiempos de titulación y/o los tiempos de inserción en el mundo laboral. Por otro lado, sería interesante realizar estudios similares, pero considerando un conjunto más amplio de instituciones.

Agradecimientos

Pablo González agradece el financiamiento provisto por el proyecto CIE160009 y María Verónica Santelices agradece al proyecto Fondecyt 1160871 y al financiamiento de la Iniciativa Científica Milenio del Ministerio de Economía, Desarrollo y Turismo a través del proyecto Núcleo Milenio Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior en Chile: Por qué y Para qué.

Referencias

- Allison, P. D. (1982). Discrete-time methods for the analysis of event histories. En S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 61-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arnau, J. y Arce, C. (1996). *Métodos y técnicas avanzadas de análisis de datos en ciencias del comportamiento*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona
- Attewell, P., Heil, S. y Reisel, L. (2011). Competing Explanations of Undergraduate Noncompletion. *American Educational Research Journal*, 48(3), 536-559.
<https://doi.org/10.3102/0002831210392018>
- Barr, N., Chapman, B., Dearden, L. y Dynarski, S. (2017). *Getting Student Financing Right in the US: Lessons from Australia and England*. Londres: Centre for Global Higher Education.
- Barrios, A., Meneses, F. y Paredes, R. (2011). *Financial Aid and University Attrition in Chile*. Santiago de Chile: Documento de Trabajo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bettinger, E. (2004). How financial aid affects persistence. En C. M. Hoxby (Ed.), *College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it* (pp. 207-233). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bettinger, E. (2015). Need-based aid and college persistence the effects of the Ohio College Opportunity Grant. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1 suppl.), 102S-119S.
<https://doi.org/10.3102/0162373715576072>
- Bordón, P., Canals, C. y Rojas S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior Nueva evidencia para Chile. *Revista Estudios de Política Educativa*, 2, 174-214.
- Bruckmeier, K. y Wigger, B. (2014). The effects of tuition fees on transition from high school to university in Germany. *Economics of Education Review*, 41, 14-23.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.009>
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- Chen, R. y DesJardins, S. L. (2008). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in Higher Education*, 49(1), 1-18.
- Chen, R. y DesJardins, S. L. (2010). Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. *Journal of Higher Education*, 81(2), 179-208.
<https://doi.org/10.1353/jhe.0.0085>
- Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior (2012). *Análisis y Recomendaciones para el Sistema de Financiamiento Estudiantil*. Chile: Comisión de Financiamiento Estudiantil.
- Comunidad Mujer. (2014). Boletín Mujer y Trabajo: Género y trayectorias profesionales. *Serie Comunidad Mujer*, 27. Recuperado de <https://goo.gl/raH29z>

- Cox, D. R., (1972). Regression models and life-tables (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society*, 34, 187–220.
- Deming, D. y Dynarski, S. (2008). The Lengthening of Childhood. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 71-92.
- División de Educación Superior (2014). *Memoria Financiamiento Estudiantil 2014*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Dynarski, S. (2003). “Does Aid Matter? Measuring the Effects of Student Aid on College Attendance and Completion”. *American Economic Review*, 93(1), 279-288.
- Fox, J. (2002). *Cox proportional-hazards regression for survival data. An r and s-plus companion to applied regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). *El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas.
- Graham, S., Willet, J. y Singer, J. (2012). Using Discrete-Time Survival Analysis to Study Event Occurrence. En J. Newsom, R. Jones y S. Hofer (Eds.), *Longitudinal Data Analysis: A Practical Guide for Researchers in Aging, Health, and Social Sciences* (pp. 329-371). Nueva York, NY: Taylor y Francis Group.
- Goldrick-Rab, S., Harris, D. N., Kelchen, R. y Benson, J. (2012). *Need-Based Financial Aid and College Persistence: Experimental Evidence from Wisconsin*. Madison, WI: Institute for Research on Poverty.
- Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D. N. y Benson, J. (2016). Reducing income inequality in higher education: Experimental evidence on the impact of financial aid on college completion. *American Journal of Sociology*, 121(6), 1762–1817.
- Gross, J., Hossler, D., Ziskin, M. y Berry, M. (2015). Institutional Merit-Based Aid and Student Departure: A Longitudinal Analysis. *The Review of Higher Education*, 38, 221–250. <https://doi.org/10.1353/rhe.2015.0002>
- Horn, C., Santelices, V. y Catalán, X., (2014). Modeling the Impacts of National and Institutional Financial Aid Opportunities on Persistence at an Elite Chilean University. *Higher Education*, 68(3), 471-488. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9723-3>
- Intelis y Verde. (2012). *Evaluación Final y Propuestas. Evaluación de Impacto de los Programas de Becas de Educación Superior del Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Intelis y Verde.
- Long, B. T. (2010). Making college affordable by improving aid policy. *Issues in Science and Technology*, 26(4), 27-38.
- Menéndez, J. (2014). Educación Superior en Chile: ¿fin de un ciclo de expansión para las universidades?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 134-148.
- MINEDUC. (2012). *Serie de Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Mízala, A., Hernández, T. y Makovec, M. (2011). Determinantes de la Elección y Deserción en la Carrera de Pedagogía. En Evidencias para Políticas Públicas en Educación (Ed.), *Selección de investigaciones 5º concurso FONIDE* (pp. 165-203). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Museus, S. D. y Quaye, S. J. (2009). Toward an intercultural perspective of racial and ethnic minority college student persistence. *The Review of Higher Education*, 33(1), 67–94.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Reviews of national policies for education reviews of national policies for education: Tertiary education in Chile*. París: OCDE Ediciones.
- Paredes, R. (2013, octubre). *¿Quién debe pagar?*. Presentación realizada en el *Seminario Financiamiento de la Educación en Chile*, Universidad de Chile (Santiago de Chile).
- Paredes, R. y Hernández, L. (2007). Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales. *Calidad en la Educación*, 27, 238-261.
- Park, J., Denson, N. y Johnson, M. (2014). Examining a financial climate of support: How institutional-level financial aid relates to teamwork, leadership, and critical thinking. *Journal of College Student Development*, 55(8), 779-794. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0086>
- Perna, L., Lundy-Wagner, V., Yee, A., Brill, L. y Tadal, T. (2010). Showing them the money: The role of institutional financial aid policies and communication strategies in attracting low-income students. En A. Kezar (Ed.), *Recognizing and serving low-income students in higher education* (pp. 72-96). Nueva York, NY: Routledge.
- Rau, T., Rojas, E. y Urzúa, S. (2011). *Restricciones de Crédito y Deserción de la Educación Superior: Evidencia del Caso Chileno*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Rolando, R., Salamanca, J. y Lara, A. (2012). *Retención de 1er año en Educación Superior: Carreras de pregrado*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Rozada, M. y Menendez, A. (2002). Public university in Argentina: subsidizing the rich? *Economics of Education Review*, 21(4), 341-351.
- San Segundo, M. (2001). *Economía de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. Informe final: FONIDE F611103.
- SIES. (2012). *Informe de Titulación*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/titulados/titulacion_2012_sies.pdf
- SIES. (2014a). *Retención en Educación Superior con perspectiva de género*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion%20en%20educacion%20superior%20en%20perspectiva%20de%20genero_2014.pdf
- SIES. (2014b). *Principales indicadores 2014 de Educación Superior en perspectiva de género Matrícula, Titulación y Retención*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/principales%20indicadores%20de%20educacion%20superior%20en%20perspectiva%20de%20genero%20matricula%20titulacion%20y%20retencion_2014.pdf
- SIES. (2014c). *Retención de Primer Año en Educación Superior – Programas de Pregrado*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf
- Singer, J. D. y Willett, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- St. John, E. y Starkey, J. B. (1995). An alternative to net price: Assessing the influence of prices and subsidies on within-year persistence. *Journal of Higher Education*, 66(2), 156-186.
- St. John, E., Cabrera, A., Nora, A. y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence

models? En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 29-47). Nashville, TE: Vanderbilt University Press.

Centro de Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Unidad de Análisis Institucional. (2013). *Anuario 2013*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Prorectoría. (2013). *Memoria 2010-2013 Equidad y Calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el país*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Dirección de Bienestar Estudiantil. (2014). *Memoria 2010-2014*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

World Bank. (2011). *Programa de Crédito con Aval del Estado: Análisis y Evaluación*. Santiago de Chile: Sector de Educación, América Latina y el Caribe del Banco Mundial.

Breve CV de los autores

Macarena Alarcón Valenzuela

Macarena Alarcón es Directora de Asuntos Estudiantiles en la nueva Universidad pública de O'Higgins desde 2017. Trabajó en la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la Universidad Técnica Federico Santa María, y en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y la Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional de la Universidad de Chile. Ella es Ingeniero Civil Industrial de la Universidad Técnica Federico Santa María, y recibió su Maestría en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Email: macarena.alarcon@uoh.cl

María Verónica Santelices Etchegaray

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y afiliada al Núcleo Milenio Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior en Chile. Sus trabajos han sido publicados en revistas especializadas tales como Harvard Educational Review, Educational Psychological Measurement y Higher Education. Sus intereses combinan la medición educacional y las políticas educacionales focalizándose en temas tales como el acceso a la educación superior y la calidad docente. Recibió su Doctorado en Educación de la Universidad de California Berkeley y un Master en Políticas Públicas de la misma universidad. Email: vsanteli@uc.cl

Catherine Horn

Profesora de Liderazgo Educativo y Estudios de Políticas y Directora Ejecutiva del Instituto de Investigación y Evaluación de Políticas Educativas de la Universidad de Houston. Sus intereses de investigación incluyen las barreras sistémicas al acceso a la universidad para estudiantes tradicionalmente poco representados, las pruebas de altas consecuencias en educación primaria y secundaria, las políticas de admisión a la universidad, el uso de los resultados de investigación y los métodos cuantitativos. Email: clhorn2@uh.edu

Pablo González Soto

Ph.D. en Economía (1996), University of Cambridge. Director académico del Centro de sistemas públicos del Departamento de Ingeniería Industrial, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, de la Universidad de Chile. Investigador principal del Centro de investigación para la educación inclusiva, proyecto CIE160009 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Fue jefe de la división de planificación y presupuesto del ministerio de educación de Chile a mediados de los noventa, y es consultor externo en temas de educación y políticas de infancia de diversos organismos internacionales. Coautor de libros editados por el Banco Mundial, BID, PNUD, UNICEF y OECD, entre otros, así como artículos en revistas en temas de desarrollo y educación que incluyen *Habitat International*, *World Development*, e *Information Society*. Email: pgonzale@dii.uchile.cl

Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia

Accountability in Chile: A Critical Research about Educational Innovation and Control of Teachers' Work

Javier Pascual Medina *
David Rodríguez Gómez

Universitat Autònoma de Barcelona, España

El objetivo de este artículo es conocer, desde una perspectiva teórica basada en el conflicto y el poder, cómo los procesos de accountability en Chile tensionan a los docentes para adherirse al currículum central, y de qué manera afectan los procesos de innovación educativa. Hemos conducido un estudio desde un paradigma sociocrítico, con herramientas cualitativas y participativas, construyendo producciones narrativas con nueve docentes en la zona central de Chile. Los resultados muestran que los docentes se sienten atados a un sistema educativo de estándares muy rígidos, con un currículum central demasiado exhaustivo y un sistema de accountability que limita sus posibilidades de acción y, por lo tanto, sus posibilidades de realizar innovaciones educativas profundas. También muestran que este sistema ha permeado en un contexto discursivo, delimitando tanto la interpretación de los indicadores como las expectativas que se tienen sobre los docentes y, por lo tanto, su propia motivación a hacer cosas diferentes a las ya establecidas. Concluimos que la homogeneización de la tarea docente bajo propuestas neoliberales de organización de los centros educativos y desarrollo curricular supone no sólo una reducción notable de la autonomía docente, sino que limita la posibilidad de desarrollar procesos creativos en los centros educativos y, consecuentemente, dificulta la aparición de innovaciones que podrían llevar a mejoras educativas significativas. A su vez, se manifiesta la necesidad de que los docentes se empoderen, especialmente del currículum educativo, para retomar el control de su trabajo pedagógico.

Palabras Clave: Innovación educativa; Accountability; Control curricular; Poder; Conflicto.

This article starts from a theoretical perspective based on conflict and power. The main goal is to know how Chilean educational accountability processes push teachers to stick to the national curriculum, and how they affect educational innovation processes inside their schools. We conducted a study from a sociocritic paradigm, with qualitative and participative tools. We constructed narrative productions with nine teachers from Chile. Results show that teachers feel tied to an educational system with rigid standards, an extremely exhaustive national curriculum and a stressful accountability system. These elements limit teacher's actions and possibilities to do deep educational innovations. At the same time, teachers from non-evaluated disciplines in this accountability system feel abandoned by their institutions, so they cannot take advantage of their freedom because of the lack of support to make their innovations sustainable. As well, results show that this system has permeated into a discursive context, delimiting the indicators interpretations, the social expectations over teachers and, therefore, their motivation to do things other than those established. We conclude that homogenization of teachers' tasks under neoliberal models reduce teachers' autonomy and limit creative process. This hinders the creation and adaptation of educational innovations that could bring the school to meaningful improvements. However, teachers need to empower themselves and their relationship with curriculum and take control of their own pedagogical work.

Keywords: Educational innovation; Accountability; Curriculum control; Power; Conflict.

*Contacto: jpascualmedina@gmail.com

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 27 de julio de 2018

1ª Evaluación: 26 de septiembre de 2018

2ª Evaluación: 12 de octubre de 2018

Aceptado: 15 de octubre de 2018

1. Introducción

En los establecimientos educativos se presentan cambios constantemente, como pueden ser las aplicaciones de nuevas metodologías de enseñanza, la incorporación de materiales pedagógicos o nuevas tecnologías, la reestructuración de infraestructuras, las modificaciones en los organigramas o en las formas de coordinación directivas, los cambios de personal entre muchas otras (Margalef y Arenas, 2006). La innovación educativa se vincula a cualquier modificación intencional de actitudes, comportamientos, procedimientos o prácticas educativas (Rivas, 2000), entendiéndose, por lo tanto, como un proceso complejo que conlleva a alteraciones a partir de una situación inicial, siempre y cuando dicha alteración esté orientada desde su intención a un mejoramiento de dicha situación inicial (Murillo, 2002). Diferenciamos, antes de seguir adelante, de los conceptos de Reforma o Mejora, pues estos se refieren a cambios en el sistema educativo en su conjunto o cambios en las instituciones educativas respectivamente. Definimos una innovación educativa como un cambio directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que está orientado al mejoramiento de la calidad de la educación desde su concepción (Murillo, 2002).

Uno de los puntos centrales para pensar en la innovación debe ser entender que su efecto sobre algo no sólo se da en una relación de simple causalidad, sino dentro de una red de interacción compleja donde todo lo modificado provoca a su vez otros ciclos de transformación (Cruz y Croda, 2017). Por lo mismo, la innovación se ha posicionado durante las últimas décadas como pieza clave de los procesos educativos, pues se ha comprendido que la educación necesita cambiar bajo una mirada holística y compleja (Sánchez Chacón, 2016). A la vez, sin embargo, los sistemas educativos buscan encaminar los cambios educativos de acuerdo a objetivos planteados para el desarrollo de un país, intentando balancear la diversidad y complejidad de sus múltiples contextos locales (Burns y Köster, 2016). Para esto, enmarcan y supervisan la educación mediante una serie de tecnologías, donde dos ocupan una posición predominante: la definición de un currículum central y el establecimiento de procesos de *accountability*.

Se puede considerar que el currículum es la piedra angular que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es lo que define qué, cómo, quién, a quién y para qué se enseñan determinados contenidos y se forman determinadas habilidades. El currículum define los estándares de aprendizaje, que es lo que define lo que se espera que todo estudiante dentro de un país o una región debe saber o ser capaz de hacer (Tejada, 2005). La definición de estándares de aprendizaje debiera, por lo tanto, contribuir en clarificar y hacer explícitas las expectativas de aprendizaje, alinear dichas expectativas con las demandas sociales, guiar la enseñanza, fomentar compromisos de equidad, proveer criterios comunes sobre el avance de los estudiantes, facilitar la comunicación entre los diversos actores educativos, enfatizar los objetivos finales de las escuelas y las políticas públicas, e identificar estudiantes con necesidades de apoyo (OCDE, 2013).

Para monitorear el cumplimiento efectivo de este currículum en los establecimientos educativos, se han instalado en los sistemas educativos diversos modelos de *accountability* basado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los defensores de estas políticas a nivel internacional, desde una mirada neoliberal del sistema educativo, señalan que estos modelos responsabilizan a las escuelas por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, empoderan a estudiantes y familias para exigir buenos resultados, y se aprovecha como un método de retroalimentación para que los docentes puedan mejorar

sus prácticas maximizando el potencial educativo del sistema (Puryear, 2006). Sin embargo, varias observaciones se han hecho desde los enfoques más críticos, entre ellas que mantienen una política de arriba hacia abajo disfrazada de una política de abajo hacia arriba, desprofesionalizan y tecnifican la profesión docente, y si bien no ha sido posible demostrar un efecto positivo de este tipo de reformas en los aprendizajes de los estudiantes, sí se han encontrado efectos negativos en aspectos como la inclusión, la segregación y la calidad de vida de los docentes y directivos (Casassus, 2010). Au (2009) lo define como un aparato tecnológico que sólo intenta mantener el modelo neoliberal, abogando por la categorización y ordenamiento eficiente de las personas, objetivizando y mercantilizando a las personas, e incrementando la capacidad de las autoridades de controlar y supervisar los procesos educativos. Ante esto, se lograría una relación de poder oculta en la que se logra tener un control tanto técnico como discursivo de la acción docente. Desde el punto de vista técnico, principalmente existe una relación de poder en torno al currículum, manteniendo un control del contenido, forma y método -es, decir, qué cosas, bajo qué enfoques y con qué metodologías se enseña. Adicionalmente, desde el punto de vista discursivo, mantienen un control sobre la identidad de los docentes y de los estudiantes, pues definen claramente cuál es el rol de cada uno, y cuáles son las formas adecuadas o inadecuadas de acción dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Au, 2009).

Estos dispositivos de control, por lo tanto, son capaces de mantener cierta homogeneidad de las prácticas educativas, reduciendo el currículum de los establecimientos y, por ende, las posibilidades de cambio educativo. Giles y Hargreaves (2006) plantean que los contextos rígidos debilitan las culturas de innovación de los establecimientos educativos, porque llegan a estandarizar los procesos de cambio de tal manera que dejan poco espacio para que los docentes aprendan durante estos procesos y los desmotivan.

El objetivo de este estudio es conocer cómo los procesos de *accountability* en Chile tensionan a los docentes para adherirse al currículum central, y de qué manera afectan los procesos de innovación educativa dentro de los establecimientos educativos del país.

En Chile se proporciona desde el nivel central instrumentos curriculares y recursos educativos que contribuyen tanto al trabajo en aula, como a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, bajo un set de herramientas que forman parte del Sistema Curricular (MINEDUC, 2017). Se trata de un currículum central exhaustivo que abarca todas las disciplinas, define qué deben aprender los estudiantes y propone cómo se puede aplicar, apoyar y monitorear dentro de las escuelas, aunque a su vez deja una cantidad delimitada de horas de libre disposición para que las escuelas puedan complementarlo como prefieran.

A la par de la centralización del currículum, desde principios de los años 90 en Chile se han intensificado políticas de responsabilización por desempeño de las escuelas, o como son normalmente llamadas, políticas de *accountability*. Éstas políticas introducen los principios del mercado y la competencia en educación, estableciendo mediciones basadas en los estándares establecidos por el currículum central, que permitirían informar a las familias sobre la calidad de las escuelas y darles herramientas para optimizar su elección (Falabella y de La Vega, 2016). *Accountability* significa, básicamente, fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones (McMeekin, 2006), y se ha instalado a través de reformas basadas en estándares en muchos países

occidentales, sin estar exento de un debate que transita entre lo político y lo académico (Espinola y Claro, 2010).

En Chile existen al día de hoy dos evaluaciones estandarizadas a nivel nacional que componen un fuerte sistema de *accountability*. El más importante es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual fue creado en 1988 y tomado por el Ministerio de Educación en 1992. El año 2012 la responsabilidad de analizar los resultados fue traspasada a la Agencia de Calidad de la Educación, con el fin de desmarcarlos de los tintes ideológicos de cada gobierno. Se trata de una prueba censal - es decir, se aplica en todos los establecimientos del país - y hasta el año 2012 se evaluaba todos los años a 4^a básico, y se alternaba cada año 8^o básico u 2^o medio. En 2013 se añadieron pruebas censales para 2^o y 6^o básico, y se comenzó a aplicar anualmente en los otros niveles, idea que fue ampliamente cuestionada, por lo que el año 2016 se anunció una reducción de estas evaluaciones. Hoy se aplica anualmente en 4^o básico y 2^o medio, se alternan anualmente 6^o y 8^o básico y la de 2^o básico es de carácter muestral. Las censales abarcan las disciplinas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y para el año 2020 se espera tener además una prueba específica de competencias generales de alumnos de enseñanza técnico profesional.

Por otro lado, existe la Prueba de Selección Universitaria (PSU), concebida por el Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) el año 2003, como sucesora de la Prueba de Aptitud Académica (PAA). La PSU se aplica a todos los egresados de la enseñanza secundaria que quieran acceder a la educación superior, a quienes ordena de acuerdo a los puntajes para seleccionar quiénes llenarán las plazas disponibles en las diversas carreras. La PSU no tiene un objetivo directo de *accountability*, pero se ha utilizado con este fin por gobiernos y medios de comunicación para justificar políticas y prácticas en educación.

La política curricular chilena resulta altamente prescriptiva, por lo que la formación opera como un estándar que define con un alto nivel de especificación los saberes mínimos necesarios y alcanzables para todos los estudiantes, lo que limita de forma importante la labor docente (Assaél, Albornoz y Caro, 2018). A su vez, las políticas de *accountability* regulan dicha prescripción curricular, manteniendo un control rígido sobre los procesos educativos oculto bajo una imagen de autonomía y libertad de parte de las escuelas (Casassus, 2010). Con todo esto, es posible intuir que los procesos de cambio e innovación educativa se verían restringidos o limitados por un sistema educativo que aboga por la regulación y el control de la enseñanza.

2. Enfoque Teórico

Comprendidos los conceptos principales y el contexto en el que se enmarca el estudio, el siguiente apartado resume brevemente el enfoque o paradigma teórico desde el cual nos posicionamos para este estudio. Es importante destacar que el paradigma escogido y la metodología coherentemente seleccionada para este artículo no responden a los estándares tradicionales de investigación y divulgación, pues exigen que esta sección se centre en los marcos generales que orientan el estudio, dejando una revisión más detallada del estado de la cuestión y de las categorías de análisis en la sección de resultados. Todo esto situar el conocimiento experiencial y los discursos de los sujetos participantes a la par de los conocimientos académicos, y no al alero de éstos, como suele hacerse. Más adelante se retomará este punto para explicarlo y justificarlo con más antecedentes.

Para empezar, nos posicionamos desde un paradigma sociocrítico. Elegimos este enfoque dada la necesidad de ser coherentes con las intenciones propias de la innovación educativa, es decir, con la transformación y el cambio educativo. También es un estudio que requiere comprender a los docentes como los principales agentes de cambio y, por lo tanto, piezas clave en las relaciones de poder que inciden en los procesos de innovación educativa. La enseñanza, bajo este enfoque, se ve como una actividad crítica para la emancipación personal y colectiva, y no tiene por finalidad solo dar a conocer el mundo, sino transformarlo. El diálogo es la base de la acción educativa, pues ilumina problemas y busca soluciones colectivas y democráticas (Tejada, 2005), pero al mismo tiempo se configura como la manifestación de un conflicto entre agentes que tienen distintos intereses y necesidades. La innovación, desde esta perspectiva, requiere de docentes críticos, empeñados en construir innovaciones teóricas, buscando verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas (Escudero, 2014).

Siguiendo esta línea, entendemos la innovación educativa desde una perspectiva dialéctica. A través de los años, el cambio ha sido estudiado desde diversas corrientes de pensamiento. La perspectiva dialéctica nace en respuesta a modelos tradicionales de cambio que estaban basados en perspectivas estructural-funcionalistas (Kezar, 2001), que mostraban una visión bastante determinista y conservadora que concebían a la sociedad como un organismo armónico, compuesto de acciones que están determinadas por sistemas de valores y conciencias colectivas que preceden a los actores y que tienen una finalidad común orientada a la estabilidad social, y donde el cambio siempre se presenta de forma lineal, estable y determinado por el contexto (Durkheim, 1987; Parsons, 1999).

Derivada de las Teorías del Conflicto, la perspectiva dialéctica sostiene que diferentes actores se conforman como agentes, individuales o colectivos, que defienden sus intereses, muchas veces en detrimento de los intereses de otros agentes, lo que lleva al enfrentamiento de ambas partes. El conflicto puede entenderse simplemente como la consecuencia de una situación de divergencia que sostienen personas o grupos sociales al poseer intereses o valores diferentes (Silva, 2008), y no es sólo la norma en los procesos sociales, sino la energía impulsora del cambio y evolución social, y debe concebirse como un elemento existencial que atañe a la vida de cada individuo, no solamente en términos políticos o bélicos, sino acompañándonos como seres humanos en la cotidianidad (Haro-Honrubia, 2012).

El Poder ocupa un papel primordial dentro de las teorías del conflicto (Silva, 2008), y ha sido un objeto de estudio ampliamente desarrollado por la filosofía y la sociología clásica y moderna. En el marco de la sociología moderna, Michael Foucault ha sido uno de los teóricos más revolucionarios del siglo pasado al momento de desentrañar el poder. Para él, los análisis tradicionales de los aparatos del Estado o del Capital no son suficientes para conocer por completo el campo de su ejercicio, ni responden a las preguntas de quién, dónde, y hasta qué niveles se ejerce. Foucault afirma que el poder se ejercita a través de una organización reticular, donde cada lucha se desarrolla alrededor de un núcleo particular de poder (Foucault, 1979). Surge con esta idea la “microfísica del poder”, donde el poder se entiende ya no desde las grandes instituciones sociales o clases dominantes, sino en las múltiples relaciones entre los individuos, y se ejercita dentro de una red compleja y multidimensional, en una u otra dirección dependiendo de quién ostente de los recursos necesarios para ejercerlo. Se establece una relación ambigua entre el poder y la vida cotidiana de los individuos, y para referirse a ella Foucault utiliza el término de Biopolítica, donde plantea que la ideología requiere del control del cuerpo del individuo.

Comprenderemos el poder entonces no en un plano abstracto o simbólico, sino en el campo de la materialidad y la acción, como el control de un individuo o un grupo de individuos sobre las acciones de otro individuo o grupo distinto al primero. Tampoco entendemos el poder como una forma de represión, como ha sido utilizado históricamente, pues si el poder fuera únicamente represivo, es muy poco probable que sea obedecido. El poder debe comprenderse como una red productiva, que genera cosas, placer, saber y discursos (Foucault, 2001b).

Serrano-García y López-Sánchez (1991) ahondan en las relaciones de poder desde las Teorías del Conflicto. Para ellos, las relaciones de poder se ejercen cuando existe una base material asimétrica, es decir, cuando dos agentes están en conflicto por un recurso que uno controla, y al otro le interesa. Se entiende como recurso cualquier elemento – material o abstracto – disponible en una sociedad para la satisfacción de necesidades o aspiraciones humanas. El estado de asimetría de la relación no es un atributo fijo ni anterior al conflicto, sino que se desarrolla a través de un proceso psicológico en el que se va aumentando el nivel de conciencia sobre el estado del recurso en conflicto. Los autores definen cuatro niveles de conciencia, los cuales se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Niveles de conciencia de las asimetrías

NIVEL DE CONCIENCIA	ESTADO DEL RECURSO	DESCRIPCIÓN
Sumisa	Asimetría	Realidad normalizada, natural, dada e incambiable.
Precrítica	Desigualdad	Primeros atisbos de insatisfacción y resentimiento confuso. Se comienza a buscar explicaciones y causalidades.
Crítica integradora	Injusticia	Se comienza a analizar con precisión y racionalidad la realidad social y comienzan acciones de cambio.
Crítica Liberadora	Opresión	Comienza un proceso de transformación social total.

Fuente: Elaboración propia a partir de Serrano-García y López-Sánchez (1991).

Va surgiendo así el interés por controlar el recurso que no se tiene, pues se desarrolla internamente una conciencia de que el recurso podría satisfacer necesidades y/o aspiraciones, y que a pesar de que otro agente lo controla actualmente, el recurso o su control sería transferible. Se trata de un conflicto interno, o como diría Festinger (1975) una disonancia cognoscitiva entre los ideales del docente y la realidad, que ahora se percibe incómoda, y que requiere ser cambiada. Este conflicto interno es el primer paso hacia la innovación educativa, y después de una reflexión crítica al respecto, se toma conciencia de que es necesario cambiar, pero que para ello primero se debe tener un mayor control sobre el recurso, que en este caso se configura como la acción pedagógica.

En este punto surge una transición de un proceso interno de toma de conciencia hacia un proceso externo donde el conflicto se materializa y se vuelve observable. El docente manifestará su deseo de cambiar su acción pedagógica y modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y tendrá que enfrentarse a un sistema que a través de diversas herramientas lucha por mantener el control de esta acción. Mientras que el docente deberá ser consciente y hacer uso de sus propios recursos para ganar en esta lucha -como el conocimiento cercano de sus estudiantes, el saber técnico-pedagógico o el apoyo del colectivo docente-, los agentes externos pueden tener diversas tecnologías que les permitirán mantener o incluso aumentar el control sobre la acción pedagógica. A simple

vista el control de los agentes externos resulta difuso, pues tal como señala Ball (2003) la combinación entre una instalada lógica de mercado, un marcado gerencialismo y rígidos mecanismos de performatividad sobre la que se basa la política educativa contemporánea conlleva a que los procesos educativos se manifiesten como procesos autónomos sin ningún tipo de regulación, pero que en realidad implica una red de sistemas de monitoreo y producción de información que logra cumplir un objetivo oculto de regulación y control de las escuelas. Como mencionamos anteriormente, son el currículum central y los procesos de *accountability* las tecnologías que se configuran como piezas claves en esta red de monitoreo que, ocultas bajo un discurso de autonomía, mantienen el control sobre la acción pedagógica.

Con todo esto, parece importante analizar la influencia ambos elementos como herramientas utilizadas para la resolución de un conflicto y el alcance de un consenso, pues tanto el conflicto como el consenso se definen como los subprocesos de un ajuste o cambio que a su vez permite al sistema su continuación en el tiempo (Alfaro y Cruz, 2010), y todo elemento implicado en el proceso de conflicto puede tener implicancias en la manera en que se llega a este consenso y, por lo tanto, la manera en que el sistema se ajusta.

3. Metodología

El objetivo de la presente investigación contiene dos condiciones que exigen entender tanto el conocimiento como la educación desde un enfoque crítico. Primero, porque se asume que los docentes son los principales - aunque no los únicos - agentes de cambio y que, por lo tanto, su propio empoderamiento y las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos deberían tener efectos en los procesos de innovación (Escudero, 2014). Segundo, porque los paradigmas que le preceden entienden al investigador desde una posición asimétrica de experto que conoce e interpreta la realidad descrita por los sujetos investigados, ejerciendo un poder sobre los últimos al tomar sus voces subsumirlas a las propias tecnologías de representación (Balasch y Montenegro, 2003). Reproducir la tradicional posición asimétrica del investigador no sería coherente con un estudio que pretende, entre otras cosas, develar las relaciones de poder que se ejercen sobre los sujetos de estudio. El paradigma crítico y las metodologías que adopta intentan justamente reducir dicha asimetría de poder existente entre investigador y participante. Esto no significa, de todas maneras, que no asumamos claramente nuestro rol de investigadores como potenciales responsables de la generación del conocimiento en el contexto de este estudio. Por el contrario, se trata de asumir y transparentar dicho rol, revelando las ideas preconcebidas que motivan y orientan el estudio -ya descritas en el marco teórico-, pero al mismo tiempo haciéndonos cargo de las limitaciones de otros paradigmas, haciendo mucho más partícipes a los docentes en esta generación de conocimiento.

Con todo esto, se ha optado por realizar Producciones Narrativas, una técnica de investigación participativa derivada de la tradición antropológica y que ha tomado fuerza en la investigación psicosocial, por considerar fases de continuo diálogo entre investigadores e investigados, y donde los últimos tienen un protagonismo mucho mayor (Biglia y Bonet-Martí, 2009). En concreto, con esta técnica se construye un relato -con una temática propuesta y gatillada por el investigador- que se va revisando en constante diálogo entre investigador y participante, hasta llegar a un producto final que luego de su aceptación por ambas partes puede ser analizado bajo las técnicas tradicionales de investigación cualitativa (Balasch y Montenegro, 2003). Ésta técnica presenta dos

ventajas coherentes con el enfoque adoptado. Por una parte, como técnica cualitativa permite recoger la voz de los docentes de forma profunda e inductiva, recogiendo categorías emergentes y reduciendo categorías preconcebidas por los investigadores. Por otra parte, como técnica participativa reduce la asimetría de poder entre investigador y participante, dándole mayor protagonismo a los últimos sobre sus propios discursos, favoreciendo el empoderamiento docente y dando consistencia al enfoque crítico en el que se enmarca el estudio.

Para esta investigación se ha contactado a un total de 9 profesores, todos de distintos establecimientos de la Región Metropolitana y la V Región de Valparaíso. La selección de los docentes responde a un muestreo intencionado de acuerdo a dos variables principales:

1. *Dependencia Administrativa del establecimiento en el que trabajan*: Pudiendo ser Municipal (Público), Particular Subvencionado (Privados que reciben subvención estatal directa) o Particular Pagado (Privados que no reciben subvención estatal directa).
2. *Disciplina que imparten*: Pudiendo ser Educación General Básica (que imparten varias disciplinas), Enseñanza Media de Asignatura (Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales) o Enseñanza Media de Especialidad (todas las otras disciplinas que no son evaluadas normalmente por SIMCE o PSU)¹.

La elección de dichas categorías se basa en la presunción de que ambas pueden mostrar diferencias importantes en como los procesos de *accountability* inciden en la acción docente, pues de acuerdo al tipo de establecimiento responden a contextos y procesos burocráticos distintos, y de acuerdo a la asignatura son evaluados de diferentes maneras.

Con estos criterios, se ha diseñado una matriz donde se combinan tres docentes de cada tipo de establecimiento con tres docentes de cada grupo disciplinar. De esta manera, participaron 9 docentes que estaban en ejercicio en establecimientos chilenos durante las fechas en que construimos las narrativas, acomodándolos a los criterios establecidos. El cuadro 2 resume esta matriz.

Cuadro 2. Docentes participantes en Producciones Narrativas

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	DISCIPLINA		
	Básica	Asignatura	Especialidad
Municipal	Francisco	Manuel	Oscar
Subvencionado	Catalina	Josefina	Karina
Pagado	Rafael	Ignacio	Constanza

Fuente: Elaboración propia.

A los docentes se les invitó personalmente, sin intermediarios y sin la obligación de algún jefe o autoridad, y aclarando desde el inicio que la narrativa es totalmente confidencial, que será utilizada sólo en el contexto de este estudio y que sólo será utilizada la última versión aprobada por ambas partes. También se les dio la posibilidad de cambiar todos los nombres de pila y de instituciones dentro de la narrativa para asegurar su anonimato, opción que algunos profesores tomaron. Esto era muy importante para el estudio, pues los

¹ Profesores de “Asignatura” o de “Especialidad” es una nomenclatura utilizada en la jerga de los docentes en Chile, y parece pertinente utilizarla considerando el enfoque participativo y crítico de este estudio.

docentes debían hablar con total libertad y sin temor sobre distintos temas que incluían a sus jefes directos y el sistema educativo en su conjunto. Hemos explicado transparentemente el proceso al momento de contactarlos, aclarándoles que les significaría algo de tiempo. En algunos casos fue un factor que desmotivó la participación de docentes invitados, a pesar de que se les indicó que era una oportunidad para detenerse a revisar y reflexionar sobre sus propias prácticas profesionales y poder mejorarlas.

El proceso de construcción de las producciones narrativas se realizó durante el primer semestre de 2017. Para el primer encuentro con cada docente construimos una pauta de entrevista semiestructurada, la cual integraba diversas temáticas relacionadas con Innovación Educativa, Relaciones de Poder y Empoderamiento Docente. Esta entrevista dio paso a la escritura de un primer borrador con cada docente, el cual fue corregido y revisado varias veces en conjunto hasta llegar a un producto final. Cabe destacar que lo que se presentará aquí es parte de un estudio mayor, por lo que las narrativas consideraban muchos temas que no serán incluidos en este artículo.

Es importante recalcar, como se ha mencionado al inicio del apartado anterior, que el análisis de las producciones narrativas no se realiza “a la luz” del marco teórico, como lo hacen las técnicas tradicionales, sino en diálogo y articulación con el último. Este giro epistemológico no solo revaloriza al actor social, sino que además exige una segunda revisión del marco teórico, el cual debe complementarse con las nuevas miradas, haciendo un diálogo importante entre el saber experto y el experiencial para llegar a categorías de análisis adecuadas para la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada (Balasch y Montenegro, 2003). Por lo mismo, analizamos las narrativas a través de un proceso inductivo de codificación abierta y, una vez ordenadas las categorías, las complementamos con una nueva revisión de literatura coherente a los temas que vayan emergiendo. Se observará en la sección de resultados, por lo tanto, una amplia revisión de literatura que va a la par las categorías de análisis emergentes y que por los mismos motivos no ha sido expuesta en el apartado teórico.

4. Resultados

A continuación, revisamos los discursos de los docentes participantes en lo que respecta a su relación con el currículo central y los procesos nacionales de *accountability*, y cómo éstos afectan sus propios procesos de innovación educativa.

Lo primero que podemos observar en las narrativas es que, en muchos casos, los docentes se sienten atados a un sistema educativo que les impide tomar decisiones propias sobre cómo liderar las clases. La interacción del docente con el sistema está mediada casi siempre por el establecimiento educativo en el que trabajan, y está especialmente definida por el interés que tenga éste por cumplir con los indicadores impuestos y ceñirse a los estándares sugeridos por los programas del Ministerio de Educación.

Sobre el sistema curricular, en las narrativas encontramos discursos variados, con diversas problemáticas dignas de analizar. Por un lado, nos encontramos con docentes como Rafael, Francisco y Óscar, que afirman que el currículo los amarra con contenidos que no son los que ellos creen más pertinentes, pero que deben enseñar para no tener problemas a la hora de la fiscalización por parte de agentes internos o externos a su establecimiento. Esto es aún más fuerte cuando aparecen instituciones de asistencia técnica externa que instalan

planes, programas y actividades absolutamente alineados con el currículum central, dejando poco espacio para hacer cosas distintas o innovadoras.

Y a veces uno trata de salirse de esto, pero no es fácil, porque se deben pasar los contenidos y uno se mete en problemas si no los cumple. Una buena idea puede salir muy bien, pero si me quita tres o cuatro clases y no alcanzo a pasar los contenidos, ese costo lo pagaré tarde o temprano. (Rafael, Pagado, Básica)

En una línea que parece contraria, docentes como Francisco o Catalina mencionan que algunas instituciones de asistencia técnica externa instalan actividades que no son coherentes con el currículum. Éstas no llegan a transformar las aulas, sino que se añaden como una carga adicional a las actividades rutinarias, en lo que Astudillo e Imbarack (2013) llamarían un proceso de Fusión.

Ahora bien, ambos problemas mencionados son dos caras de una misma moneda. Ignacio y Josefina lo explican claramente: el problema no está en el currículum central, sino en la forma en que éste es interpretado por los establecimientos y los agentes fiscalizadores. En palabras de Josefina:

El currículum de lenguaje, sin ser todo lo coherente que a uno le gustaría, no está mal hecho. No está formulado en términos de contenido, como se tiende a pensar, sino de habilidades, e intenta dar la libertad, flexibilidad y libertad para orientar el programa. (...) El problema es cómo se lo toma la corporación y, principalmente, en cómo se evalúa su aplicación. Como tenemos que hacer pruebas cada mes, y dar indicadores duros, es imposible no hacer una evaluación parcelada, por lo que se reducen las habilidades lingüísticas «en contexto» a meros contenidos. Además, a veces me piden que evalúe indicadores que, si uno los lee bien, se da cuenta de que no están hechos para ser evaluados sumativamente, sino formativamente, en clases. Y en algunos casos eso es muy problemático, porque hay muchos indicadores para los que tienes que inventar situaciones ficticias de evaluación en la que intentas hacer una clase normal, pero con nota, con una tabla de cotejo, y con los alumnos nerviosos porque están siendo evaluados mientras discuten, cuando la actividad está hecha para que discutan libremente. (Josefina, Subvencionado, Asignatura)

Algo similar menciona Ignacio sobre las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues normalmente superiores y supervisores revisan que se estén pasando los contenidos y realizando las actividades que se sugieren desde el Ministerio, mientras que las orientaciones oficiales dicen:

Se ha intentado aportar una batería significativa de recursos y actividades para que los docentes puedan seleccionar aquellos que mejor se adecúan a las necesidades y desafíos que enfrentan, considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y la realidad de cada establecimiento. (...) en otras palabras, el docente debe seleccionar, modificar y adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades que enfrenta. (MINEDUC 2012, p. 11)

Esta especificación, sin embargo, no se encuentra en otros documentos de otras disciplinas, por lo que es entendible que el currículum se tome al pie de la letra y de forma exhaustiva, como lo había sido tradicionalmente. Pero incluso muchos docentes de la asignatura mencionada tampoco saben de esta instrucción, lo que para Ignacio se explica en que está especificado en la introducción, y que los docentes comienzan a revisar las orientaciones a partir de los contenidos concretos, obviando esta parte que parece más protocolar.

Los profesores en general tienen dominio sobre su disciplina, pero no sobre el currículum. Porque un profesor empoderado que se leyó y apropió del currículum puede decirle a su jefe de UTP «Mira esta página, ¿la leíste? Dice clarito SELECCIONAR contenidos. (Ignacio, Pagado, Asignatura)

Pero asociado al currículum existe una limitante aun mayor, que tiene que ver con los procesos de *accountability* del sistema chileno. En las narrativas se observan fuertes efectos de los procesos de *accountability* en diversos ámbitos del trabajo, tanto de las escuelas como de los docentes, aunque en el caso de los últimos, estos difieren de acuerdo con la situación del propio docente. Así, los profesores de enseñanza básica y media de asignatura sólo declaran sentirse presionados por la prueba SIMCE cuando les toca impartir clases en cursos que la rendirán ese mismo año, lo que llama profundamente la atención si se considera que la educación es un proceso holístico e integral. Pareciera que la prueba está generando más presión particular en docentes específicos que estrategias globales en los establecimientos educativos. Así mismo, los resultados PSU no son un indicador por el que los docentes de enseñanza básica se vean afectados, aunque tampoco por Manuel, profesor de Historia en enseñanza media, quién afirma que se ha traspasado la responsabilidad por los resultados PSU a los propios estudiantes y sus posibilidades de prepararla a través de preuniversitarios. Por el contrario, Ignacio dice no estar tan condicionado por SIMCE como lo está por la PSU, lo que sugiere que en los niveles socioeconómicos más acomodados hay mayor presión para la escuela sobre el éxito de los estudiantes en esta prueba.

Externamente, los profesores tenemos mucha presión por la prueba SIMCE –y no tanto por la PSU, que es un tema más privatizado y la gran mayoría los estudiantes están en preuniversitario–. A mí personalmente no me toca, porque no le hago clases a cursos que rindan SIMCE. (Manuel, Municipal, Asignatura)

Los efectos de estas pruebas percibidos por los docentes pueden ser englobados en un concepto clave: estrechamiento Curricular. El estrechamiento curricular –también llamado Reducción o Empobrecimiento Curricular– es un efecto asociado y al menos no explicitado como intencional de las pruebas estandarizadas de alto impacto, en el cual los establecimientos educativos– especialmente los más vulnerados– centran sus recursos materiales y temporales en los contenidos del currículum que serán evaluados, prestando poca o nula atención a otros contenidos y objetivos del currículum y perdiéndose la posibilidad de una formación más integral de los estudiantes (Berliner, 2011). En las narrativas observamos el estrechamiento curricular dentro de los establecimientos de dos maneras: intradisciplinario e interdisciplinario.

El estrechamiento curricular es intradisciplinario porque, dentro de las disciplinas que evalúan las pruebas estandarizadas –Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales– se presiona a los docentes por centrar la enseñanza en contenidos y habilidades SIMCE y PSU, no sólo enfocando los contenidos, sino destinando parte importante del tiempo, en especial durante el último mes antes de la rendición de la prueba, para actividades de adiestramiento, como pueden ser ensayos y rutinas SIMCE o PSU. Así, se va instalando dentro de las asignaturas un concepto de “Calidad” muy tecnocrático, que deja de lado la formación integral para centrarse en habilidades muy específicas que pueden medirse y representarse ordinalmente.

El profesor termina instrumentalizando al alumno para que rinda, porque es presionado por el colegio, por la corporación y por el Ministerio, que lo único que le importa es el puntaje que reciba 4° básico. Este año me tocó ese curso, y ya los estamos machacando con ensayos, y la leyenda está puesta en la sala «Vamos que se puede: SIMCE 2017. (Francisco, Municipal, Básica)

Pero también es interdisciplinario, porque la presión de los centros por mejorar aprendizajes sólo está puesta hacia los docentes de las asignaturas evaluadas, en desmedro

de las otras disciplinas. Los docentes de especialidad explican que a sus disciplinas no se las valora como a otras, y que están ahí como “accesorios”, sólo porque el currículum nacional lo exige. Estos docentes tienen una libertad mucho mayor para tomar decisiones, pues tienen escasa supervisión y control, pero el costo de esta libertad es un total abandono que implica escasos lineamientos -más allá de los definidos por el currículum- y muy bajo apoyo por parte de los directivos y las autoridades. Quizás aquí es donde mejor se observa que las relaciones de poder también pueden ser necesarias y productivas (Foucault, 2001a), y que su ausencia también puede provocar situaciones desfavorables.

Como el colegio se mide por SIMCE o PSU, a nadie le interesa lo que hagamos. (Karina, Subvencionado, Especialidad)

Ahora bien, el *accountability* también tiene un efecto discursivo en los docentes, pues tal como afirma Au (2009), impacta en la propia identidad profesional de los profesores. Cuando hablamos de la identidad de los docentes, la entendemos relacionada a aquellas prácticas y procesos por los que los individuos hacen sentido y exhiben sus subjetividades en su espacio social (Rowell y Abrams, 2011). Por lo tanto, entendemos la identidad no como no como una posesión del individuo, sino una puesta en acción a través de sus prácticas en sociedad y no como un atributo fijo de una persona, sino en tanto fenómeno flexible y relacional (De Tezanos, 2012).

Gran parte de la identidad docente en Chile se ve articulada por las categorías culturales del propio contexto escolar y las condiciones materiales de su trabajo, reflejadas tanto en los insumos de trabajo como en los sueldos percibidos (de Tezanos, 2012). Las identidades profesionales también se ven configuradas por la existencia de “otros”, que permite la construcción del “sí mismo”. Ávalos y Sotomayor (2012) plantean además que los docentes chilenos definen su identidad en referencia directa de sus alumnos, y que el reconocimiento de sus acciones depende en gran medida de la valoración que de ellos tengan los estudiantes, sus familias y, posiblemente, sus colegas.

Así, nos encontramos en las narrativas con docentes que han configurado su identidad a partir de todos estos elementos, desarrollando en su discurso docente “ideal”, pero también un docente “real”. En otras palabras, los docentes han configurado una idea de lo que debe ser el rol docente, pero también observan una realidad donde este rol se exige y se despliega de una forma diferente, lo que muchas veces entra en conflicto.

El docente ideal desempeña un rol de gestor y mediador de un conocimiento integral. Hacen mucho hincapié en que los docentes ya no pueden contentarse con transmitir el conocimiento, porque hoy este conocimiento se encuentra en todas partes, y que deben ser capaces de generar competencias en los estudiantes. También destacan que el docente debe formar en valores, enseñar a los estudiantes a ser “buenas personas” que sepan vivir y colaborar en comunidad, y que logren una combinación de pensamiento crítico y respeto que les permita desenvolverse y generar cambios en el futuro. Destacan que para lograr todo esto se debe tener muy presente el componente emocional, y motivar a los estudiantes parece ser uno de los objetivos principales. Por eso, se asocia mucho las innovaciones educativas a actividades que puedan motivar a los estudiantes.

En este sentido, la educación se debe basar en la motivación, pues es ésta la que gatilla procesos de pensamiento. Por muy racional que sea un contenido, si no se trabaja el componente emocional nunca se gatillará el aprendizaje. (Josefina, Subvencionado, Asignatura)

Sin embargo, también nos encontramos con un sentimiento de que las expectativas puestas sobre los docentes por parte del sistema y la sociedad no se condicen con este rol

ideal. Según los docentes, el paradigma neoliberal imperante, especialmente reforzado por las evaluaciones de aprendizaje, ha tecnificado e instrumentalizado la educación, generando expectativas resultadistas y exitistas, sin interés por los procesos de enseñanza.

Ahora al sistema le interesa sólo lo que se mide. Los valores están en el currículum, en los objetivos transversales, y uno trata de reforzarlo, pero eso te pasa la cuenta al final, porque tienes que rendir en lo otro, y si no eres un mal profesor, en una mala escuela. Los valores nadie los mide. (Francisco, Municipal, Básica)

Adicionalmente, el mismo currículum central deja de ser integral, por estar construido desde la división y atomización del trabajo, los contenidos y el pensamiento, todo en favor de la eficiencia. Y las asignaturas que más sufren con esto son las artísticas y humanistas, a las cuales no se les toma el peso por enfocarse en una formación de futuros trabajadores para el sistema y, por supuesto, en un buen rendimiento en las evaluaciones estandarizadas. Todo esto tiene un efecto directo en la identidad docente, pues comienzan a transformarse en técnicos de enseñanza para satisfacer las demandas del sistema, o cuestionan el verdadero sentido de su trabajo cuando éste no es tomado en cuenta, en el caso de los docentes de especialidad.

En contextos vulnerables (...) todo el mundo le da más importancia a los ramos que tienen pruebas estandarizadas. Es obvio, quieren rendir bien y que el colegio saque buen puntaje. Por eso sentía que Inglés era casi un accesorio, que sólo estaba porque se exigía en el currículum nacional. (Constanza, Pagado, Especialidad)

5. Discusión y Conclusiones

El sistema educativo chileno parece configurarse bajo un paradigma curricular aún muy tecnológico, es decir, bajo una lógica en que la enseñanza se comprende como un proceso único, controlable, fragmentable y lineal (Tejada, 2005). Tal y como ya advertía Au (2011) cuando nos hablaba de la aplicación del nuevo Taylorismo a la estructura, organización y currículum de los centros educativos, esto se traduce en que los docentes viven una experiencia de enseñanza artificialmente homogeneizada, difícil de cambiar o adaptar a los propios contextos locales, y regida bajo estándares parcelados, con poca interacción existente entre los contenidos, y aún menos entre contenidos de diferentes disciplinas. Todo esto se contradice bastante con las necesidades del siglo XXI, que requiere de individuos formados y con competencias para concebir globalmente las situaciones, y no sólo focalizadas en marcos específicos o fragmentados (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

Con todo esto, en esta era de estandarización del currículum (Gershon, 2017) los docentes se sienten atrapados bajo un sistema que les da poca libertad para explorar, equivocarse y aprender, y que poco propicia los espacios de reflexión crítica individual o colectiva sobre el quehacer pedagógico. El currículum central ya dice todo lo que debe saber y enseñar un docente, y los estándares establecidos indican el enfoque con que debe trabajarse. Las evaluaciones estandarizadas, en tanto, presionan a los docentes para que cumplan con este currículum, a través de consecuencias tanto directas como indirectas.

En este sentido, los docentes están en una desventaja importante al momento de realizar cambios e innovaciones, pues el sistema tiene herramientas poderosas para mantener el control de la enseñanza y reducir las posibilidades de un conflicto real que permita cambios profundos. Esto hace finalmente que las innovaciones que surgen sean de baja sostenibilidad e impacto, ya que se reducen a cambios superficiales en aspectos periféricos

que no arriesguen los resultados de aprendizaje de los estudiantes que serán medidos en las evaluaciones estandarizadas.

La percepción del riesgo por parte de los docentes es un factor fundamental para comprender su implicación en procesos de innovación (Le Fevre, 2014). Pero no sólo es un tema de no tomar riesgos, sino que además el mismo sistema ha creado un contexto discursivo hipócrita, en el que los docentes se conciben como mediadores de un aprendizaje integral de los estudiantes y son invitados constantemente a innovar, mientras que el sistema burocrático respalda una visión del docente casi exclusiva como los principales responsables en la obtención de buenos resultados académicos, traducidos en puntajes SIMCE y PSU, visión que es adoptada por familias y sostenedores. Esta contradicción entre el rol percibido por los docentes y el concebido por el sistema educativo se condice con lo expresado por Fardella y Sisto (2015), quienes ven que las categorías discursivas prescritas por el sistema no se han introducido de manera natural ni han colonizado la experiencia docente, lo que se visualiza en el malestar y el cuestionamiento constante de dichas categorías. Con todo esto, las innovaciones profundas no sólo requieren de un esfuerzo técnico, sino sobre todo de un esfuerzo mayor en justificarlas y convencer a superiores y familias de que éstos serán beneficiosos en el largo plazo, esfuerzo que no trae beneficios mayores a los mismos docentes, por lo que finalmente decidirían no realizarlos.

Ahora bien, es necesario destacar que una de las principales limitaciones para innovar percibidas por algunos de los docentes no está en las mismas evaluaciones, sino en cómo son utilizadas por los fiscalizadores, y cómo han afectado la interpretación de los procesos educativos. En el fondo, el problema no está en lo que se mide, sino en cómo todo el proceso de *accountability* ha influido en la comprensión del currículum. Así, de acuerdo con los docentes, los fiscalizadores - superiores directos o supervisores de instituciones locales - confunden ciertas actividades evaluativas que tienen un carácter formativo y exigen realizarlas de forma sumativa, lo que afecta la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; o revisan que los contenidos del currículum central se estén dictando en las clases, a pesar de que el mismo currículum sugiera que no es necesario utilizar todos los contenidos, sino que debiesen ser seleccionados aquellos pertinentes para formar las competencias y habilidades planteadas como objetivos del establecimiento. Concordamos, por lo tanto, con Pritchett (2015) cuando afirma que un modelo de *accountability* exitoso requiere de una coherencia entre lo que se exige, lo que se observa, lo que se informa y los incentivos. Los supuestos controles de calidad establecidos de la manera en que se hacen terminan por impedir la mejora efectiva del sistema educativo y, por tanto, a la larga provocan un deterioro de esa calidad a la que pretenden servir.

En la otra cara de la misma moneda, el mismo sistema también afecta de forma negativa a los docentes de especialidad, es decir, aquellos que no son evaluados directamente por las evaluaciones estandarizadas. Éstos docentes ven un proceso de instrumentalización de las escuelas y de los estudiantes, y de focalización de los esfuerzos en las áreas evaluadas. Lo que no se mide, no vale. Los docentes de especialidad sienten un real abandono por parte de los líderes de su institución, lo que por un lado les da completa libertad para innovar, dentro de un contexto poco propicio para que dichas innovaciones sean reconocidas o se vuelvan sostenibles. Esto es realmente problemático cuando se considera que el objetivo principal del liderazgo pedagógico es mejorar la práctica docente y crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para todos los profesores (Elmore, 2010). En ese sentido, se vuelve primordial entender que el poder no sólo es represivo, sino que también puede ser productivo en tanto las relaciones se desarrollan en equilibrio y

consenso entre las partes, y que donde el conflicto es el motor del cambio, la ausencia de relaciones de poder reduce las posibilidades de innovación educativa.

Los resultados de este estudio parecen coherentes con estudios previos en los que se destaca la importancia de promover la agencia del profesorado para promover la innovación educativa (Astudillo e Imbarack, 2013; Farris-Berg, 2014; Vähäsantanen, 2015). Con todo, parece ser necesario que los establecimientos hagan más partícipes a todos sus docentes en las tomas de decisiones, y especialmente en el planteamiento de los objetivos, para que éstos se acerquen a los ideales de los docentes. Adicionalmente, es necesario que los docentes se empoderen, es decir, tomen el control sobre sus propias acciones (Montero, 2010), y sobre todo que se apoderen del currículum, de manera de poder utilizarlo a su favor como herramienta de cambio, y no como herramienta de opresión, como es percibida hoy en día.

Cabe destacar que este estudio tiene las limitaciones propias de cualquier estudio de carácter cualitativo, donde recogemos y analizamos con mucha profundidad las experiencias de los docentes, pero no son resultados generalizables y son difícilmente replicables, sobre todo considerando que sólo participaron docentes de la zona central de Chile. De todas maneras, la literatura sugiere que ésta no es una situación exclusiva del contexto chileno, y que en la política educativa internacional existe una tensión constante entre países que aumentan el control sobre el trabajo del profesorado, y aquellos que quieren promover su autonomía (Biesta, Priestley y Robinson, 2015). Con todo, parece importante seguir realizando investigación bajo diversas perspectivas metodológicas que aborden la innovación educativa desde las lógicas del conflicto y poder, entendiendo que el trabajo docente no es impermeable a los mandatos y expectativas burocráticas y sociales, y que todo intento de mejora se verá afectado por las relaciones de poder de las cuales son parte.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por CONICYT PFCHA/DOCTORADO BECAS CHILE/2015 – Folio 72160138.

Referencias Bibliográficas

- Alfaro, R. y Cruz, O. (2010). Teoría del cambio social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 128-129, 63-70.
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Astudillo, G. y Imbarack, P. (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 132-146.
- Au, W. (2009). *Unequal by design. High-stakes testing and the standardization of inequality*. Nueva York, NY: Routledge.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261>

- Avalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Balasch, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), art 8.
- Burns, T. y Köster, F. (2016). *Governing education in a complex world*. Paris: OECD Publishing.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina* (pp. 85-109). Santiago de Chile: Pehuén.
- Cruz, R. y Croda, G. (2017). Concepciones sobre innovación educativa: Elementos para su teorización. Actas del *Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE* (pp. 1-10). San Luis Potosí: COMIE.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 35, 101-138.
- Espinola, V. y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Pehuén.
- Falabella, A. y De La Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. *Discurso, subjetividad y resistencia. Psicología y Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Farris-Berg, K. (2014). A different model for school success: Empower teachers. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 31-36. <https://doi.org/10.1177/003172171409500707>
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la Disonancia Cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2001a). Poderes y estrategias. En M. Foucault (Ed.), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 88-101). Madrid: Alianza.

- Foucault, M. (2001b). Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En M. Foucault (Ed.), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 139-156). Madrid: Alianza.
- Gershon, W. (2017). *Curriculum and students in classrooms: Everyday urban education in an era of standardization*. Nueva York, NY: Lexington Books.
- Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
<https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Haro-Honrubia, A. (2012). Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(60), 177-204.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32.
- Kezar, A. J. (2001). *Understanding and facilitating organizational change in the 21st century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31.
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán y R. W. McMeekin (Eds.), *Accountability educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 19-50). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- MINEDUC. (2017). *Sistema Curricular*. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/sistema-curricular/>
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones Generales para Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1o a 6o Básico*. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/sexto-basico/historia-geografia-y-ciencias-sociales/>
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psykhé*, 19(2), 51-63.
<https://doi.org/10.4067/S0718-2228201000020000198>
- Murillo, F. J. (2002). La «mejora de la escuela»: Concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- OCDE. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals*. París: OCDE.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pritchett, L. (2015). *Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning*. Oxford: RISE.
- Puryear, J. (2006). La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido?. En J. Corvalán y R. McMeekin (Eds.), *Accountability educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 125-134). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

- Rowell, J. y Abrams, S. (2011). (Re)conceptualizing I/identity: An introduction. *Teachers College Record*, 113(13), 1-16.
- Sánchez Chacón, G. (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa : Reflexiones desde el nuevo paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 17-39.
- Serrano-García, I. y López-Sánchez, G. (1991). Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la psicología social-comunitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3-4), 349-381.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29-43.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47(Abril), 1-
<https://doi.org/12.10.1016/j.tate.2014.11.006>

Breve CV de los autores

Javier Pascual Medina

Sociólogo de la P. Universidad Católica de Chile, Máster en Investigación en Educación con mención en Currículum y Procesos de Innovación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Doctorando en Educación por el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha trabajado como investigador y coordinador de proyectos de investigación en el Área de Estudios del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, y como colaborador en el Equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas (ERDISC). Sus investigaciones previas se han enfocado en temas como liderazgo educativo, innovación educativa, política educativa, docencia y evaluación y medición de aprendizajes. ORCID ID: 0000-0001-6850-7391. Email: jpascualmedina@gmail.com

David Rodríguez Gómez

Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e investigador del Equipo de Desarrollo Organizativo (<http://edo.uab.cat>). Desarrolla su actividad docente principal, de grado y posgrado, como profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, además de ejercer como profesor colaborador de la Universitat Oberta de Catalunya. La investigación del profesor Rodríguez-Gómez se centra, entre otros aspectos, en el estudio de los procesos de gestión del conocimiento en las organizaciones, vinculándolo a procesos de aprendizaje informal y social, así como al desarrollo y mejora de las organizaciones; en el estudio del abandono y retención de los estudiantes universitarios; y en el uso de las TIC a los centros educativos. ORCID ID: 0000-0001-9845-0744. Email: david.rodriguez.gomez@uab.cat